



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kristoffer Nybakke Østreng

Masteroppgave

Operasjonalisering av kjønn i musikk i LK20: En kvalitativ intervjustudie med musikklærere i ungdomsskolen.

Operationalization of gender in music in LK20: A
qualitative interview study with music
teachers in upper secondary school.

Grunnskolelærerutdanning trinn 5-10

2MASTER510

2022

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	2
FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG	7
1. INNLEDNING	8
1.1 MIN BAKGRUNN	8
1.2 PROSJEKTETS FORMÅL	9
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 VALG, AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARINGER.....	10
1.5 DISPOSISJON.....	11
2. TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 LÆREPLANENS FEM FORSTÅELSER	13
2.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG VINKLING	14
2.3 KJØNN OG LIKESTILLING I TIDLIGERE LÆREPLANER	15
2.4 KJØNNSROLLER OG AKTØRSKAP, MASKULINITET OG FEMINITET	16
2.5 KJØNNSPERFORMATIVITET OG FORSKNING PÅ KJØNN	20
2.6 KJØNN OG IMPLIKASJONER FOR KUNNSKAP.....	24
3. METODE	26
3.1 KVALITATIV FORSKNING	26
3.1.1 <i>Intervju som forskningsmetode</i>	27
3.1.2 <i>Lærerintervju og intervjuguide</i>	28
3.2 UTVALG FOR DATAINNSAMLING OG INTERVJUPROSESSEN SKRIVE INN DALEN.....	28
3.3 TEMATISK ANALYSE AV INTERVJU	30

3.4	FORSKNINGSETIKK OG ETISKE OVERVEIELSER	33
3.5	FEILKILDER	34
3.6	REALIABILITET OG VALIDITET	35
4.	INTERVJUER OG TEMATISK ANALYSE	37
4.1	HOVEDTEMAER OG BAKGRUNN FOR VALG AV DISSE	37
4.2	ANALYSE AV INTERVJU 1	38
4.2.1	<i>Del 1 – Gruppesammesetninger</i>	38
4.2.2	<i>Del 2 – Kjønn og gruppesammensetninger</i>	39
4.2.3	<i>Del 3 – Oppfatning av LK20</i>	45
4.2.4	<i>Del 4 – Påvirkning av eget kjønn</i>	46
4.3	ANALYSE AV INTERVJU 2	51
4.3.1	<i>Del 1 - Gruppesammensetninger</i>	51
4.3.2	<i>Del 2 – Kjønn og gruppesammensetninger</i>	52
4.3.3	<i>Del 3 – Oppfatning av LK20</i>	55
4.3.4	<i>Del 4 – Påvirkning av eget kjønn</i>	56
4.4	OPPSUMMERING AV FUNN OG ANALYSE AV INTERVJUENE	57
5.	DRØFTING OG TOLKNING	58
5.1	HOVEDFUNN I STUDIEN	58
5.2	HVORDAN BLIR KJØNN OPERASJONLISERT AV MUSIKKLÆRERE I UNGDOMSSKOLEN?	58
5.2.1	<i>Læreplanenes tidligere fokus på kjønn og oppfattelser av LK20</i>	58
5.2.2	<i>Musikkfagets kjønne praktisering</i>	59
5.2.3	<i>Eget kjønn implikasjoner for musikkfagets praktisering</i>	63
5.2.4	<i>Oppsummering av hvordan kjønn blir operasjonalisert</i>	65
5.3	HVORDAN PÅVIRKER OPERASJONLISERT KJØNN ELEVENES LÆRINGSMULIGHETER?	66

5.3.1	<i>Hvordan påvirker de kjønnsdelte praksisene muligheter for elevenes læring?.....</i>	66
5.3.2	<i>Hvilke påvirkninger kan eget kjønn ha for elevenes læringsmuligheter?.....</i>	69
5.3.3	<i>Hva kan gjøres for å motvirke påvirkningene kjønn har for elevenes læringsmuligheter?</i>	71
5.4	OPPSUMMERING OG AVRUNDING.....	76
6.	AVSLUTTENDE ORD TIL ETTERTANKE.....	79
7.	LITTERATURLISTE.....	80
8.	VEDLEGG.....	81
8.1	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....	81
8.2	VEDLEGG 2: INFO- OG SAMTYKKESKRIV TIL INFORMANTENE.....	83
8.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	86

Forord

Omsider er dagen her da jeg har ferdigstilt min masteroppgave. Jeg vil rette en stor takk til mine informanter. Jeg har stor forståelse for hvor vanskelig det kan være å sette av tid til intervjuer i en hektisk lærerhverdag. Det er dere informanter som muliggjør en slik oppgave, takk. Ikke minst vil jeg rette en stor takk til veilederen min Ellen M. Stabell

Arbeidet med masteroppgaven har vært som en berg- og dalbane til tider. Ved juletider inntraff en spesiell hendelse som gjorde gjennomførelse av oppgaven nesten håpløst. I etterkant har jeg lært mer om meg selv som person og ikke minst som lærer. På en side er det trist at studiedagene nå er forbi, da mye av denne tiden har vært veldig ålreit. Høgskolen i Hamar har en atmosfære som er folkelig og omgjengelig, det har betydd mye for meg.

Takk til mine venner som har stått sammen i fem år, i ulike emner og oppgaveskriving. Uten dette student- samholdet og samarbeidet ville mange falt fra.

I de stundene hvor skriving har vært tungt og vanskelig, vil jeg til sist si tusen takk til samboeren min Mina. Jeg vet at mine timer nede på kontoret helst skulle vært tilbragt sammen med deg. Men, det er også du som pushet meg til skriving. Takk for at du holder ut, støtter meg og gir meg energi til å fortsette. Du er en ener.

Mai. 2022.

Kristoffer Nybakke Østreng

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven løfter frem hvordan fire musikk lærere operasjonaliserer kjønn, og hvordan dette kan påvirke elevenes læringsmuligheter. Den utforsker også mulige tilnærminger for å motvirke negative påvirkninger. Grunnlaget for denne oppgaven er mitt forhold til temaet. Jeg har lenge vært interessert i hvordan kjønn gir så store utslag for hvordan elever velger og hvordan de både samarbeider og oppfører seg. Formålet til oppgaven er å gi et oppdatert bilde på hvordan musikk lærere forholder seg til og praktiserer kjønn i LK20. Oppgaven vil utforske hvordan musikk lærere planlegger og håndterer kjønn i undervisning og hvilke erfaringer de har om kjønn. Dette danner noe av materialet som skal svare på problemstillingene «Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevenes læringsmuligheter?»

Det teoretiske rammeverket inneholder kjønn i tidligere læreplaner, empiri på elevers valg knyttet opp mot kjønn i musikk og kjønnets påvirkning på elever. Avhandlingene til Silje Valde Onsrud og Gro Anita Kamsvåg har vært svært sentrale. I forbindelse med kjønn i tidligere læreplaner, så vil arbeidet til Åse Røthing og Elisabeth Bjørnstad belyse mye av dette.

Studiens hovedfunn viser at lærerne oppfatter LK20 som eksplisitt likestilt og kjønnsnøytral. Det viser seg derimot at hvordan de operasjonaliserer læreplan ikke er full så likestilt og kjønnsnøytral. Dette ser i mitt materiale ut til å henge sammen med musikk læreres eget kjønn og musikalske preferanser. Kjønn virker i tillegg å være et snevert tema for noen. De forskjellige praksisene som gjøres sammenlignet med kjønn gir utslag for elevenes læringsmuligheter. Gutter har ikke alltid like muligheter for læring som jenter, det samme gjelder i motsatt rekkefølge. Opphavet for dette er flere faktorer som aktivitet, læreren, planlegging, ytre faktorer, holdninger og mer. I tillegg drøftes tilnærminger som kan gjøres ved forskjellige utfordringer rundt kjønn.

Engelsk sammendrag

This master's thesis highlights how four music teachers operationalize gender, and how this might impact students' learning opportunities. It also explores possible approaches to counteracting negative influences. The basis for this thesis is my relationship to the topic. I have been interested in the impact of gender on students' choices, collaboration and behavior. The purpose of the thesis is to give an updated picture of how music teachers relate to gender in LK20. How music teachers plan and handle gender in teaching, and what experiences they have about gender. This forms some of the material that will answer the following two research questions. "How is gender operationalized by music teachers in upper secondary school? And how can this impact students learning opportunities?".

The theoretical framework is based on previous theoretical and empirical material. This includes gender in previous curricula, empirical data on students' choices related to gender in music and the influence gender has on students. The dissertations of Silje Valde Onsrud and Gro Anita Kamsvåg will be very central. When it comes to gender in previous curricula, the work of Åse Røthing and Elisabeth Bjørnstad will shed light on much of this.

The main findings of the study show that teachers perceive LK20 as explicitly gender equal and gender neutral. It turns out, however, that the operationalization of LK20 is not quite as gender equal and gender neutral. In my material, this seems to be connected to music teachers' musical interests and their gender. Gender also seems to be a narrow topic for some. The different gender practices impact students learning opportunities. Boys do not always have the same opportunities for learning as girls, and the same applies in a reversed order. This relates to several factors such as activity, teacher planning, external factors, attitudes and more. In addition, I will discuss alternative approaches to gender challenges in the music classroom.

1. Innledning

Kunnskapsløftet 2020 kjent som fagfornyelsen eller forkortet LK20 har blitt gradvis innført i skolen over tre år. 1.-9. trinn fikk LK20 innført skoleåret 2020-21 mens 10. trinn får tilsvarende læreplan innført skoleåret 2021-22. LK20 har slik jeg ser det, en modernisert vinkling på hva som skal foregå i skolen. I korte trekk handler det om å gi elever kompetanse for å løse det som er kjent, men også det ukjente. Dybdelæring, verdigrunnlaget til skolen, elevaktivitet, tverrfaglige temaer, kritisk tenking, algoritmisk tenking og programmering er de områdene som er mest vektlagt i LK20, for å fremme de kunnskaper som samfunnet behøver nå (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er likevel ikke alltid at læreplanens teoretiske mål og verdier blir praktisert på ønsket måte. I det praktisk-estetiske faget musikk finnes det en del sosiale mekanismer som kan føre til skeivhet i forhold til de mål og verdier man finner i den skrevne læreplan. Et av temaene som påvirker de sosiale mekanismene i høy grad er kjønn.

1.1 Min bakgrunn

Jeg har i løpet av studiet blitt stadig mer interessert i hvilke påvirkninger og roller kjønn kan ha. Tredje året skrev jeg en FOU-oppgaven om kjønn, der forskningen handlet om hvilke instrumenter og uttrykksformer gutter og jenter velger ved fritt valg. Tendensene viste at gutter velger de instrumentene som kan regnes som mer maskuline, i motsetning til jenter som i hovedsak valgte mer feminine instrumenter og uttrykksformer. Dette fikk meg til å reflektere over egen erfaring med utøvende musikk, sentrert rundt korps, orkester og en septettgruppe. Av egne erfaringer viser det seg at resultatene av FOU-oppgaven har like tendenser til hva jeg selv har erfart gjennom korps og orkester. Spesifikt kan jeg si at guttene var i flertall på grovmessing og trommer, jentene var i flertall på treblås. Intuitivt er det fritt valg for alle instrumenter uavhengig av kjønn i korps. På bakgrunn av dette kan jeg si at tendensen er noe det samme fra egen erfaring og resultatene fra FOU-oppgaven. Hvorfor jeg sier at instrumenter kan helle mot det maskuline eller feminine kommer jeg tilbake til i kapittel to, fire og fem. Det vil derimot være rettet mot instrumenter som i hovedsak brukes i musikkundervisning på ungdomskolen.

1.2 Prosjektets formål

Formålet til masteroppgaven er at den skal nyansere og videreføre deler av tidligere kjønnsforskning. Det ene argumentet for mitt prosjekt er at kjønnsforskningsfeltet er relativt nytt og lite. På bakgrunn av dette er også prosjektets formål å finne ut av relevansen for min kjønnsforskning. Denne masteroppgaven skal ta for seg tidligere analyse av læreplaner i musikk, som har fokusert på kjønn. Den tidligere analysen vil bestå av hvordan kjønnsnøytralitet og likestilling synliggjøres og hvordan dette har endret seg fra M74 til LK06. Videre vil funn i denne analysen bli sammenlignet med informantenes oppfatninger av LK20. Oppgaven vil ha sin tyngde i hvordan musikkfaget operasjonaliseres sammenlignet med kjønn, kjønnsnøytralitet og likestilling. Ut fra dette vil oppgaven forsøke å svare på hvilke påvirkninger kjønn kan ha for elevenes læringsmuligheter, i tillegg til ulike tilnæringsmåter for praktisering og håndtering av kjønn. Oppgaven vil også forsøke å si noe om forholdet mellom den oppfattede- og den gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979, referert i Garmannslund et al., 2011, s. 9-10).

1.3 Problemstilling

Masteroppgaven vil sette søkelys mot to problemstillinger: *Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevers læringsmuligheter?* For å belyse disse to problemstillingene har jeg skrevet frem en intervjuguide som er oppbygd av flere deler. De ulike delene vil ha forskjellige fokusområder som er ment for å dekke begge problemstillingene.

I lys av problemstillingen har jeg også utarbeidet fem forskningsspørsmål som jeg presenterer under.

1. Hvordan erfarer, oppfatter og forstår musikk lærere at LK20 ivaretar kjønnsnøytralitet og likestilling?
2. Hvordan planlegger og gjennomfører musikk lærere undervisning med tanke på kjønn, kjønnsnøytralitet og likestilling?
3. Hvilke fordeler og ulemper finnes det i å ha kjønnsnøytralitet og likestilling i musikkfaget?
4. Hvilke betydninger har læreres eget kjønn sammenlignet med praktisering og forståelse av musikkfaget?
5. Påvirker læreres praktisering av kjønn i musikkfaget elevenes læringsmuligheter?

Disse fem forskningsspørsmålene har jeg forsøkt å bake inn i intervjuguiden. Forskningsspørsmålene vil bli belyst og drøftet av tidligere teori og forskning på området. Blant annet vil artikkelen til Bjørnstad og Røthing (2012) bidra til å belyse kjønns plass i tidligere læreplaner. For å drøfte forskningsspørsmålene vil også Onsrud (2013) og Kamsvåg (2011) være sentrale i oppgaven min.

1.4 Valg, avgrensning og begrepsavklaringer

Valg av tema og avgrensning av masteroppgaven har vært en tidkrevende prosess. I og med at LK20 er nytt og fremdeles implementeres i skolen, hadde jeg alltid en tanke om at LK20, på en eller annen måte burde inkluderes i studien. Kjønn har også vært et interessant tema for meg, men i hvilken retning jeg skulle innsnevre disse store feltene til noe spesifikt og verdifullt, viste seg å være noe mer utfordrende.

Under utforming av prosjektskissen, fant jeg en analyse av tidligere læreplaner rundt kjønn ved hjelp av litteratursøk. Dette fikk meg til å tenke videre på ideen om hvordan kjønn kommer til uttrykk i LK20. Jeg hadde tidlig bestemt meg for at jeg ville ut i felt å blande inn ulike lærerperspektiver på temaet. Med bakgrunn i dette så endte jeg først på en kombinasjon av dokumentanalyse og intervjuer. I videre arbeid og med god rådgivning, bestemte jeg meg for å fokusere på å intervjuer lærere om tematikken. Ettersom det finnes tidligere læreplananalyser på feltet jeg skal undersøke, vil jeg heller implementere disse i oppgaven.

I problemstillingen bruker jeg ordet «operasjonalisere». Dette ordet forstår jeg som hvordan lærere forstår kjønn i den teoretiske læreplan og gjennomfører undervisning i praksis.

Når det kommer til kjønn, så ser jeg på dette med to forskjellige perspektiver. Disse to perspektivene er biologisk kjønn og kjønn som noe sosialt konstruert. Det sosialt konstruerte kjønn er det jeg drøfter mest i oppgaven. Jeg drøfter det sosiale kjønn opp mot hvordan lærerne konseptualiserer kjønn er med på å sosialt konstruere kjønn. Blant annet ved at lærerne fremmer hva som er sosialt akseptert, hva som er normalt, hva som er innenfor og utenfor kjønnsmonstre. Videre forstår jeg kjønn som noe som fremstår og uttrykker seg i feminine eller maskuline retninger. Bakgrunnen for denne forståelsen er Kamsvågs (2011) utsagn. Hun forteller at forskjellige konstruksjoner av kjønn kan vinkles mot noe feminint eller maskulint (Kamsvåg, 2011, s. 184). For eksempel kan en gutt fremstå å uttrykke seg på en feminin måte.

Kjønnsnøytralitet forstår jeg som at gutter og jenter blir behandlet som noe nøytralt i alle former. I skolesammenheng så forstår jeg blant annet kjønnsnøytralitet som hvordan gruppeinndelinger er gjennomført. Sett utenfra så betyr det blant annet at elevgrupper ikke skal være skeivfordelt. Med skeivfordelt så mener jeg for eksempel 90% gutter og 10% jenter på en gruppe. At det vil være tilnærmet umulig å oppnå en fordeling som er, 50% gutter og 50% jenter i flere situasjoner forekommer nok med bakgrunn i elevmassen.

Likestilling forstår jeg som at jenter og gutter stiller likt i forhold til muligheter, deltakelse, læringsutbytte, sosial utvikling og sosial samhandling. Det betyr for meg, at fra et teoretisk standpunkt, så skal ikke jenter og gutter være differensiert allerede fra start i en undervisningssituasjon. For meg betyr dette også at jenter og gutter skal ha like muligheter til å oppnå samme resultat. Dette vil også bli drøftet senere i oppgaven.

Kjønnsperformativitet forstår jeg i lys av Onsrud (2013) som bruker Butlers forståelse av begrepet. Hun sier at det handler om «forestillinger, normer, selvfølgeligheter og sannheter» som gjør seg gjeldene for et felt (Onsrud, 2013, s. 55). Ut fra dette forstår jeg det som mønstre eller strukturer i samfunnet knyttet til kjønn. Disse mønstrene er noe «enkelt personer velger uten kritisk tenkning» (Onsrud, 2013, s. 55) Et eksempel på dette kan være at trommer har blitt brukt i en maskulin sammenheng over tid. Kamsvåg (2011, s. 210) sier blant annet at sjangeren rock tilhører noe maskulint. I rock er trommer et av hovedinstrumentene. Det betyr at gutter og jenter kan gjøre kjønnsperformative valg basert på tilhørighet til hva som velges. Ettersom gutter og maskulinitet er knyttet tett opp mot hverandre, kan det bety at gutter velger noe fremstår maskulint.

1.5 Disposisjon

Masteroppgaven vil ha en nokså strukturert rekkefølge der første kapittel består av innledning, min bakgrunn, prosjektets formål, problemstilling, valg, avgrensninger og begrepsavklaringer og disposisjon. Kapittelet er ment å gi en god inngang i prosjektet.

Kapittel to består av det teoretiske rammeverket. Dette kapittelet er ment for å gi innsyn i teori og forskning jeg bruker i oppgaven. Det teoretiske rammeverket vil videreføres inn i del fem hvor drøfting og tolkning finner sted.

Kapittel tre er metodekapittelet. Dette kapittelet skal gi et innblikk i metoder og strategier jeg har brukt gjennom prosjektet. Metodekapittelet består i tillegg av feilkilder, reliabilitet og validitet og forskningsetikk.

Kapittel fire består av analysen til intervjuene. Kapittelet er ment for å gi en oversikt over empirien jeg har. Den skal også gi innsyn i mine funn og tankebaner rundt empirien. Funn og resultater fra analysekapittelet vil bli løftet frem i kapittel fem.

Kapittel fem består av drøfting og tolkning. Dette kapittelet er ment for å svare på problemstillingen i sin helhet. Her blir teori og empiri koblet sammen for videre drøfting. Kapittel seks er ment som det avsluttende kapittelet for oppgaven. Kapittelet skal avrunde oppgaven gjennom å oppsummere prosjektet, hvilke konsekvenser dette kan ha for praksis og se på mulige videre undersøkelser.

2. Teoretisk rammeverk

I denne masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i tidligere teori og forskning som er gjort på området. Dette er deler av grunnlaget for oppgaven og forskningen som har blitt gjennomført. Tidligere forskning og teori vil bestå av analyse, kjønnsstudier og opphav for noen begreper og forståelser av kjønn.

2.1 Læreplanens fem forståelser

Goodlad (1979, referert i Garmannslund et al., 2011, s. 9) har i sin forskning pekt på at læreplaner virker og kan forstås på fem ulike nivåer. Disse fem nivåene tar for seg veien fra læreplanens idefase til operativ læreplan (Garmannslund et al., 2011, s. 9).

De fem nivåene i kronologisk rekkefølge har fått navnene «den ideologiske læreplan», «den formelle læreplan», «den oppfattede læreplan», «den gjennomførte læreplan» og «den erfarte læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Navnene i seg selv forklarer nokså tydelig hva de innebærer. «Den ideologiske læreplan» omhandler alle endringer, avgjørelser og ideer som til sist blir «den formelle læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 9). «Den formelle læreplan» er den som til slutt blir vedtatt og tatt i bruk (Garmannslund et al., 2011, s. 9), LK20 i mitt tilfelle.

Min oppgave undersøker de to neste nivåene, «den oppfattede læreplan» og «den gjennomførte læreplan» fra musikk læreres perspektiv. Den oppfattede læreplan er hvordan lærere forstår og tolker gjeldene læreplan (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Hvordan enkeltlærere forstår og tolker avhenger av «erfaringer, antagelser og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisning» (Garmannslund et al., 2011, s. 10). «Den gjennomførte læreplan handler om hvordan den oppfattede læreplan praktiseres» (Garmannslund et al., 2011, s. 10). Det som foregår i undervisning påvirkes av mer enn den oppfattede læreplan. Det kan påvirkes av «rammefaktorer og den enkeltes syn på undervisning og gjennomføring» (Garmannslund et al., 2011, s. 10).

Oppgaven undersøker ikke «den erfarte læreplan» som handler om hvordan elevene oppfatter læreplanen gjennom undervisning og praktisering av læreplan (Garmannslund et al., 2011, s. 10).

2.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv og vinkling

Det forskere gjør er i sin hverdag er det samme som andre mennesker, nemlig trekke «konklusjoner om hvordan verden oppfattes» (Kvernbekk, 2002, s. 19). Forskjellen ligger i «metodene som brukes for å komme fram til de konklusjonene som blir trukket» (Kvernbekk, 2002, s. 19). De metodene som brukes for «utvikling av teori og kunnskap er med på å sikre validiteten på forskernes utsagn» (Kvernbekk, 2002, s. 19). Kvernbekk påpeker at «uttalelser fra forskere om at noe er sant eller usant bør unngås» (2002, s. 19). Dette har opphav i at «ideer og antakelser om hva som er sant kan variere fra sted til sted» (Kvernbekk, 2002, s. 19).

Induktivisme baserer seg på konklusjoner gjort i enkelttilfeller (Kvernbekk, 2002, s. 22). Problemet ved dette er som Kvernbekk (2002, s. 23) påpeker at slike konklusjoner alltid kan være feil.

Deduktivisme betyr at «vitenskapelig teori har et innhold som klart utelukker visse observasjoner eller resultater; det vil si at teorien er uforenlig med bestemte resultater – hvis de opptrer, falsifiserer de teorien» (Kvernbekk, 2002, s. 28). I praksis så bruker man deduktivisme til å teste ut teori. Viser testresultatet noe annet enn teorien, må teorien forkastes (Kvernbekk, 2002, s. 28).

Kvernbekk (2002, s. 28-29) påpeker at det ikke finnes grunn for å velge mellom induktivisme eller deduktivisme. Kvernbekk (2002, s. 28-29) skriver at det blir «deskriptivt feil fordi vitenskap er et sammensatt og komplekst foretak, med mange typer resonnementer og mange typer aktiviteter»

Abduksjon derimot, som er den tilnæringsmetoden jeg vil bruke kan brukes for å tolke en konklusjon av best mulig forklaring (Persson, 2019). Abduksjon dreier seg om «hvordan nye ideer og hypoteser oppstår og hvordan vi velger mellom dem» (Stjernfelt, 2019, referert i Persson, 2019). Man etablerer mulige hypoteser for noe og sammenligner de med eksisterende kunnskap (Persson, 2019).

Når det kommer til hvordan jeg kunnskapsteoretisk posisjonerer meg i denne oppgaven så er det innenfor en sosialt konstruert retning. Det vil si at «mennesket former på ulike måter sin forståelse av verden og virkeligheten» (Manger et al., 2015, s. 191). For meg betyr dette at menneskers syn på verden er i kontinuerlig endring. Dette synet vil jeg videreføre til kjønn, på denne måten vil jeg si at kjønn også er sosialt konstruert. Det vil si at kjønn ikke er

fastsatt, men noe som blir til og kan endres. Kamsvåg (2011, s. 68) beskriver det at noe er sosialt konstruert som en prosess der «mennesker fortolker og forstår sine liv gjennom ulike praksiser, kontekster og rammer, i kontinuerlig relasjon med sine omgivelser». Vår forståelse av verden konstrueres i møtet med omgivelsene og «aldri i et individuelt tomrom» sier Kamsvåg (2011, s. 68). Jeg forstår det som at synet på verden og kjønn i mitt tilfelle, er i kontinuerlig endring, i tillegg har det bakgrunn i pågående sosiale forhandlinger.

2.3 Kjønn og likestilling i tidligere læreplaner

Kjønn er noe «mennesker gjør» ifølge Bjørnstad og Røthing (2012). De handlingsmønstrene som gutter og jenter uttrykker, fester seg i «tradisjonelle og stereotypiske væremåter» (Bjørnstad & Røthing, 2012). «Læreplanenes tematiseringer og skrivemåter rundt kjønn har endret seg i tråd med hvordan elever uttrykker kjønn» (Bjørnstad & Røthing, 2012).

Tilbake til tidligere læreplaner som M74 og påfølgende læreplan fra 1987, blomstret det et politisk skifte rundt kjønn og likestilling. Denne tematikken ble ført inn i skolens læreplaner, hvor noen av fokusområdene var likestilling mellom menn og kvinner, gutter og jenter (Bjørnstad & Røthing, 2012). Ifølge Bjørnstad og Røthing (2012) var dette en måte å arbeide med like muligheter for jenter og gutter når det kom til arbeid og økonomi. Dette ser jeg på som en videreføring av samfunnets verdier og utvikling i tråd med læreplanen da den ble skapt. Onsrud (2013, s. 99) skriver også om lignende dreininger om hvordan læreplanenes fokus har endret seg med tanke på likestilling.

10 år til frem i tid gir læreplanen fra 1997 en litt annen fremstilling og vinkling av likestilling og kjønn. Bjørnstad og Røthing (2012) skriver at ordet «likeverd» overtok plassen til «likestilling». Det beskrives to begrunnelser for en slik endring. Den ene begrunnelsen baserer seg på at kjønnslikestilling og alt det innebærer er oppnådd (Bjørnstad & Røthing, 2012). Denne begrunnelsen stiller ikke jeg meg bak. Jeg mener det fortsatt gjenstår betydelig arbeid på området. Den andre begrunnelsen baserer seg på at gutter og jenter vil velge forskjellig ut fra kjønn, da blir det heller viktig å verdsette begge kjønn likt (Bjørnstad & Røthing, 2012).

Bjørnstad og Røthing (2012) kritiserer kunnskapsløftet for å ha for lite fokus på kjønnslikestilling. Kritikken dreier seg om en mangel på blant annet hvilke betydninger kjønn har og hvordan kjønn gjøres av barn og voksne (Bjørnstad & Røthing, 2012). Bjørnstad og

Røthing (2012) stiller spørsmål til hvorfor blant annet forskjellig pengebruk mellom gutter og jenter er et kompetansemål i stedet for seksuell- trakassering/overgrep.

Når det kommer til kjønnsforskningsfeltet så skriver Bjørnstad & Røthing (2012) at «betydninger og normer knyttet til» kjønn har fått stor oppmerksomhet. Barn og unges fremstillinger av hvordan de gjør kjønn har også fått oppmerksomhet. Kulturelle betingelser har vært forankringen til kjønnsforskning på hva som tillegges det å være mann eller kvinne (Bjørnstad & Røthing, 2012). Hvilke oppfatninger av hva som er mannlig eller kvinnelig vil utvikles og endres over tid. Denne utviklingen kan ifølge Bjørnstad og Røthing (2012) ha opphav i komplekse betingelser. Når det kommer til kjønn i skolen så kan dette komme frem eksplisitt i undervisningen, men mest i hvordan elever og lærere uttrykker seg (Bjørnstad & Røthing, 2012). Dette gjør seg gjeldende for min tematikk.

2.4 Kjønsroller og aktørskap, maskulinitet og feminitet

Kamsvåg (2011) har gjort en antropologisk studie av musikkundervisning i grunnskolen. Der observerte hun musikkundervisning og intervjuet lærere og elever. Kamsvåg (2011, s. 183) skriver at elevene valgte å dreie seg mot eget kjønn i gruppedannelser. Fra Kamsvågs (2011, s. 183) perspektiv ble også innholdet og uttrykkene i aktivitetene forskjellig på bakgrunn av kjønnete grupperinger. For meg betyr det, at det som foregår i aktiviteten blir påvirket hvis gruppene er kjønnsdelt.

Kamsvåg (2011, s. 184) påpeker at konstruksjoner av kjønn kan rettes mot noe maskulint eller feminint. Betydningen av ulike konstruksjoner kan ifølge Kamsvåg (2011, s. 184) være dynamiske, og at disse konstruksjonene er en posisjonering av kjønn. Dette synet på hvordan konstruksjoner av kjønn er dynamisk stiller jeg meg bak. Ut fra empirien til Kamsvåg (2011) dukker det opp interessante funn basert på en elevs holdninger til hva som er maskulint. Blant annet er frontfiguren for Metallica et tydelig tegn på maskulinitet for en elev, med bakgrunn i klær, hår, kjøretøy og tatoveringer (Kamsvåg, 2011, s. 185). Kamsvåg (2011, s. 185) knytter dette opp mot Judith Butlers performativitetsteori om kjønnsidentitet, der hun trekker frem at «maskuliniteten synes gjennom kroppslige ytre uttrykk». Videre skisserer Kamsvåg (2011, s. 187) at det er de musikalske uttrykkene, væremåter, klesstil og alt som hører med showet til Metallica som elevene oppfatter som maskulint. Dette gir meg et enda sterkere inntrykk av at veldig mange områder innenfor musikk kan oppfattes som maskulint eller feminint.

Et annet interessant funn hos Kamsvåg (2011, s. 188-189) er hvordan elever forholder seg til brudd i stereotypiske kjønnsroller. Utfordringen skapes ved for vanskelig instrumentalt spill i tidligere valgt sang, der gruppen skal velge noe annet (Kamsvåg, 2011, s. 188-189). Selv om gruppen er enig i at den nye låten er fin, oppstår det konfrontasjoner med bakgrunn i væremåte, stil og stemme hos artistene til sangen. Noen av artistene fremstår som mindre maskuline og dermed vil ikke noen av elevene spille denne sangen (Kamsvåg, 2011, s. 188-189). Et annet funn i samme gruppe er hvordan de velger å fremstå med den nyvalgte sangen, nemlig å distansere seg fra originalen, for ikke å bryte med kjønnsrollene (Kamsvåg, 2011, s. 189). Slik jeg forstår det, har elevene store vanskeligheter for å bryte ved de kjønnsrollene som de selv føler tilhørighet til.

Videre i empirien til Kamsvåg (2011) utbroderer det seg et syn på elevers kjønnede holdninger til instrumenter. Dette utarter i at flertallet av guttene valgte å spille gitar, hvorpå en enkeltelev følte at han også måtte velge dette (Kamsvåg, 2011, s. 189-190). Sånn jeg forstår det, så er instrumentene i seg selv noe som tilhører det maskuline eller feminine. I tillegg er det et eksempel på hvor vanskelig det kan være å utfordre egen kjønnsrolle. Et siste typisk funn på maskulinitet kommer frem i hvordan enkeltelever i en gruppe dominerer rommet (Kamsvåg, 2011, s. 190). Det ble ved en anledning forsøkt å utfordre eleven som representerte den dominerende rollen, resultatet var at utfordreren fort ble snakket til, for igjen å innta en passiv rolle (Kamsvåg, 2011, s. 190). Dette sier meg at maskuliniteten som finnes i et klasserom kommer i varierende grad av dominans.

I doktoravhandlingen til Kamsvåg (2011) beskriver hun ulike måter femininitet utspiller seg på. På lik linje med maskulinitet så uttrykkes femininitet i forskjellige former. Et eksempel på dette fra Kamsvågs (2011, s. 191) studie, er når en jentegruppe for første gang skal bruke mikrofoner som de må dele, da utspiller det seg en situasjon som Kamsvåg påpeker. En av jentenes bekymring er dårlig ånde og at dette kan bli lagt merke til av andre medelever (Kamsvåg, 2011, s. 191). Kamsvåg (2011, s. 191) har laget undertittelen «fiksjon, melodrama og sweet emotions» som fungerer som noen av de beskrivende kategoriene for hva Kamsvåg ilegger femininitet. Jeg forstår det slik at jenter har en tendens til å drive mer konsekvenstenking rundt ulike uttrykksformer. Med andre ord så ville kanskje ikke en gutt ha brydd seg om ånden ved deling av mikrofon. Videre beskriver Kamsvåg (2011, s. 191) to tematikker som gjentok seg hos mange jenter. På den ene siden er det ønsket om å uttrykke seg kroppslig og muntlig med selvsikkerhet, på den andre siden var konsekvenstenkning av hva eventuelle

uttrykksformer kunne medføre (Kamsvåg, 2011, s. 191). Sammenlignet med jentene, så tolker jeg det slik at guttene vil ha det noe lettere i å uttrykke seg på visse områder.

Gjennom noen av intervjuene i empirien til Kamsvåg (2011, s. 194) kom det frem en del verdier som jentene forholdt seg sterkt til. Hun beskriver det som det «personlige, relasjonelle og emosjonelle» (Kamsvåg, 2011, s. 194). Under intervjuene sier Kamsvåg (2011, s. 194) at jentene beskrev nære familieforhold, husdyr og venner. Verdier som rettferd, rettferd i form av hvordan mennesker behandler hverandre og hvilke utfordringer som blir gitt til ulike personer (Kamsvåg, 2011, s. 194). Det kom også frem av intervjuene at refleksjon rundt egne følelser var preget av tematikker som kjærlighetssorg, lyst, glede og beundring (Kamsvåg, 2011, s. 194). Noen av disse tematikkene som Kamsvåg fikk frem gjennom intervjuer med jenter, kategorisert under feminitet, er at deler av musikktime var en arena for nye uttrykk, men også en arena for brudd i hva som gjenspeiler de tradisjonelle narrative hos jenter (Kamsvåg, 2011, s. 194). Slik jeg forstår det, så vil jenter ha andre verdier enn gutter. Jeg tenker også at disse verdiene kan gi utslag for hvordan gutter og jenter uttrykker seg.

Hva som oppfattes autentisk kan også knyttes til det feminine og maskuline. Dette kan synliggjøre seg blant annet når det feminine og maskuline har gnisninger i kontakt med hverandre. Kamsvåg (2011, s. 195) viser til en episode i lunsjen hvor en av guttene spør hvordan jentene skal gjennomføre musikktime. Her utarter det seg en bastant mening om hva som er mulig å gjennomføre basert på egne tanker og meninger hos gutten. Han avslutter samtalen ved å beskyldte jentene for «juks» med bakgrunn i bruk av playback (Kamsvåg, 2011, s. 195). Videre gir ikke jentene noe svar til gutten i det han forlater jentene (Kamsvåg, 2011, s. 195). Kamsvåg (2011, s. 195-198) begrunner en slik utblåsning i autenticitet og at autenticitet er forankret i ideologi. Jeg tenker også at dette kan være noe av grunnen til hvorfor likt kjønn velger hverandre i grupper. Hvis disse gnisningene er store og foregår ofte, så er det kanskje lettere for elevene å velge grupper der slike gnisninger forekommer i mindre grad.

I et intervju med en musikk lærer, har Kamsvåg (2011) stilt spørsmål vedrørende kjønn og musikk. Først og fremst påpeker musikk læreren at hun opplever en forskjellighet i møtet med gutter og jenter (Kamsvåg, 2011, s. 208). Det kommer blant annet frem at guttene var lettere å forholde seg til med begrunnelse i væremåte. Videre uttrykte musikk læreren en selvkritikk til seg selv angående favorisering (Kamsvåg, 2011, s. 208-209). Ettersom guttene i denne klassen ble betraktet som mer «seg selv» av musikk læreren, ble dette videreført til autenticitetsbegrepet (Kamsvåg, 2011, s. 209). Uttrykk på instrumenter og utførelse av

musikk, kan refereres til maskuline betraktninger hvis det er gjennomført mer ekte og naturlig, altså være «seg selv» i musiseringen (Kamsvåg, 2011, s. 209). Kamsvåg (2011, s. 210) forankrer maskulinitet i musikkjangere, i dette tilfellet rock hvor det har kjennetegn som «fasthet, personlig kontroll, uavhengighet, instrumentale ferdigheter, gitarprestasjoner og definerte smaksforestillinger».

Fra intervjuet til musikk læreren kommer det frem et favoriseringsperspektiv til, som kan dreies mot kjønn (Kamsvåg, 2011, s. 212). Her forteller læreren at det er lettere å være «svak» for elever som er flinke til å spille (Kamsvåg, 2011, s. 212). Videre skriver Kamsvåg (2011, s. 212) at jentenes musikkaktivitet ikke ble anerkjent på lik linje med guttenes når dem trådte ut av det handlingsmønsteret som var forventet hos jenter og gutter. Er det mulig at lærere anerkjenner jenter og gutter ulikt når dem uttrykker seg utenfor de stereotypiske kjønns mønstrene?

I neste underliggende tema tar Kamsvåg (2011, s. 210-211) opp ekstremkjønn og generasjon. I dette kapittelet snakker Kamsvåg (2011) blant annet om stereotypiske kjønns mønstre. Her tar hun frem det som kan forstås som tradisjonelle forventninger til hvordan kjønn utspiller sin rolle (Kamsvåg, 2011, s. 210-212). Det jentene gjorde gjennom sin musikkaktivitet og musisering kategoriserer Kamsvåg (2011, s. 211) som typiske feminine handlinger. Det samme gjelder for guttene, foruten at det var et språk mellom handlingene til guttene og deres muntlig uttalelser (Kamsvåg, 2011, s. 210-211). Jeg forstår det slik at stereotypiske kjønns mønstre er en vesentlig del av hvordan gutter og jenter agerer i Kamsvågs (2011) empiri. Kamsvåg (2011, s. 215) mener at kjønn gjør at aktørskapet til elever ikke er noe fritt, men noe bundet i kjønn. Denne tankegangen deler også Onsrud (2013, s. 223) hvor hun skriver om det frie valget.

Et annet viktig moment som Kamsvåg (2011, s. 214) trekker inn er hvordan gutter og jenter konstruerer normene for hvordan gutter og jenter opptrår akseptabelt innenfor sitt eget kjønn. Disse normene kan konstrueres mellom jenter og jenter, gutter og gutter og mellom jenter og gutter (Kamsvåg, 2011, s. 214). Dette avhenger naturlig nok av hvordan gruppesammensetningen ser ut og hvordan de ulike aktørene interagerer med hverandre. Fordi dette konstrueres sosialt, er musikk læreren også delaktig i denne konstruksjonen. Jeg tenker dermed at musikk lærere har mulighet til å påvirke nettopp dette.

Kamsvåg (2011, s. 214) belyser også kjønnsrollene som et maktspekt, hvor den maskuline rollen er dominant ovenfor den feminine. Det kommer frem tydelige handlingsmønstre i Kamsvågs (2011, s. 214) empiri hvor gutter fremtrer mer dominante sammenlignet med jentene. Onsrud (2013, s. 56) bruker også maktbegrepet for å beskrive noe av elevenes aktivitet på tvers av kjønn, og hvordan de interagerer med hverandre. Et litt annet eksempel på maskulin dominans er et funn hos Onsrud (2013). Eksemplet dreier seg om responsen til publikum på ulike fremførelser. Det dreier seg i korte trekk om hvilke sjangere og type fremførelse som ble gjort, hvor det nevnes at rockesangen fikk størst oppmerksomhet blant publikum, selv om det ikke nødvendigvis var den beste fremførelsen (Onsrud, 2013, s. 132). Som tidligere nevnt er rocken forbundet med maskulinitet, dette poengterer også Onsrud, (2013, s. 132) samtidig som hun nevner bandinstrumentenes status blant elevene. Rockens maskuline trekk poengteres også av Firth & Mcrobbie (1979, referert i Scott, 2000, s. 65) For meg så betyr dette at selv om noe har opphav i det vi forbinder med femininitet, og i tillegg er bedre fremført, så får det vi forbinder med maskulinitet mer respons. Jeg tenker at dette også har noe med dominansen det maskuline har ovenfor det feminine.

Ruud (2019, s. 167) skriver at «kjønnsidentitet er å forstå som et resultat av konstruksjon og forhandlinger om den måten den opptrer på innenfor et bestemt kulturelt system». Ruud (2019, s. 167) poengterer at slike kjønnsidentiteter kommer klart til syne i valg av instrumenter og «koder for etikette» under fremføring. Ruud (2019, s. 167) skriver at dette tydeliggjør, at det finnes «sosiale og kulturelle grenser» for hvordan det er greit å uttrykke seg innenfor forskjellige kjønn. Dette kan være med på å forklare noe av hvor fritt aktørskapet og frie valg i musikk egentlig er.

2.5 Kjønnspersformativitet og forskning på kjønn

Onsrud (2013) har på lik linje med Kamsvåg (2011) gjennomført en antropologisk studie. Hennes studie består av observasjon av musikkundervisningen og individuelle- og gruppeintervjuer med elever og lærere. Onsrud (2013) har i sin avhandling undersøkt noen implikasjoner kjønn kan ha for musikkfaget, hvordan kjønn konstrueres gjennom musisering og hvilke metoder lærere bruker for tilretteleggelse av musisering.. Hun forklarer at kjønn kan konstrueres gjennom «italesettelser og iscenesettelser, gjennom imitasjon og reproduksjon av noe eksisterende og gjennom forhandlinger mellom kjønn» (Onsrud, 2013, s. 14). Kamsvåg (2011, s. 184) sier også at kjønn konstrueres, men jeg tenker at Onsrud (2013) nyanserer det

litt. Hun forklarer blant annet at disse forståelsene kan omtales som noe «performativt, det kan være mønstre og strukturer, noe stilisert, eller noe diskursivt» (Onsrud, 2013, s. 14)

Onsrud (2013, s. 46-47) gjør et forsøk på å forklare kjønn i sosial kontekst og biologisk kontekst. Hun forklarer at det sosiale kjønn er basert på kulturell og historisk sammenheng. Det biologiske kan oppfattes som noe fast, men bør ses på som sosialt konstruert (Onsrud, 2013, s. 46). Våre oppfatninger om hva som utgjør biologisk kjønn er «diskurser, tankesett og forestillinger som er sosial og kulturelt betinget» (Onsrud, 2013, s. 46). Det vil si at det sosiale- og biologiske kjønn kan være i kontinuerlig endring. Jeg tenker at det perspektivet blir viktig å ivareta når det kommer til forskning på kjønn nyere tid. Ettersom det er mulig å identifisere seg som noe annet enn mann og kvinne i dag. Så tenker jeg at det biologiske kjønn har endret seg. Hvordan det har endret seg tenker jeg er påvirket av sosiale faktorer. På denne måten forstår jeg vinklingen til Onsrud (2013, s. 46) om at det biologiske kjønn også er «sosialt og kulturelt betinget».

Videre innfører Onsrud (2013, s. 49) begrepet performativt kjønn. Deretter setter hun musikkundervisningens praksis som noe diskursivt og performativt (Onsrud, 2013, s. 55). Hun forklarer diskursive praksiser som «forestillinger, normer, selvfølgeligheter og sannheter» som er gjeldene for et felt, og at dette blir videreført uten å kritisere handlingene i seg selv (Onsrud, 2013, s. 55). Onsrud (2013, s. 56-57) beskriver hvordan kjønnsperformativitet fungerer i praksis og kan forstås. Det inntreffer når musikkaktivitetene ses på som «identitetsmarkører og kommer til syne når musikalske uttrykk reproduseres» (Onsrud, 2013, s. 56-57). Det beskrives spesielt et felt i musikkens verden som innehar et hav av kjønnsstereotypiske trekk; populærmusikk (Onsrud, 2013, s. 57). Det er denne forståelsen av kjønnsperformativitet jeg har tatt utgangspunkt i. For øvrig mener jeg populærmusikk i høyeste grad er relevant for musikkundervisningen i 2022. Det betyr at kjønnsperformative trekk vil sannsynligvis forekomme hyppig i dagens musikkundervisning.

Som Onsrud (2013, s. 107-108) har observert, er det populærmusikken som dominerer i hennes empiri. I tillegg til dette trekker også Onsrud (2013, s. 109-110) frem sjangere som rock og pop, der disse innehar stereotypiske kjønnsstrekk dreid mot maskulinitet eller femininitet. I tillegg til dette bruker hun kjønnsperformativitet i forventet handlingsmønster på gutter og jenter, blant annet at det er forventet å neie eller bukke avhengig av kjønn (Onsrud, 2013, s. 130). Det ligger altså en kjønnsperformativ forventning om hvordan gutter og jenter skal agere i ulike kontekster.

Når det kommer til intervjuene som Onsrud (2013, s. 114-115) har gjennomført på lærere, opplever hun til dels problematikk rundt svarene til lærere angående kjønn. Som Onsrud (2013, s. 114-115) sier, så krevde det et direkte spørsmål angående kjønn for å få svar. Hun opplevde at lærere syntes det kunne være noe vanskelig å snakke om (Onsrud, s. 114-115). Onsrud (2013, s. 115) opplevde også at kjønn kunne fremstå som et mindre relevant tema.

Onsrud (2013, s. 115) legger til grunn noen sentrale verdier gjennom empirien. Blant annet «mening, glede, selvutvikling og trivsel» innenfor musikk som trivselsfag (Onsrud, 2013, s. 115). Onsrud (2013, s. 118) skriver at dette kan ha positiv virkning på «elevers valgfrihet, medvirkning og identitetsutvikling», og at dette kan ha påvirkningskraft på konstruksjoner av kjønn. Denne formen for tilnærming tror jeg er god i forhold til påvirkning. Den andre oppfattelsen som springer ut av intervjuene til Onsrud (2013, s. 118) er at musikkfaget oppfattes som marginalisert. Det prates om tid, ressurser og legitimitet som Onsrud (2013, s. 122) sier kan få konsekvenser for hva som foregår i musikkundervisningen. I tillegg til konsekvenser tid kan få for musikkundervisningen, så tenker jeg det er relevant for hvor mye tid som kan tillegges håndtering av kjønn.

Noe av musikkundervisningens marginalisering kan føre til at gutter havner bak bandinstrumenter og jenter utøver sang og dans (Onsrud, 2013, s. 122). Populærmusikken har et stort spekter av muligheter når det kommer til kjønn fastslår Onsrud (2013, s. 123), men at disse mulighetene begrenser seg i formidlingen av innholdet, ressursene og elevsammensetninger. Disse faktorene som nevnes her vil jeg diskutere videre i kapittel fem.

Onsruds (2013, s. 123) syn på hvordan håndtere utfordringene ved populærmusikk og kjønn er todelt. En måte kan være å gjøre populærmusikkens uttrykksformer kjønnsnøytrale, den andre muligheten er å akseptere at de mest stereotypiske kjønnstrekkene vinner over likestillingen (Onsrud, 2013, s. 123). For meg så virker alternativ to som en liten ansvarsfraskrivelse, men forståelig hvis tid og tilnæringsmåter ikke strekker helt til. Jeg mener det bør arbeides mot det første alternativet Onsrud (2013, s. 123) snakker om.

Under kjønnets makt kan det likevel være noen eksempler som går imot hva som er forventet. Onsrud (2013, s. 131-132) nevner en gutt som synger «My heart will go on» og at dette kan være en av mange måter å være gutt i ungdomstiden. Hun legger også til at dette ikke nødvendigvis ville vært like enkelt for en gutt som var mer «bråkete og bøllete» (Onsrud, 2013, s. 131). Jeg tenker at det er viktig å huske på dette slik at ikke alle dras under samme

forventning. Jeg tenker det er viktig å ha en forventning om at gutter og jenter skal utfordre stereotypiske kjønns mønstre, ellers ville det vært vanskelig å arbeide for nettopp dette.

Litt videre om hva som oppfattes som tradisjonelt feminint innenfor musikalsk utøving. Her sier Onsrud (2013, s. 134) at valget til jentene i stor grad var på pop-ballader og akustiske instrumenter som piano, fløyte og kassegitar. Hun legger også til, at de guttene som hadde valgt noe av det samme som jentene, fremviste en forsiktighet og tilbaketrukkethet i interaksjon mellom elevgruppen (Onsrud, 2013, s. 134). Onsrud trekker en viktig problemstilling basert på elevenes frie valg rundt musikalsk utøving. Hvor fritt er egentlig det frie valget, hvis kjønns mønstre allerede bestemmer hva elever velger? (Onsrud, 2013, s. 135).

Utvelgelse av repertoar kan også være forankret i noe kjønn, der eget kjønn og musikksmak kan ha betydning. Onsrud (2013, s. 138-139) nevner blant annet at «Kjell» som skal ha gitar- og pianokurs har innhentet sanger fra rockens verden. Dette bærer preg av maskulinitet hvor ikke en kvinnelig artist er tatt med. «Kjell» reflekterer over det i ettertid, hvor han sier at han burde hatt med en kvinnelig artist, men han mente å skape gjennomføringsevne og musikkglede ved sitt repertoar (Onsrud, 2013, s. 138-139). Dette er blant annet et tema jeg løfter frem senere. Rockerepertoaret kan påvirke problematikken ved fritt valg, da det viste seg at alle kunne velge andre sanger til den praktiske prøven hvis ønskelig, men bare et fåtall gjorde dette (Onsrud, 2013, s. 139). Under «Kjells» repertoar utarter det seg også flere valg blant elevene. Det er blant annet jenter som velger å fremføre noe fra kvinnelige popartister, noe som kan beskrives som kjønnsperformative valg og posisjonering i forhold til egen tilhørighet (Onsrud, 2013, s. 140-141). Konkrete bevisstgjøringer blant elevintervjuene viser også at de har en formening om hva som er jente- og guttemusikk (Onsrud, 2013, s. 141-142). Onsrud (2013, s. 142) sier at kjønnsperformative uttrykk, i stor grad kommer frem i klasserommet basert på hvilke musikkaktiviteter som gjøres.

Onsrud (2013, s. 151) har også gjennomført observasjoner gjort på undervisningsopplegg hvor elevene skulle lære seg forskjellige bandinstrumenter. Dette opplegget var likt for alle, og alle elevene skulle gjennomføre det samme. Det interessante som Onsrud (2013, s. 151) påpeker er at de kjønnsperformative- og stereotypiske valgene virker fraværende når et slikt opplegg gjennomføres. I tillegg er jeg fristet til å spørre om hvilket resultat et slikt opplegg gir for elevene, sammenlignet med noe som ikke er likt for alle.

Hvordan valgene på hva som skal prioriteres i musikkundervisning kan også si noe om status sammenlignet med ulike uttrykksformer. Blant annet skriver Onsrud (2013, s. 166) at musikk læreren ikke hadde opplæring på sang, at dette var en egenskap som allerede eksisterer sammenlignet med bandinstrumenter som må læres. Skolen der undervisningen fant sted hadde musikkanlegg og mikrofoner, men ble ikke lært bort eller brukt (Onsrud, 2013 s. 166). Onsrud (2013, s. 166) sier at dette er en nedprioritering av sang i forhold til andre deler av musikkundervisningen. Dette fenomenet drøfter jeg litt videre i kapittel fem.

Et annet opplegg som Onsrud (2013, s. 170) har observert er arbeid med hiphop, her har elevene dannet ulike grupper. Selve gruppeinndeling sammenlignet med aktivitet utbroderer seg i kjønnete inndelinger. Når det kommer til dans så finner også Onsrud (2013, s. 185) at dette er jentenes hjemmebane. Gruppen for komp og instrumentering er bestående av kun gutter (Onsrud, 2013, s. 188).

2.6 Kjønn og implikasjoner for kunnskap

Onsrud (2013, s. 214-215) trekker inn arbeidet for likestilling og at lærere må utfordre elevene på tvers av kjønnsstereotypiske valg og «kjønnstradisjonelle valg». Populærmusikken i seg selv utfordrer arbeidet for likestilling basert på de stereotypiske «kjønnsdiskursene» som florerer i den (Onsrud, 2013, s. 215). De første konsekvensene for elevenes aktørskap er Kjells rockerepertoar. Onsrud (2013, s. 218-219) nevner at de elevene som hadde kompetanse innenfor andre felt enn rock i musisering ikke fikk brukt dette. De som kunne mest om bandinstrumenter var gutter og de som viste mest interesse basert på lite kunnskap var også gutter (Onsrud, 2013, s. 219). Jeg forstår dette som at valg av aktiviteten henger tett sammen med elevenes måloppnåelse, alt ettersom hvordan aktiviteten presenteres, er planlagt og gjennomføres.

Dans og sang ble nedprioritert ovenfor noe annet, Onsrud (2013, s. 219) sier da at disse aktivitetene «er implisitt mindre viktige». Kunnskap rundt kvinnelige- og mannlige artister ble også skeivt fordelt i henhold til utvalget. Onsrud (2013, s. 219) forteller at det føltes «påfallende» at det var så få kvinnelige artister representert i repertoaret. Under hiphop ble mange av elementene som beatboxing, DJ-ing og teknologiske hjelpemidler ikke brukt, i tillegg til andre historiske elementer rappen kan innebære (Onsrud, 2013, s. 219).

Paradokset som Onsrud (2013, s. 223) beskriver baserer seg på elevenes valgfrihet i musikkaktiviteter og hva som egentlig skjer med fritt valg. Utfordringen ved slike valg er at elevene styres av «sterke normer, bestemt materialitet og begrensede handlingsrom» (Onsrud, 2013, s. 223). Onsrud (2013, s. 223) mener også at lærere må være mer bevisst på hvilke «mekanismer som styrer elevers musikalske valg og aktivt bidra som diskursive agenter til å utvide elevenes handlingsrom». Dette er en av tematikkene jeg løfter frem videre i oppgaven.

For å understreke noen av de måtene musikk kan praktiseres på, så kan det sees i lys av Nielsens (1998, s. 282) inndeling av faget. Nielsen (1998, s. 282) deler musikkfaget inn i seks kategorier: musikk- som «sangfag», som «musisk» fag, som «sak-fag», som «samfunnsfag», som «led i polyestetisk oppdragelse» og som «lydfag». Her er det mulig å kategorisere hvilket eller hvilke syn noen av Onsruds (2013) forskningsobjekter har på musikkfaget, med tanke på hvordan musikkfaget praktiseres, og hvilket repertoar dem bringer inn.

3. Metode

For å kunne belyse de to problemstillingene mine, hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevers læringsmuligheter? Ønsket jeg å bruke kvalitativ metode. Dette kapittelet vil forklare hvilke metoder som er valgt som grunnlag til forskning. Metodene jeg har brukt er semistrukturerte gruppeintervjuer med musikk lærere i ungdomsskolen og tematisk analyse for å angripe disse. Kapittelet vil først ta for seg kvalitativ forskning. Deretter vil jeg redegjøre for utvalget av datainnsamling og intervju prosessen. Videre vil jeg si noe om forskningsetikk og etiske overveielser. I tillegg til dette vil jeg si noe om feilkilder, reliabilitet og validitet knyttet til metode og oppgave.

3.1 Kvalitativ forskning

For å definere kvalitativ forskning, så holder det ikke med å si at det er det motsatte av kvantitativ forskning (Ryen, 2006, s. 18). Dette har opphav i hvordan tidligere forskere har forsøkt å definere kvalitativ forskning tidligere, og at kvalitativ forskning har mange tilnæringsmåter (Ryen, 2006, s. 18). Det som finnes er metoder som brukes ofte i kvalitativ forskning, dette være seg intervju, observasjon, analyse av dokumenter og tekst og visuelle medier (Ryen, 2006, s. 18). Det ligger også diskusjoner i hvorvidt bruken av ulike kvalitative og kvantitative forskningsmetoder forholder seg nøytrale, dette baserer seg på hvilke sammenhenger de er gjennomført og brukt i etterkant (Ryen, 2006, s. 19). Ettersom nøytralitet i kvalitativ forskning er vanskelig å oppnå, blir det mitt ansvar og redegjøre for hvor jeg posisjonerer meg.

Anne Ryen (2006, s. 19) hevder at kvalitative forskere mener kvalitativ forskning gir et dypere innblikk for å forstå sosiale fenomener sammenlignet med kvantitative data. Monica Dalen (2011) har et tilnærmet likt syn på målet til kvalitativ forskning. Hun sier at det handler om å forstå «fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Den kvalitative forskningen handler altså om å få «innsikt» i musikk læreres erfaringer og tanker rundt temaet jeg skal forske på (Dalen, 2011, s. 15). Ryen (2006, s. 20) sier det er fellestrekk for kvalitativ forskning

«kvalitative data i form av bilder og ord, ikke tall, naturlige data som observasjon og ustrukturerte intervju, mening framfor handling, men fra aktørens eget perspektiv, induktiv hypotesegenererende forskning heller enn hypotesetestende».

Når det kommer til hva som skal til for at kvalitativ forskning opptrår legitimt, sier Ryen (2006, s. 20) at forskeren må analysere datamaterialet. Uten denne analyseprosessen vil det ikke være nødvendig med forskere, da enkeltpersoner fint kan reflektere frem egne meninger og gjengi det selv (Ryen, 2006, s. 20). Det som bør bestemmes hvilke metoder for forskning man velger, er hva forskeren skal finne ut (Ryen, 2006, s. 21). Hvorvidt forskningen har kvalitet ligger i hvordan analysen av datamaterialet er gjennomført (Ryen, 2006, s. 21). Som et supplement til Ryens (2006, s. 21) kvalitetsutsagn, så sier Dalen (2011, s. 16) «innenforforståelse» er viktig for selve forståelsen av temaet. I lys av Dalen (2011, s. 16), tolker jeg «innenforforståelse» som de erfaringer, kunnskaper og forståelser jeg har på forskningsområde fra før. Å sammenligne «innenforforståelse» med det som springer ut av intervjuene kan være positivt for helheten (Dalen, 2011, s. 16).

3.1.1 Intervju som forskningsmetode

Sosionomer, psykologer og klientarbeidere bruker en løs form for muntlighet, der målet er spontanitet, utdyping og refleksjon fra samtalen (Ryen, 2006, s. 15). Dette kan sammenlignes med intervjuer. For å oppnå dette kreves det lite forhåndsstrukturering av intervjuet (Ryen, 2006, s. 15). Dalen (2011, s. 26) sier at semistrukturerte intervjuer er den mest utbredte intervjuformen. I slike intervjuer tas det utgangspunkt i temaer som jeg har bestemt (Dalen, 2011, s. 26). Mine intervjuer skal forholde seg til spesifikke temaer som kjønn, kjønnsnøytralitet og likestilling. Det vil si at mine intervjuer er plassert innenfor den semistrukturerte formen. Ryen (2006, s. 15) understreker at intervju er metoden som oftest brukes i studentoppgaver, det er også tilfelle i min oppgave.

Intervjuet i seg selv skal bidra til å nøste ut det som er autentisk og ekte, der mitt oppdrag vil være å avsløre «den sanne identiteten som befinner seg under overflaten». (Ryen, 2006, s. 16) Om det finnes en sann kjerne er derimot vanskelig å si, da dette også er sosialt konstruert. Det finnes en mening angående intervju som metode, at det skal kunne finne det autentiske ved «rett intervjuteknikk» (Ryen, 2006, s. 16). Om intervjuene finner det autentiske med et sosialt konstruert perspektiv, gjør det nok ikke. Det «rett intervjuteknikk» kan finne er informantenes opplevelser, erfaringer og meninger slik jeg ser det (Ryen, 2006, s. 16). Ryen (2006, s. 17) påpeker at det ikke finnes noen «standardtilnærming» for analyse og tilnærming til analyse hos kvalitative forskere. Dette stemmer godt i henhold til hvordan jeg valgte min tilnærming til analyse. Valget baserer seg på råd og innspill fra erfarne forskere og hva jeg selv føler er oversiktlig, hensiktsmessig og håndterbart.

3.1.2 Lærerintervju og intervjuguide

Jeg gjennomførte semistrukturerte kvalitative intervju med fire informanter. Semistrukturerte intervjuer fremstår som et fornuftig valg ettersom Ryen (2006, s. 97) sier at, mye forhåndsstrukturering vil motvirke hensikten om å utforske respondentens perspektiv. Jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av at Ryen (2006, s. 97) og Dalen (2011, s. 26) understreker at det er bra å ha en intervjuguide i semistrukturerte intervjuer. For meg fremstår intervjuguiden som en trygghet for å sikre noe av kvaliteten i intervjuet. Det er likevel ikke noen fasitsvar på hvordan intervjuguiden skal se ut (Ryen, 2006, s. 97). Det som kan gi indikasjoner på hva som er gunstig, er hvilke resultater forskjellig grad av forhåndsstrukturering gir (Ryen, 2006, s. 97). Dalen (2011, s. 26) sier at «temaer og spørsmål til sammen skal belyse de viktigste områdene i studien». Det har jeg forsøkt å få til i min intervjuguide.

Det semistrukturerte intervjuet er derfor et gunstig valg og innehar mulighet for å sette opp hovedspørsmål, tema eller saker (Ryen, 2006, s. 99). Innenfor denne kategorien om hvordan intervjuguiden kan bygges opp, har jeg utformet en intervjuguide med inspirasjon fra caseoppbygning. Det vil si at intervjuguiden er bygd opp med et innledende spørsmål. Det innledende spørsmålet er ment for å skape god samtale fra start. Litt på samme måte som Dalen (2011, s. 26-27) sier at intervjuguiden kan se ut som en «trakt», altså at innledende spørsmål som er mer åpent og lettere diskutabelt. Jeg videreførte det innledende spørsmålet i intervjuet, men med en annen vinkling. Selve intervjuguiden har en rekkefølge på spørsmålene for min egen oversiktighet. Det er likevel ikke alltid at jeg bruker alle spørsmålene. Noen ganger snakker informantene om tematikken som kommer, uten at jeg konkret stiller spørsmålet fra intervjuguiden. Spørsmålene er heller ment for hjelp og støtte hvis noe stopper opp. Ryen (2006, s. 99) sier at semistrukturerte intervju er «konversasjon med bestemte hensikter», og nettopp dette forsøkte jeg å få til gjennom en case-oppbygd intervjuguide.

3.2 Utvalg for datainnsamling og intervjuprosessen | Skrive inn Dalen

For å velge forskningsobjekter kreves det flere vurderinger enn kun hvem som skal delta (Ryen, 2006, s. 79). Det innebærer å velge ut miljøer for undersøkelse (Ryen, 2006, s. 79). Den vanlige prosessen for å velge ut forskningsobjekter er å starte med problemstillingen (Ryen, 2006, s. 80). For så å undersøke hvilket miljø som egner seg best i forhold til

problemstillingen (Ryen, 2006, s. 80). På denne måten som Ryen (2006) beskriver, har jeg tenkt ut og gjort valg i henhold til datainnsamling. Valget landet på musikk lærere i ungdomsskolen for å treffe rett miljø og sektor som passer problemstillingen best mulig. Jeg skal som nevnt tidligere undersøke følgende problemstillinger: hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevs læringsmuligheter? Ved dette valget om utvalgs kriterier, tenker jeg at utvalget kan bidra til å gi «tilstrekkelig kvalitet i intervju materialet» (Dalen, 2011, s. 45).

Videre så handler det om å velge ut aktuelle respondenter, de kan komme fra kjennskap i eget nettverk (Ryen, 2006, s. 81) Her benyttet jeg mulighetene rundt eget nettverk for å kontakte og identifisere aktuelle respondenter til forskningsprosjektet. Ettersom problemstillingen min kan belyses ved hjelp av erfaringer fra musikk lærere, så var det slike informanter jeg rettet søkelyset mot.

Kontakt ved aktuelt sted og formaliteter rundt intervju kan variere (Ryen, 2006, s. 81). Ved hjelp av interne kurs på Høgskolen i Innlandet, føringer og godkjenning fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) og Nettskjema.no for opptak og lagring av intervju, har jeg fulgt gjeldende retningslinjer for gjennomførelse av forskning. I mitt tilfelle fikk jeg også godkjenning fra ledelsen der musikk lærerne arbeidet. Godkjennelse fra NSD, intervjuguide og samtykkeerklæringsskjema ligger vedlagt i masteroppgaven (se vedlegg 1, 2 & 3).

Når det kommer til utvelgelse av respondenter så sier Ryen (2006, s. 85) at målet er å «oppnå tilgang til handlinger og hendelser som ses som relevante for undersøkelsens problemstilling». Jeg søkte etter musikk lærere med formell undervisningskompetanse i musikk. Jeg anser at et slikt utvalg vil ha stor sannsynlighet for å oppnå et relevant datamateriale. Den formelle undervisningskompetanse satte jeg som et krav som et forsøk på å sikre kvalitet og legitimitet. Ryen (2006, s. 85) sier også at variabler som «kjønn, alder og inntekt» bør vurderes. Dette er hensiktsmessig for min problemstilling også, spesielt kjønn. Dette er ivaretatt fra utvalget, da respondentene har god variasjon i alder og begge kjønn er representert.

Jeg kontaktet informantene mine ved å sende de en formell forespørsel. Infoskrivet jeg sendte ut, er også vedlagt i oppgaven og kan leses (se vedlegg 2). Noen svarte ja, noen sa nei og noen unnlot å svare. Dette endte med et utvalg på fire informanter. De fire musikk lærerne som er med i studien er intervjuet i par. De er i tillegg aktive musikk lærere, eller har vært i nær fortid. Lærerne som er intervjuet, er en kvinne og tre menn. De har fått de fiktive navnene «Mia»,

«Kai», «Magnus» og «Pål» for å bevare anonymitet. Alle intervjuobjektene arbeidet på samme ungdomsskole.

Selve gjennomføringen av intervjuene fant sted på skolen informantene jobbet. Vi ble enig om tidspunkt som passet for alle involverte, hvor jeg satt av en time til hvert gruppeintervju. Opptakene ble gjort i tråd med retningslinjer for gjennomføring av intervju. Ved hjelp av applikasjonen «Diktafon» så gjorde jeg lydopptak. Disse opptakene blir direkte lagret hos Nettskjema.no som er en sikker løsning for datainnsamling. Nettskjema.no er en sikkerhet for blant annet studenter som gjennomfører forskning knyttet til lagring og oppbevaring av data.

Intervjuene fungerte på en tilfredsstillende måte sammenlignet med hvordan jeg ønsket at intervjuguiden skulle fungere. Det innledende spørsmålet virket å være åpent og enkelt nok til at informantene startet å diskutere umiddelbart. Dette førte til at videre diskusjon rundt mine spørsmål ble tatt godt imot. Informantene drøftet med hverandre og trakk frem ulike erfaringer og perspektiver. Resultatet var at innholdet i intervjuet virket å ha en viss tyngde. Jeg avsluttet hvert intervju ved å takke informantene for deltakelsen. Det ble i ettertid sagt at deltakerne ønsket seg mer av det vi gjorde, nemlig å drøfte faglige erfaringer og utfordringer.

3.3 Tematisk analyse av intervju

Ryen (2006, s. 145) sier at den mest tradisjonelle vinklingen på analyse av kvalitative data ligger innenfor det «naturalistiske paradigmet». Det betyr at forskeren er tydelig på skillet mellom «virkelighet og representasjon og lytter til respondentenes representasjoner av virkeligheten» (Ryen, 2006, s. 144). Ryen (2006, s. 145) sier at man kan dele inn kvalitative data i «personer, steder, aktiviteter eller andre relevante tema». Denne analytiske tilnærming har jeg valgt å bruke i tråd med Virginia Braun og Victoria Clarke (2006).

For å systematisere datamaterialet fra intervjuene vil jeg bruke tematisk analyse fra Braun og Clarke (2006, s. 79-80). Avgjørelser for hva som kan flettes innenfor et tema er avhengig av forskerens avgjørelser. Datamaterialet som tillegges et tema, behøver ikke å ha veldig stor oppslutning i hele datamaterialet. Den avgjørende faktoren for å feste data til en tematikk, ligger i datamaterialets nærhet til forskningsspørsmål og problemstillinger (Braun & Clarke, 2006, s. 80-82).

Braun og Clarke (2006, s. 87-88) beskriver fremgangsmåten til tematisk analyse i seks faser. Fase en handler om å gjøre seg godt kjent med datamaterialet. Lese innhentet data fra intervjuer i mitt tilfelle flere ganger, med aktive mål om å finne mening og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Transkribering av intervjuer fremgår også som en måte å bli kjent med datamaterialet og tilhører fase en ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87-88).

Fase to handler om generering av de første tankene rundt datamaterialet. «Generating initial codes» som Braun og Clarke (2006, s. 88-89) kaller det. Gjennom denne prosessen kan de første interessante tematikkene fra datamaterialet komme frem og kartlegges grovt. Når kodingen av spesifikt datamateriale skal iverksettes er det hensiktsmessig for meg å stille de opp mot konkrete forskningsspørsmål og problemstilling i henhold til oppgaven, dette nevner også Braun og Clarke (2006, s. 88-89). En kodestrategi som jeg vil bruke basert på Braun og Clarke, (2006, s. 88-89) er å legge inn kommentar til hvert svar, hvilke tematikk det handler om, for så å knytte de sammen. En manuell koding i mitt tilfelle.

Fase tre handler om å sortere all kodingen som er gjort på datamaterialet til temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). En måte å sortere på er representert av Braun og Clarke, (2006, s. 90-91) hvor temaene er tegnet som et tankekart. I hovedsak er det noen hovedtemaer og undertemaer til disse. Disse kan samles videre slik at det gjenstår kun to hovedtemaer og noen undertemaer til hver av disse.

Fase fire handler om finpussing av temaene etter fase tre (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Som en veileder til å adskille temaer eller samle temaer, bør datamaterialet ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) ha god sammenheng innenfor hvert tema. Det bør også være tydelig identifiserbare forskjeller mellom de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Når denne fasen er ferdig bør skribenten sitte med en god oversikt over de ulike temaene datamaterialet inneholder, hvordan de henger sammen og helheten datamaterialet forteller (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Fase fem handler om å definere og navngi de forskjellige temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det dreier seg om å finne essensen av hva hvert tema inneholder. Braun og Clarke (2006, s. 92) legger også til at det er viktig at et tema alene ikke blir tvunget til å gjøre mer enn hva det egentlig tilbyr. Heller ikke være for komplisert eller utydelig. Når denne fasen er gjort skal det være klart hva hvert tema er, og hva det ikke er (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Fase seks er siste fase og er produksjon av rapport (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Denne fasen har som oppgave å overbevise leseren rundt validitet og innholdet i analysen fra datamaterialet. Den skal være tydelig, interessant, logisk, sammenhengende og ikke-repeterende (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Analysens innhold må i tillegg være mer enn bare beskrivelse av data, den må brukes som argumentasjon opp mot forskningsspørsmål og problemstillinger (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Videre vil jeg gi innblikk i hvordan analyseprosessen min foregikk. Målet var å ende opp med temaer og et skriveri som kan overbevise leseren (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93). Temaene skal brukes som utgangspunkt til drøfting og argumentasjon rundt forskningsspørsmål og problemstillinger. Analysen vil i tillegg brukes for å sammenligne Røthing (2013) og Onsruds (2013) funn om kjønn i musikk.

Første fase av Braun og Clarke (2006, s. 87-88) sier at lesing med aktive mål og transkribering av datamaterialet er inngangsporten for å bli kjent med empirien. Det som kommer til synet, er at dette territoriet er et noe ukjent å jobbe i. Prosessen er først og fremst veldig tidkrevende. Mer tidkrevende enn først antatt. Selve transkripsjonen tok mange dager da størrelsen på intervjuene var store. Gjennom prosessen med transkripsjon ble det mange trykk på pauseknappen, for så å spole tilbake fordi noe var vanskelig å høre, informanter pratet fort, i tillegg glemmer man fort enkeltord i muntlige setninger. Dette var en repeterende praksis gjennom begge transkripsjonene.

Fordelen likevel, som også Braun og Clarke (2006, s. 87-88) nevner er at man blir kjent med materialet. Jeg fikk gjennom transkripsjonen et godt innsyn i datamaterialet fordi man arbeider med dataen ved lyd, lesing og gjentakelse. Dette iverksatte tidlige tanker om tyngden som ligger i datamaterialet. De tankene som først dukket opp, har jeg bygget videre på sammenlignet med Braun og Clarkes (2006) modell om tematisk analyse.

Gjennom gjentakende og grundig lesing lagde jeg mine første koder. Disse kodene ble nesten som små temaer underveis i prosessen. Måten jeg angrep den første kodingen, var å legge inn kommentarer til hvert svar i word, en form for manuell koding (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Kodene bestod i førsteomgang av korte setninger eller enkeltord som forklarte budskapet i hvert svar fra informantene.

Videre i analysen ble neste skritt å gjøre om koding til temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). Tankekart ble første løsning for meg for å nøste opp et hierarki av ord og setninger fra de

første kodene. Jeg lagde til sammen åtte mindre tankekart som tok hver del av intervjuet i mindre deler. I denne prosessen snevret jeg inn noen setninger og koder til temaer. Etter alle tankekartene var gjort, hadde jeg 20 temaer. Deretter lagde jeg en ordsky får å synliggjøre hvilke temaer som omtales mest i intervjuene. Utfra tankekart og ordsky flettet jeg mindre temaer inn i hverandre slik at de gjenstående temaene er samlende for de andre. Etter lengre tid med tenking og utprøving for å kategorisere materialet fikk jeg snevret temaene under to hovedtemaer. De to hovedtemaene er valg knyttet til kjønn i planlegging og valg knyttet til kjønn i undervisning.

Som Braun og Clarke (2006, s. 91) skriver i fase fire at undertemaene bør ha god sammenheng med hovedtemaer, og at de har identifiserbare forskjeller. Måten jeg gjorde dette på var å videreføre samlingen av temaer fra fase tre, deretter sette de inn i en tabell. Forskjellene ligger også i hovedtemaene, som forteller to utgangspunkt for hvordan musikk lærere operasjonaliserer kjønn.

Fase fem har ubevisst utformet seg noe gjennom de foregående fasene ved å navngi temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 92) Å definere temaene for hva de er, var derimot mer utfordrende. Jeg systematiserte undertemaene i forhold til hvordan informantene snakket om de gjeldende temaene. Det handler i stor grad om ordbruken til informantene sammenlignet med temaet. Ved å se på dette, fant jeg ut hvilke undertemaer som tilhørte hovedtemaene. Det er likevel fint mulig å bruke temaene på tvers av hovedtemaer hvis tilhørighet og perspektiv blir glemt. Det krevde god tid og tenkning for å gjøre hvert tema så tydelig som mulig innenfor hovedtemaene. Fase seks er ment å komme til syne i kapittel fire og fem.

3.4 Forskningsetikk og etiske overveielser

Det finnes diverse felt innenfor forskningsetikken som er nokså selvforklarende og opplagt, men verdt å nevne. Ryen (2006, s. 207) nevner at individer ikke skal manipuleres og den som forskes på skal «befinne seg vel i løpet av datainnsamlingen». De som blir forsket på har rett til anonymitet, rett transkripsjon og innsikt i analysen slik at informantene kan si noe om den (Kvale, 1996, referert i Ryen, 2006, s. 207). Innenfor overnevnte etiske felt ligger også samtykke, tillitt og konfidensialitet (Ryen, 2006, s. 207). Disse faktorene som er nevnt hos Ryen (2006, s. 207) er også gjennomgått i interne kurs hos Høgskolen i Innlandet. I tillegg til dette har også NSD, Nettskjema.no, egen veileder og hjemmesiden til forskningsetikk vært til stor hjelp i forskningsprosessen.

Før jeg startet forskningsprosessen så søkte jeg godkjenning gjennom NSD. Resultatet av dette var at søknaden ble innvilget. Godkjenning fra NSD har jeg lagt til som vedlegg i oppgaven (se vedlegg 1).

Etter godkjent søknad sendte jeg ut formelle forespørsler i papirformat, for at informantenes personlige informasjon ikke skulle lagres på nett. Svarslippene har jeg oppbevart i en egen konvolutt på et sikkert sted. Den formelle forespørselen er ment å gi innsikt i prosjektet, hva prosjektet dreier seg om, og hva eventuell deltakelse innebærer. Etter intervjuene var transkribert, fikk informantene transkripsjonen tilsendt for gjennomlesing. Her har de hatt anledning til å gi tilbakemelding. Jeg har ikke mottatt noen henvendelser i ettertid.

Transkriberingen er anonymisert hvor det er brukt fiktive navn og personidentifiserbare opplysninger er holdt utenfor transkriberingen. Datamaterialet er slettet etter 90 dager fra opptaksdato. Destruering av opptak er en automatisk funksjon i Nettskjema.no. Mitt eget navn vil stå uendret i transkripsjonen, nemlig «Kristoffer».

3.5 Feilkilder

Når det kommer til feilkilder i henhold til metode og hva som er gjort i forskningsprosessen, så tenker jeg at alle valg man tar kan ha konsekvenser for noe annet. Empirien kunne hatt stor nytte av å undersøke hva som faktisk foregår i undervisning ved hjelp av observasjon på lærere. Dette kunne vært en god måte får å sammenligne synet musikk lærere har på sin egen operasjonalisering av kjønn.

Min studie mister også elevperspektivet. Det kunne vært interessant å videreføre studien slik at elevenes opplevelser og tanker rundt området fikk en stemme. Det kan være at elevenes perspektiver hadde bidratt til andre vinklinger og forståelser av min oppgave.

I tillegg kan det hende at svarene ville vært annerledes hvis intervjuene hadde vært individuelle. Kanskje hadde dynamikken i intervjuene utspilt seg litt annerledes, der informantene ikke hadde vært fullt så enige. Det er heller ikke sikkert at informantene ville dele alt de har erfaringer med gjennom intervjuene.

3.6 Realiabilitet og validitet

Reliabilitet kan ikke defineres på samme måte i kvalitative studier, sammenlignet med kvantitative studier (Dalen, 2011, s. 93). For kvantitative studier så er hensikten med reliabilitet at datainnsamlingen og analysen skal være etterprøvable (Dalen, 2011, s. 93). Ved kvalitative studier sier Dalen (2011, s. 93) at en tilnærming for å oppnå reliabilitet, er at jeg som forsker er konkret i mine beskrivelser av forskerprosessen. Elementene som bør være med i beskrivelsen av en kvalitativ forskerprosess er ifølge Dalen (2011, s. 93) «forhold ved forskere, informantene, og metoder som er brukt under behandling av datamaterialet».

Det finnes flere diskusjoner og problematikker som utgjør risiko for reliabiliteten til kvalitativ forskning. For det første så kan ikke kvalitativ forskning avvise naturvitenskapen fullstendig, siden kravet til validitet ikke er til stede (Ryen, 2006, s. 20). Ei heller kan man avvise hypotesetesting fordi generering eller testing av hypoteser, dette har sitt opphav i hvilket sted man er i forskningsprosessen (Ryen, 2006, s. 20).

Flere momenter som problematiserer reliabiliteten til kvalitativ forskning, er bruk av data i skriverier. Det kan være artikler som gir rom for små deler av datamaterialet (Ryen, 2006, s. 20). Ryen (2006, s. 20) sier er «leseren prisgitt forskeren». Dette gjelder også for større skriverier som rapporter og hovedfagsoppgaver (Ryen, 2006, s. 20). Jeg forstår det slik at reliabiliteten er noe som forskeren må ivareta på best mulig måte gjennom kvalitativ forskning.

Validitet er også en viktig del av kvalitativ forskning. Hos Pripp (2018) beskrives validitet på to måter. Det er indre og ytre validitet (Pripp, 2018). Den indre validiteten betyr «at resultatene er korrekte og gyldige for det studerte utvalget» (Pripp, 2018). Ytre validitet handler om resultatenes «gyldighet under andre- betingelser og utvalg» (Pripp, 2018). Ut fra det Pripp (2018) sier om indre og ytre validitet, så handler validitet om gyldigheten til funnene som jeg fremstiller i min forskning.

For å styrke validiteten i en intervjustudie så sier Dalen (2018, s. 97) at «informantenes egne ord og fortellinger er selve tyngden i materialet». «Validiteten styrkes dermed ved gode spørsmål fra intervjuer som gir informantene mulighet for å svare utfyllende» (Dalen, 2018, s. 97). I anledning min intervjuguide så var hensikten å skape gode diskusjoner. På denne måten tenker jeg at de «utfyllende svarene» har mulighet til å oppstå (Dalen, 2018, s. 97).

Det som kvalitativ forskning kritiseres for sammenlignet med validitet, er få intervjuobjekter i datamaterialet (Ryen, 2006, s. 20). Dette utgjør en risiko for tilgangen til «avvikende eller mindre opplagte data» i datamaterialet (Ryen, 2006, s. 20). Dette poenget er relevant for min oppgave. Det er kun to gruppeintervjuer med til sammen fire informanter. På en annen side tenker jeg disse fire informantene, er godt kvalifisert for å gi legitime svar til forskningsområde. Det kan også være at forskeren ikke gjør et forsøk på å fremstille «avvikende tilfeller» (Ryen, 2006, s. 21). Kvalitativ forskning kritiseres også for forenkling av virkeligheten (Ryen, 2006, s. 21).

4. Intervjuer og tematisk analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene basert på analyse av gruppeintervjuene. Kapittelet skal også gi en forståelse for hvilke temaer som ligger til grunn for videre drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål.

Det er gjennomført to gruppeintervjuer med to informanter for hvert intervju. Alle informantene har godkjent undervisningskompetanse i musikkfaget, der alle underviser eller har undervist i løpet av de siste to årene. Intervjuobjektene består av en kvinne og tre menn.

For hvert intervju er det brukt en intervjuguide (se vedlegg 3) som utgangspunkt. Intervjuguiden er bygd opp som en case der inngangsspørsmålet er ment å være enkelt, i den forstand at det bør være mulig å svare på ved bruk av egne erfaringer og mindre grad av refleksjon. Intervjuguiden bygger videre på første spørsmål, der spørsmålene knyttes mer opp mot problemstillingene. Det er innflettet refleksjonsspørsmål underveis for støtte hvis intervjuobjektene ikke har reflektert rundt noe av det jeg søker data på.

Analysen har ført frem til flere temaer som legger grunnlag for diskusjon av problemstilling, forskningsspørsmål og teori og forskning. Mange av temaene har fellestrekk og er sammenlignbare i ordbruken på tvers av hverandre. Det som blir viktig å huske på er at temaene er delt i to hovedtemaer. Med andre ord er det viktig å huske hvilken setting og hovedtema hvert tema tar for seg. Gjøres ikke dette vil temaene virke flytende og lite adskilte.

4.1 Hovedtemaer og bakgrunn for valg av disse

Hovedtemaene er trukket ut fra intervjuene og hvilke posisjoner musikk lærere tar i samtale knyttet til kjønn. Posisjonene fordeler seg som et teoretisk perspektiv og et praktisk perspektiv på kjønn. Et stort gjentakende element i hvordan svarene kommer frem ved ulike spørsmål, er det som dreier seg om valg. Valg kan kobles til det aller meste da mennesker gjør valg i store deler av sin hverdag. Det som er interessant med ordet valg, kan også trekkes mot den abduktive metoden jeg bruker i oppgaven. Man velger hypoteser og tester ut i forhold til teori og forskning og finner det som virker mest hensiktsmessig (Persson, 2019). På denne måten kan det være at lærere tenker rundt sine valg i den pedagogiske praksisen også.

På bakgrunn av hvordan musikk lærere posisjonerer seg i samtale om kjønn og skole, og at de aller fleste svar kan kobles til valg, har jeg laget to hovedtemaer. Disse to hovedtemaene er

valg knyttet til kjønn i planlegging og valg knyttet til kjønn i undervisning. Det er viktig å huske på at funnene kun innebærer musikk læreres perspektiv og ikke den opplevde praktiseringen.

Valg knyttet til kjønn i planlegging omhandler faktorer som kan påvirke og endre hvordan kjønn blir planlagt i forkant av undervisning. Under dette hovedtemaet hører undertemaene aktivitet, mål, metode, inndeling, rammefaktorer, forutsetninger, forkunnskaper og gruppeinndeling. Disse temaene skal jeg utdype senere, men de har sitt opphav i intervjuene.

Når det kommer til valg knyttet til kjønn i undervisning, så er det snakk om valg som gjøres i selve undervisningen, de valgene som ikke kan planlegges på lik linje med det andre hovedtemaet. Dette hovedtemaet har underliggende temaer på lik linje med det andre hovedtemaet. Disse temaene er relasjoner, fysisk utvikling, kjønnsmonstre, fremdrift, holdninger, instrumenter, ytre faktorer og utfordringer. Ved første øyekast kan det tenkes at mange av undertemaene kan passe innenfor begge hovedtemaene. Det er ikke tilfelle basert på empirien og hvilket perspektiv musikk lærerne omtaler operasjonalisering av kjønn. Videre skal jeg gi et innblikk i intervjuene og hvordan undertemaene og hovedtemaene kommer frem i empirien.

4.2 Analyse av intervju 1

De to neste kapitlene er delt inn i del-1, 2, 3 og 4. De ulike delene representerer den kronologiske rekkefølgen fra intervjuene.

4.2.1 Del 1 – Gruppesammesetninger

Under innledende del av intervju, nærmere bestemt del en av intervjuguiden, beskriver musikk lærerne en del momenter som vurderes i inndeling av grupper. Det første Mia svarte om hvordan gruppesammensetninger kan løses var

Jeg tenker først og fremst på antall, hva vi har av utstyr og hvor mange vi kan ha sammen på grupper. Så tenker jeg på sammensetting av elever, altså hvordan dem fungerer sosialt sammen. Hvem kan være på grupper og hvem bør ikke være på gruppe. Hvis det er noen jeg vet har musikalske ferdigheter, så kan dem være på samme gruppe for å utfordre seg selv, eller fordele dem på hver gruppe, slik at de kan være litt ledere (Mia).

Det Mia beskriver som utgangspunkt er rammefaktorer og forkunnskaper til elever. Disse temaene kan også kategoriseres som valg knyttet til planlegging, men kjønnets del av planleggingen kommer senere. Kai svarte Mia på dette og sa

Jeg tenker nok relativt likt, men bruker i større grad og la elevene bestemme selv hva dem ønsker å utføre. Det er forskjell på 8. trinn og 10. trinn i forhold til hvordan man kjenner dem (...) For å få til gode sammensetninger av grupper tror jeg man må bygge på elevenes egne interesser. Etter hvert vil jeg se hvordan gruppene fungerer og kanskje gjøre endringer (Kai).

Kai er enig i det Mia beskriver som reflekterende momenter i forkant av undervisning, men legger også til viktig poeng i henhold til forkunnskaper. Det er forskjell på hvor langt relasjonsbyggingen har kommet mellom lærer og elev fra 8. trinn til 10. trinn sier Kai. Han legger også vekt på elevmedvirkning. At elevene skal få velge selv i undervisning og hva det kan innebære kommer det eksempler på senere.

4.2.2 Del 2 – Kjønn og gruppesammensetninger

I intervjuets andre del introduserer jeg det samme spørsmålet angående gruppeinndelinger. Her legger jeg til kjønn som fokuspunkt og spør hvordan dem vil løse samme oppgave hvis målet er å ha likestilte og kjønnsnøytrale grupper. Her svarte Mia at

Akkurat på samme måte. Jeg tenker ikke på kjønn, jeg tenker på elevene og hvem som passer sammen, derfor tenker jeg ikke på om de er gutter eller jenter. Av og til kan det bli rene jentegrupper, av og til rene guttegrupper, stort sett blir dem blandet (Mia).

Det Mia beskriver da er at hun vektlegger gruppens sosiale funksjonalitet ovenfor kjønn. Som hun beskriver og jeg tolker det, kan det bety at rene guttegrupper eller jentegrupper er naturlig i noen sammenhenger. Disse sammenhengende kommer frem etter hvert. Kai på sin side har noen andre momenter når det kommer til kjønn og gruppesammensetninger, han sa

Jeg tenker at, hvis fokuset ligger på kjønn under planlegging, så vil jeg legge vekt på ungdomstid, følelser og slikt. Jeg har opplevd at hvis man setter noen med like interesser sammen, kan dette resultere i lite effekt. Jeg tenker nok relativt likt, at det ikke spiller noen roller om du er hun, han eller hen. Det handler om å få med alle. Det hender at jeg har tenkt over gruppesammensetninger hvis noen utpreger seg feminint eller maskulint, at dem kan være skeive. Da hender det jeg tar grep om hvem de skal være med og ikke (Kai).

Kai på sin side er nok enig med Mia i at kjønn i utgangspunktet ikke bør være et stort tema, men legger til at de gangene noen utpreger seg i maskulin eller feminin retning, så gjør han grep. Kan dette bety at det ikke alltid er rom for å utfordre stereotypiske kjønnsmonstre i noen klasserom? Foreløpig virker gruppeinndelinger å være basert på rammefaktorer og forkunnskaper. Mia la til at

(...) Og det handler jo om det sosiale, på lik linje med å unngå krangling (Mia).

For meg virker dette som en indikasjon til på at konflikter kan oppstå hvis en gutt uttrykker seg feminint eller at en jente uttrykker seg maskulint. Kai svarte videre at

Det er en tilpasning med tanke på elevenes forutsetninger. Noen ganger har jeg skjært gjennom og kjørt rene kjønnsdelte grupper. Det blir ofte en annen dynamikk i en ren jentegruppe kontra guttegruppe. Det kan hende den fremdriften du oppnår er større når du har en jentegruppe, som er et hakk mer pliktoppfyllende enn gutta (Kai).

Dette sier meg at gruppedynamikken vil opptre forskjellig hvis man har kjønnsdelte grupper, men hva er grunnen til dette? Og hva skjer da med fremdriften til gutta? Er den også større eller tillater man seg et sprik i fremdrift basert på kjønnsdeling. Slik jeg forstår Kai vil jentegruppa komme lenger, oppnå bedre fremdrift, og guttegruppa blir hengende igjen på et lavere nivå. Mia fortsatte med å følge opp et tidligere moment som Kai nevnte

Men, hva gjør du da, hvis du har den ene gutten som hadde passet bedre inn blant jentene? (Mia).

Til dette svarte Kai at

Nei, da ville jeg kanskje ikke tatt den løsningen i utgangspunktet. Jeg tenker også at det er et naturlig skille mellom jenter og gutter. Jente og gutt er ikke det samme (Kai).

Dette gir meg en indikasjon på at kjønnsdeling foregår der det er naturlig. Mia fortsetter litt på Kais tankegang, hvor hun sa

(...) Jeg har hatt gutter som gir inntrykk for at dem passer best sammen med jentene og hadde flest jentevenner. Da ville det vært helt feil for meg å sette denne eleven sammen med en ren guttegruppe. Igjen, jeg tenker inndeling av grupper basert på det sosiale (Mia).

I begynnelsen nevnte Mia at hun ikke vurderte kjønn i planlegging, her sier hun også at vurderingene baserer seg på det sosiale. Det jeg ikke helt forstår er at kjønn blir fullstendig

utelukket hvis man vurderer gruppesammensetninger ut fra det sosiale. Hvis man vurderer at en gutt passer best sammen med jenter, så er vel det en vurdering basert på maskulin eller feminin tilhørighet? I så fall mener jeg at kjønn er en del av den sosiale vurderingen som Mia snakket om. Kai svarte her at

Det er jo sosial læring i å være delt i grupper med noen du ikke ønsker også (Kai).

Hvor Mia sa

Ja, men jeg er usikker på når det kommer til musikk som et praktisk fag, hvor du skal vise veldig tydelig en ferdighet. Du kan ikke gjemme deg bak at du er dårlig i rettskriving for eksempel. Her vil alle se om du har noe som helst forståelse av rytme. (...) veldig gjennomiktig fag, du blir veldig naken. Det er viktig å trå varsomt hvis man skal bruke musikk som en sosial læringsarena (Mia).

For meg så handler dette om de utfordringene og sårbarheten som kan ligge i faget. Først og fremst så er muligheten for å uttrykke seg på forskjellige måter store i musikk. Det kan innebære å utforske kjønnsmonstre og uprøvde identiteter. Det interessante her er at ved å åpne opp for utprøving, så kan musikkundervisningen bli en arena for utestenging og potensiell mobbing. Ettersom faget ifølge Mia fremstår som gjennomiktig, så betyr det at elevene ser hverandres uttrykksmåter. Hvis det viser seg at en gutt tiltrer en feminin rolle, så er det potensiell fare for at denne gutten blir lagt merke til av andre medelever. Han kan bli lagt merke til fordi han skiller seg ut, eller ikke passer inn. Videre sa Kai og Mia noe som kan motvirke nettopp dette

Da kommer vi tilbake til kjennskap til elevmassen (Kai).

Hvor Mia svarte

Ja, vi må kjenne dem. Vi kan ikke gå inn i første timen med elevene og innlede i statiske grupper, det er krise. Vi må vente med å sette dem i grupper til relasjonene er litt på plass (Mia).

De utfordringene som Mia har nevnt med fagets gjennomiktighet kan da motvirkes av gode relasjoner. Har man som lærer gode relasjoner til elevene, så har læreren også blitt kjent med elevene må veien. Det betyr at man som lærer sitter med forkunnskaper for hver elev. Disse forkunnskapene har jeg da flettet inn under hovedtemaet valg rundt kjønn i planlegging. De hører til her fordi forkunnskaper til elever er med på å avgjøre hvordan gruppene ser ut,

sammenlignet med gruppeinndelinger basert på kjønn. Kai legger til noe vedrørende det å være statisk, han sa

I forhold til det å være statisk, har jeg opplevd at man tjener mye på ikke å være det. Være innstilt til å kunne bytte instrumenter og slikt, da det kan være veldig følsomt (Kai).

Dette beskriver et lærerbehov, relasjoner til elevene og holdninger til elever og lærer. På denne måten er man selv åpen for å gjøre endringer og valg basert på elevenes opplevelser og uttrykk i klasserommet. I forhold til kjønn så tolker jeg det som et viktig moment i praktisk håndtering av valg knyttet til kjønn i undervisning. Her kan et mål være å ufarliggjøre- og endre situasjoner til noe positivt for hver enkelt elev. Videre spør jeg Mia og Kai om hva deres tanker er rundt læringsutbytte hvis målet å gjennomføre noe kjønnsnøytralt og likestilt. Her svarte Mia

Ja, hvis du tar inn dans eller sang (...) der opplever jeg at jentene er mer på hugget hvis det skal synges og danses. (...) Gutta er mer på trommer og bass hvis det skal spilles fordi det er kult. (...) Jeg opplever at elevene har mer utbytte av det dem skal gjøre hvis de er kjønnsdelte når det kommer til kreativ dans. (...) Det har noe med bevegelsesmønstre å gjøre (Mia).

Et øyenfallende moment som dukker opp her rundt kjønnsdelte grupper, er aktiviteten. Fra Mias erfaringer beskriver hun noen aktiviteter som jenter gjennomfører bedre sammenlignet med guttene, men også det motsatte. Dans i dette tilfellet appellerer i større grad til jentene, men trommer og bass appellerer til gutta. Kan det da være aktiviteten er styrende for hvordan kjønn blir planlagt og håndtert? Kai svarte videre at

(...) Det samme har skjedd litt i sang, (...) en del gutter som velger seg bort fra aktiviteten. Da har det ofte vært litt mer fart i aktiviteten hvis jeg har delt dem inn i gutter og jenter. (...) Jeg har også gjort konkurranse ut av det, med en tilpasning i henhold til vanskelighetsgrad og kjønn. (...) Jentene får det sangpartiet som har mer sprang, men delene som er mer rolig blir tildelt gutta for å kunne lage et musikalsk felleskap (Kai).

Her dukker det opp en aktivitet til som gjør utslag for hvordan praktisering av kjønn foregår. Aktiviteten sang fremstår også mer appellerende for jenter i henhold til Kais erfaring. Det som Kai i tillegg nevner her, er en slags løsning for å unngå kjønnsdeling. Løsningen baserer seg på nivådeling av opplegget, slik at jentene har det vanskelige og gutta det lette. Slik jeg ser det er argumentet for at man får til et musikalsk felleskap godt. I tillegg kan man gjennomføre undervisningen med gutter og jenter i samme rom. Det er likevel en annen problematikk som

dukker opp, nivådeling i seg selv. Betyr det da at alle guttene ikke har mulighet til å oppnå samme måloppnåelse som jentene fra start? I så fall blir kjønn en mulig faktor for nivådeling og resultat. Mia svarte Kai på dette utsagnet

I ungdomskolen har vi to utfordringer også. Det ene er at guttene er i stemmeskiftet, det andre er at kroppen vokser. Armene er lengre enn det man tror. Hvis de får beskjed om å strekke armen helt ut til fingrene, så stopper det ofte med håndleddet. Hjernen er ikke utviklet enda. Her er det forskjell på gutter og jenter på hvor langt dem er utviklet. Rent fysisk kan det lønne seg å være delt i jenter og gutter (Mia).

Mia beskriver her en ny faktor som kan være årsak til kjønnsdeling. Faktoren her er fysisk utvikling, og at denne utviklingen er forskjellig hos gutter og jenter. Dette kan bety at aktiviteten i seg selv begrenses av fysisk utvikling. Aktiviteten kan fortsatt utføres, men det bør gjøres valg i henhold til hvilken aktivitet det gjelder. Dette kan da, som Mia sier, gi utslag for kjønnsdeling noen steder. Kai fortsatte å si

(...) Jeg kan en sjelden gang ha opplevd at kjønnsnøytrale grupper har økt læringsutbytte. Det må ligge en samarbeidskultur på tvers av kjønn. (...) Hvis det ligger en kultur om at vi skal få til dette her sammen, så kan det ha god hensikt. (...) Noen ganger som et regulerende opplegg, blande gutter og jenter bevisst for at det skal gjøre det mindre kult å stå utenfor. Du kan mikse litt på disse mekanismene, men det er snakk om hårfine justeringer med bakgrunn i kjennskap til elevmassen (Kai).

Betyr dette da at musikk som fag fungerer bedre kjønnsdelt sammenlignet med læringsutbytte? Samarbeidskultur er noe av det som skal til for at kjønnsnøytrale grupper fungerer sier Kai. Likevel tenker jeg sånn at kultur for samarbeid er vel noe av det skolen blant annet bør arbeide med i tidligere stadier, altså før ungdomsskolen. Etter min mening bør denne samarbeidskulturen på tvers av klassen være nokså etablert allerede fra 8. trinn. Jeg forstår det slik at holdninger, relasjoner og dynamikk utpreger seg som faktorer i henhold til håndtering av kjønn i praksis. Videre sa Mia at

En annen ting som jeg ser, vi har hatt to typer elever. De som er oppvokst med bøker, prate om ting, at ting er i forskjellig kontekst. Hvis du kommer til skolen, så er det å gjøre skole som er i fokus. Du har også de som alltid er seg selv hundre prosent. De banner på lik linje hos presten som de gjør hjemme. (...) Det har noe med å forstå at ting gjøres forskjellig i ulike kontekster (Mia).

Her beskriver Mia det jeg tolker som ytre faktorer og holdninger. Det vil si det eleven har med seg fra hjemmet og andre sosiale kontekster utenfor skolekretsen. Dette kan i varierende grad gjøre utslag for hvem som fungerer sammen på grupper. Kai la også til litt angående Mias utsagn

Her er det noe med familiens ramme. (...) Det har noe med generell holdning til tilværelsen. De som mener at det er positivt at man putter ting inn. På den andre siden har du familier som mener status quo er status quo uansett. Vi blir ikke mer enn det vi er uansett (Kai).

Kai har også lik oppfatning når det kommer til de to type elevene som Mia skisserer. Altså blir de ytre faktorene viktig for hvem som kan fungere godt sammen. Det kan være at de som har lik holdning til eksempelvis skole fungerer best sammen. Hvis man grupperer etter en slik tankegang, er det da en forventning om at det som har gode holdninger til skole gjør det bra, mens de motsatte gjør det dårlig? I så fall setter vi vel elevene i bås allerede fra start. Jeg tolker det også dithen at, samarbeidskulturen er lettere å tilegne seg hvis det ligger en holdning der om at, dette skal jeg/vi lære. Da blir dette også gjeldene for samarbeid på tvers av kjønn. Det er et potensielt argument at, elever som har en holdning til at jeg samarbeider best med eget kjønn, og sånn vil det alltid være. Dette kan være en holdning som er krevende å snu. På denne måten kan ytre faktorer bli relevant for kjønn. Jeg spurte Kai og Mia et oppfølgingsspørsmål om, jenters og gutters preferanser i deltakelse og valg i aktivitet og instrument. Her svarte Kai

(...) Klart dem er farget av noe, men da igjen så mener jeg det svinger tilbake til forholdet hjemme. Hva som blir forstått som riktig innenfor kjønnsrollen (Kai).

Slik jeg forstår det, mener altså Kai at disse holdningene fra hjemmet, er faktoren for stereotypiske valg i kjønnsmønstre blant elever. Mia la til

Også mener jeg at hvis man bryter ned sang og ser på sjangere, så er gutta mer på rap. (...) Det handler om stemmeskifter. Fra barneskolen har dem sunget hele veien, fordi det er det dem gjør (Mia).

Mia understreker nok en gang fysisk utvikling, men legger til at, ulike sjangere innenfor samme aktivitet kan ha betydning for elevenes kjønne tilhørighet. Rap i dette tilfellet appellerer mer til gutta, hvor det tidligere har blitt nevnt at sang appellerer mer til jenter. Kai la til at

Jeg har også sett at de stereotypiske gutta setter seg selv litt i bås ved å bestemme seg for at man ikke vil synge. (...) Åpne opp litt sjangermessig for å tillate en viss grad av rølp, så kan man oppnå at dem er ivrige (Kai).

Her er aktiviteten fortsatt styrende for hvordan gutter og jenter deltar. Det som Kai beskriver her, er hvordan aktiviteten kan gjøres for mer deltakelse. Altså en metode man kan brukes for gjennomførelse av aktivitet. Dette gjør at metode blir viktig i valg knyttet til kjønn i planlegging.

4.2.3 Del 3 – Oppfatning av LK20

Jeg spurte videre om Kai og Mias oppfatning av LK20 når det kommer til kjønn, likestilling og kjønnsnøytralitet i musikk. Til dette svarte Kai

Jeg opplever at den læreplanen i stor grad har tatt innover seg dette. I flere av læringsmålene er det oppfordret til en modernitet i hvordan man skal se på kjønn. Mye av denne læreplanen handler om forståelse av estetiske kulturuttrykk. Det står ikke eksplisitt, men at området er innbakt i læreplanen. Den føles moderne (Kai).

Fra Kais synspunkt så virker altså LK20 å være moderne i henhold til kjønn, likestilling og kjønnsnøytralitet. Han forklarer at det disse temaene er implisitt innbakt i læreplanen. Det er som tidligere nevnt i teorikapittelet, at tolkning av læreplaner kan være forskjellig. Det som forundrer meg litt her er at, hvis dette kommer implisitt frem i læreplan, hvorfor ender undervisningen med kjønnsdeling? Er det læreplanen vi i første omgang bør forholde oss til, eller er det andre faktorer som gjør at operasjonalisering av kjønn vektlegges på en annen måte i musikk? Noen indikasjoner har jeg allerede snakket litt om, men skal ta dette videre i diskusjon. Mia svarte at

Nei, jeg er enig. Jeg har ikke noe spesielt forhold til det, jeg har ikke tenkt at musikkfaget tar hverken det ene eller andre kjønn i favør. (...) At dette var veldig jentete eller veldig guttete har jeg ikke tenkt på. (...) Når jeg skal lage mine opplegg, at det heller blir farget av mitt kjønn, og at de kanskje er ubevisst. For eksempel driver jeg mye med dans og bevegelsesmønsteret mitt kan være mer feminint enn andres (Mia).

Mias forståelse av læreplan samsvarer med Kai. Heller ikke hun har opplevd noen tydelige trekk som er feminint eller maskulint. Det som dukker opp her er hvordan eget kjønn mulig

farger operasjonaliseringen av musikk. Hvilke aktiviteter som velges, eller ikke velges, kan ha opphav i eget kjønn. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapittel fem. Kai fortsatte med

Nå har jeg tenkt litt på det her med kjønn i musikkfaget (...) jeg er opptatt av at vi skal lytte mye. (...) Bestemmer meg stadig for at nå skal jeg trekke frem ei jente. (...) Det mener jeg at det er viktig at vi driver med, det handler om eksemplenes makt (Kai).

Repertoaret som bringes inn i klasserommet mener Kai er viktig. Dette handler om å vise at gutter og jenter kan drive med et eller annet på lik linje, selv om det kan oppfattes som maskulint eller feminint dominerende. Han la også til en ting til som strider litt imot tematikken som nettopp ble nevnt

(...) Jeg setter ofte på Kvelertak for eksempel og jeg tror ikke det finnes noe mer maskulin rock enn dette. Det er for å vise mitt engasjement. Det handler om å skape fremdrift og glede ut av dette her (Kai).

Jeg tolker dette til at foregående argument om å sette på musikk gjort av jenter og gutter, ikke alltid blir gjort på lik linje. Kai sier at det er for å fremme sitt engasjement, men hvis rock er den sjangeren som oftest blir satt på. Blir det ikke da et skille mellom kjønn i forhold til eksemplene. Som Mia nevnte så kan eget kjønn ha en betydning for hva som blir gjort. Det samme gjelder her også, bare at musikksmak er et ekstra element. Jeg sier ikke at det faktisk blir hørt eller spilt mer rock, men jeg får en antydning til at dette kan være tilfelle. Likevel er hovedpoenget her at eget kjønn kan påvirke hva som blir gjort i undervisning.

4.2.4 Del 4 – Påvirkning av eget kjønn

Videre spurte jeg direkte om nettopp forståelse av læreplan, dens praktisering og om dette er påvirket av eget kjønn. Til dette svarte Kai

Så klart har det det.

Hvor Mia fortsatte

Altså jeg definerer meg som kvinne med relativt altetende smak, men så kjenner jeg at feministen i meg kommer frem i musikk. (...) Heller spille kvinnelig rap enn mannlig rap for å vise at kvinner kan også drive med dette. (...) Tradisjonelt veldig mannsdominert. Musikkbansjen er gjennomsyret mann. (...) Menn får ofte ledende roller i plateselskaper o.l. Innenfor kunsten er det ofte mannsdominert fra gammelt av (Mia).

I Mias tilfelle kan pendelen muligens svinge andre veien sammenlignet med Kai. Ikke bare i valg av aktivitet som nevnt tidligere, men også i eksemplene. Det kan tenkes at kvinnelige artister blir i større grad brukt fremfor mannlige. Som hun selv sier, har dette opphav i hennes syn på musikkens historie. Det har også opphav i eget kjønn og hvilke deler av musikken som appellerer til enkeltlærer. Slik jeg tolker dette, påvirker eget kjønn hva som blir valgt inn i undervisning. Hvis undervisningen er dominerende i en kjønnretning, overholder man læreplanen? Hvis undervisningen er mer appellerende for det ene kjønn, så er det kanskje ikke lang vei til kjønnsdelte grupper. Kai har vært innom metode tidligere, og dette kan være en viktig faktor for hvordan aktiviteten eventuelt gjennomføres, med mål om undervisning som ikke er kjønnsdelt. Kai sa videre at

Ser man litt på den sosiale medie verden, tik-tok o.l. så er jo kvinner mye mer tydelig fremme. (...) når jeg driver med musikalsk ledelse, for å få fart på det, er jeg et snev mer feminin og mer fremoverlent for å få med alle. Kjønn opplever jeg nesten som en trigger for å sette fart på det (Kai).

Her kommer det en erfaring til fra Kai som understreker viktigheten av hvordan læreren uttrykker seg i undervisning. Han opplever altså at hvis enkeltlærer opptrer mer feminint, så får han lettere med seg elevene. Da er det et tydelig lærerbehov for å få undervisning til og fungere på tvers av kjønn. Det sier også noe om hvilke holdninger enkeltlærer bør ha for praktisering. I motsatt tilfelle så betyr dette at hvis en lærer opptrer i et maskulint mønster og har rock som aktivitet, så kan man slite med å få med seg alle jentene. Ved en slik tilnærming som Kai nevner, så tenker jeg at kjønn kan bli en slags motivator for elevene. Kai la også til

(...) Jeg tror ikke kjønn i seg selv har så mye med hvordan du forstår faget, at det har mer med din musikalske oppdragelse, hva du er åpen for. Er du et veldig interessert musisk menneske, så vil det ikke ha noe særlig å si om det er en gutt eller jente som synger (Kai).

I første omgang er dette en litt motstridende vinkling enn hva Kai først svarte. På spørsmål om eget kjønn hadde betydning for forståelse av faget, svarte Kai at han var enig. Han legger til at interessen for musikk overgår kjønn. Likevel er det flere indikasjoner fra intervjuet som sier at eget kjønn har en betydning for forståelsen. Mia ledet denne problemstillingen litt videre

Ja, likevel er det noe underlig fordi når ei jente gjør noe i musikk som er kontroversielt, så skal det løftes frem noe veldig, selv i 2021 (Mia).

Hvor Kai fulgte opp

Hva skjer med menn som er veldig feminine? (Kai).

Hvor Mia svarte

Jo, det skjer det samme (Mia).

Dette handler i stor grad om oppmerksomheten individer får hvis de trår utenfor stereotypiske kjønnsmonstre. Spørsmålet jeg stiller meg da er, hvis omverden gir mye oppmerksomhet rettet mot dette temaet. Skjer det samme i klasserommet? Hvilke konsekvenser eller fordeler kan dette innebære i så fall. Det blir et spørsmål verdt å stille opp mot kjønnsnøytralitet og åpenhet i musikk som fag. Hvis man oppnår, eller prøver å gjennomføre undervisningen på en måte, hvor det er rom for utprøving uavhengig av kjønn. Og hvis dette resulterer i noen kontroversielle kjønnsmonstre som man får oppmerksomhet for. Vil det resultere i et steg i riktig retning? Eller vil det bli et steg bakover fordi man blir lagt mer merke til i større grad. Kan det da bli en grobunn for utestengning? Mia sa blant annet dette

(...) Altså, jeg bryr meg ikke om det er jente eller gutt som gjør noe, det undrer meg at vi fortsatt er der. Jeg er litt skuffa over Norge at vi fortsatt er der (Mia).

Ønsket om at verden fungerer på en slik måte, hvor kjønn ikke trenger å være et tema, kan nok være et langsiktig mål for mange. Det som er urovekkende, er at blant annet at kjønnsdelte grupper brukes i undervisning. Dette forteller meg at temaet fortsatt trenger belysning på ulike områder. Kai fortsatte med et nytt moment rundt kjønn, der han sa

Jeg har tenkt litt (...) med tanke på den sårbarheten som kan ligge i å være tvekjønnet i henhold til spesifikke elever (Kai).

Hvor Mia raskt nevnte en metode for å unngå Kais utsagn

Jeg håper at vi kan behandle vedkommende ved navn og ikke kjønn for å normalisere det hele. (...) vet ikke helt hvem du er (...) men, jeg anerkjenner deg for den du er uansett, ikke basert på kjønn. (...) Jeg tar ikke spesifikke hensyn til elevers kjønnsidentifisering med mindre det er et problem. (...) jeg trenger ikke problematisere noe som i utgangspunktet ikke er et problem (Mia).

Det Mia beskriver her er en metode å håndtere kjønn. Det handler i stor grad om anerkjennelse av et individ, uavhengig av kjønn. Men hvorfor blir kjønn eventuelt et problem i så tilfelle? Jeg tolker det slik at, i de tilfellene hvor kjønn blir problematisk, så er det snakk om de som

utpeker seg spesielt i en eller annen retning. Det betyr at personen blir lagt merke til på en eller annen måte, i klassen eller skolen. Diskusjonen går litt videre i hvordan man kan håndtere disse tilfellene, hvor Kai sa

(...) hvordan man kan henvende seg til elever som fremstår som litt mer sårbare (...) stemmebruk, stemmeleie, hvor tydelig man skal være. Hjelp vedkommende til ikke å være så sårbar (Kai).

Her tolker jeg det som at Kai har erfart gode resultater på å møte elever på en likesinnet måte. For å gjøre dette så kreves det også gode relasjoner. Det vil være vanskelig og møte eleven i sin oppfatning av virkeligheten uten å ha kjennskap til eleven. Tidsbruk blir også relevant når Mia fulgte opp med

Bare passe på at man ikke tar så mye hensyn, at man ikke får gjort det man skal (Mia).

Konkret hva Mia legger i dette er litt utydelig, men jeg tolker det dit at undervisningens fremdrift blir prioritert ovenfor den tiden man kan bruke på enkeltindivider. Mulig at fagets fremdrift for felleskapet utgjør en grense på hvor mye tid som kan brukes på slike hensyn. Her fulgte Kai opp med en metode til for håndtering av kjønn

Den snille tonen, hvor mye den kan gjøre i henhold til anerkjennelse. Det er veldig stor forskjell på hvilke fiolinstrenger man kan stryke på hos en veldig feminin gutt, sammenlignet med godt rustet bygdegutt (Kai).

Det som Kai beskriver her, er en fremgangsmåte for håndtering av kjønn i klasserommet. Det skildrer også noen av kunnskapene som trengs for å gjøre slike valg knyttet til kjønn. Hvilke fiolinstrenger som kan strykes relaterer jeg først og fremst til relasjoner. De faktiske valgene krever et lærerbehov. Helheten i overnevnte utsagn beskriver også utfordringer relatert til kjønn. Hvis det er slik at fiolinstrengene er veldig forskjellige fra elev til elev, så forteller dette meg at man kan stryke feil. Slutten av setningen til Kai beskriver kjønnsmønstre som elever kan ta. Det som også forundrer meg til en viss grad er sammenligningen med godt rustete bygdegutter. Er det virkelig slik at godt rustete bygdegutter takler eller tåler et bredere spekter av håndtering? Betyr dette også at gutter som fremstår feminint må behandles annerledes til enhver tid, fordi denne gruppen ikke stiller på lik linje med robuste bygdegutter? At individer er forskjellige, er kanskje ingen stor overraskelse. Men, hva er det som utgjør denne store forskjellen på håndtering av en feminin gutt, sammenlignet med en godt rustet bygdegutt? Mia fortsatte med

(...) veldig var med gruppesammensetning, når det kommer til et slikt eksempel. (...) styrt unna rene gutte- og jentegrupper (...) vedkommende hadde kanskje tjent mer på å være med noen jenter. Igjen blir det veldig rart hvis man tydeliggjør at du blir med dem foran hele klassen. Det blir veldig dumt (Mia).

Dette betyr for meg at det ene kriteriet for å blande jenter og gutter, er at en gutt i klassen trives bedre sammen med jenter. Et annet dilemma er det Mia beskriver mot slutten av sin setning. Her kan det fremstå som et problem at man velger enkeltpersoner til å bli satt sammen med motsatt kjønn. Mia beskriver at dette bør gjøres diskret. Jeg tolker det slik, ettersom hun nevner at det blir rart og dumt hvis man tydeliggjør slike valg. Spørsmålet blir da hvordan man gjør sånne valg usynlig for andre medelever? Mia nevner tidligere at musikkfaget er veldig gjennomiktig. For meg forstår jeg det dithen at slike valg i så fall blir lagt merke til av andre elever, selv om man ikke tydeliggjør valget. Bør da et slikt valg tas i det hele tatt? Videre nevnte Kai noe som angår elevenes egne valg i undervisning. Han sa at

(...) Jeg ser at det feminine speiler egne valg. Jeg hadde fritt valg av instrumenter og da viste det seg at de fleste jentene valgte piano (Kai).

Hvor Mia også la til

Ufarliggjøre kropp og kjønn er viktig, der ser man en utfordring i andre fag også. (...) jeg har hatt litt folkedans, (...) pardanser. Hvor vi danser først gutt og jente, det handler om tradisjon og å gjøre musikk autentisk. Videre har jeg latt elevene fått lov til å danse gutt-gutt og jente-jente (Mia).

For å ta Kais bidrag først, så sier han at, der fritt valg blir gitt til elever rundt instrumenter, velger flertallet av jenter piano. Piano mener Kai speiler egen femininitet, som kan bety at piano er feminint. Her dukker det da opp et dilemma, og kanskje et veldig viktig et også. Hvis man tilrettelegger for fritt valg, altså elevmedbestemmelse, så tilrettelegger man også for noe som ender i en slags kjønnsdeling. Instrumenter blir derfor relevant under valg knyttet til kjønn i undervisning. Aktiviteten dans som Mia nevner igjen, så forteller hun om hvordan pardanser blir gjennomført. Her startet undervisningen med noe som virker kjønnsnøytralt, tradisjonsrelatert og autentisk. Hvor hun videre åpner opp for noe som er kjønnsdelt. Her spør jeg meg selv hvorfor dette blir gjort? Er det slik at aktiviteten pardans ikke er gjennomførbar hvis jenter og gutter danser sammen hele tiden? Aktiviteten og metoden blir da viktig for hvordan kjønn fordeler seg i undervisningen. Dette er temaer som går under valg knyttet til

kjønn i planlegging. Avslutningsvis spurte jeg om hva det viktigste vi hadde snakket om til nå, hvor Kai svarte

Utvalget av eksempler i faget, viktigheten av å balansere og gå litt mot stereotypiene. Dette her handler om å skape noe (Kai).

Kai understreker altså at hvilke eksempler som tas med i klasserommet. At balanse av eksempler kan ha stor påvirkningskraft for å utfordre stereotypiene. Han er opptatt av fremdrift som nevnt tidligere, hvor han avslutter med å si at musikk er et skapende fag.

4.3 Analyse av intervju 2

I dette delkapittelet skal jeg gi innsyn fra det andre intervjuet. Jeg har delt inn intervjuet på samme måte som første intervju.

4.3.1 Del 1 - Gruppesammensetninger

På lik linje med første intervju, gjennomførte jeg intervju to på samme måte. Jeg presenterte åpningsdelen av intervjuguiden, nærmere bestemt intervjuguide del-1. Her fikk Magnus og Pål mulighet for å drøfte løsninger på gruppesammensetninger. Magnus startet intervjuet med å si

I utgangspunktet så har man to faktorer en kan bruke. Man kan løse det nivåmessig (...) eller gjennomføre litt grunnleggende opplæring med resten (...) Eller man kan blande slik at de som kan litt blir satt sammen med de som ikke kan så mye (Magnus).

Magnus foreslår to inndelingsmåter for elevgrupper. Her har man nivådeling og blandet nivå som utgangspunkt. Dette bygger på kjennskap til forkunnskaper hos elevene. Pål følger opp med noe som kan gjøre utslag for inndelingene Magnus foreslår. Her sa Pål at

(...) kommer litt an på målet for den timen eller den perioden. Skal man ha konsert, må man bruke de som har litt kunnskap for å få til noe. Hvis det er snakk om grunnopplæring på instrument, spiller det ikke så stor rolle (Pål).

For meg betyr dette at metoden for utførelse avhenger av målet for undervisningen. Det jeg stiller meg litt kritisk til her er, hva med resten hvis målet er konsert? Er det slik, at de som har mindre musiske ferdigheter blir satt noe i bås, fordi målet om få til noe er mer verdt? Magnus fortsatte å si

Hvis det er grunnopplæring ville jeg helt klart blandet dem (...) bruke de som har kunnskap som en ressurs. Kommer helt an på hva målet er (Magnus).

Dette styrker min tanke om at målet styrer metodevalg og inndeling av grupper. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å gå videre i intervjuet.

4.3.2 Del 2 – Kjønn og gruppesammensetninger

Del-2 av intervjuguiden er tilnærmet lik del-1, med den vridningen at kjønn, likestilling og kjønnsnøytralitet er del av planleggingen. Pål svarte innledende med

Man må hvert fall styre gruppene, ellers er elevene veldig konservative i valgene sine. Å få automatiske grupper hvor gutter skal danse for eksempel, er nok ganske uaktuelt. (...) Er det gitar for eksempel, så svinger det litt andre veien igjen (Pål).

Pål beskriver det jeg tolker som kjønnsmønstre i elevenes valg. Hva som styrer at noe blir valgt i kjønnete retninger har røtter i aktiviteten og dets innhold. Her nevner Pål erfaringer fra dans og gitar. Hans erfaringer er at jenter appellerer mer til dans og gutter appellerer mer til gitar. Disse erfaringene samsvarer med første intervju. Pål nevner også styring av grupper som nødvendig. Det vil med andre ord si at det er nødvendig med planlagte grupper for å få til noe som tilsvarer kjønnsnøytrale grupper. Magnus supplerte med en løsning og en utfordring

Hvis du skal ha likestilte og kjønnsnøytrale grupper. Hvis du skal ha band, noen som synger, må du jobbe med gruppene. Kanskje stasjonsundervisning hvor alle liksom skal innom alt i så fall. Men, jeg ser at det kan bli en utfordring uansett når det for eksempel kommer til dans (Magnus).

Det jeg tolker, ut fra hva Magnus sier her, er at aktiviteten i musikk på et eller annet tidspunkt gjør kjønnsnøytralitet utfordrende. Noen aktiviteter egner seg kanskje bedre enn andre, ettersom dans ble nevnt som utfordrende. Pål nevnte også et annet trekk i elevens valg

Når det kommer til slagverk, merkelig nok er slagverk et sånn gutteinstrument (Pål).

Påls erfaringer er da at slagverk er noe som kan beskrives som et mer maskulint instrumentarium. Magnus fortsatte med en metode for likestilte grupper, hvor han sa at

(...) hvis man skal ha likestilte grupper, der jeg vet at noen elever er trygge, som tørr å gjøre ting, bruke de og da gjerne av hvert kjønn. Utnytte elevene for at andre også kan bli med (Magnus).

Metoden her er altså å bruke elvene som forbilder. Jeg tolker dette som at elevene skal brukes som eksempler til å utfordre kjønnsstereotypiske mønstre. At dette da kan ha en effekt på resterende elever som ikke vil delta i aktiviteten. Spørsmålet jeg stiller meg til dette er, hva skjer hvis disse elevene ikke finnes i klassen? Jeg spurte litt videre om dette rundt elevenes valg rundt instrumenter, dans og sang for å nøste frem flere erfaringer. Her sa Magnus at

(...) det ser man hvis man lar gutter og jenter få valget selv om å gå på dans, sang eller spille gitar og trommer, så velger ikke guttene dans og sang (Magnus).

Magnus sin erfaring er et tydelig skille mellom hvilke aktiviteter og instrumenter som appellerer til jenter og gutter. Dans og sang beskrives her som feminint appellerende, mens gitar og trommer som maskulint appellerende. Pål tilspisser dette litt med sine erfaringer, der han la til

Men, ser jeg på tematikken innenfor hva som blir gjort, hvis det er å spille og synge vise på gitaren, så ligger det mer innenfor at jenter tar det lettere. (...) jenter på ungdomsskolen er litt tidligere utviklet enn gutter. Finmotorikk og kobling til hjernen er gjerne litt tidligere utviklet hos jentene. Guttene tror gjerne at dem er bedre på trommer, men klarer ikke helt å koordinere to armer og ben like godt sammenlignet med jenter (Pål).

Så, for det første så tolker jeg at det ligger en erfaring her om feminin tilhørighet innenfor visse typer utøvende musikk. Med andre ord så er Påls erfaring at jenter som utøver sang og spill på gitar, er og rettet mot sjangervalg, i dette tilfelle vise. Det andre momentet som ligger til grunn, er fysisk utvikling og at dette er forskjellig fra gutter og jenter. Kan fysisk utvikling forklart fra Påls perspektiv bli en faktor for nivået i samspill? Det jeg tenker på her er, gutter som for eksempel velger slagverk. Så viser det seg at en eller flere jenter i utgangspunktet er mer kapabel til å lære nettopp dette. At disse jentene ikke vil eller tør fordi tilstedeværelsen av maskulin dominans er for høy? Jeg fortsatte intervjuet med å spørre litt om læringsutbytte i forhold til likestilling og kjønnsnøytralitet. Her svarer Magnus

Det frister å si at da blir det sikkert veldig bra, for da får vi blandet veldig godt. Men, erfaringsmessig kan det fungere dårlig. Det er avhengig av så mange faktorer som gjør at noe fungerer bra eller dårlig. (...) rent teoretisk kan det høres veldig fint ut, at det på en måte kan bli friere, men (Magnus).

At det finnes en tanke hos Magnus at kjønnsnøytralitet og likestilling i musikkfaget kan gi bra læringsutbytte ligger nok der. Men erfaringene tilsier noe annet. For meg så fremstår dette som at oppnåelsen av læringsutbytte kommer lettere ved kjønnsdeling. Pål supplerte med

Vi har riktignok tid til å modne dem når dem kommer i 8. klasse. At man kan få gutter til å danse, ja, men at det blir en varig endring, at dem har lyst til å gjøre det igjen kan være vanskelig (Pål).

Selv om man har god tid fra 8. trinn til 10. trinn, så høres det ut som aktiviteten i seg selv er problemet. Det virker som at aktiviteten legger til rette for hvordan kjønnsdeling ser ut i praksis. Pål tok litt initiativ selv og snakket om kjønnsdeling som noe positivt for læringsutbytte. Her sa han at

(...) jeg har litt erfaringer fra klasser som er litt stille. Der en del er stille fordi andre er dominerende. (...) fungerte veldig bra å ha delte grupper. Fått jentegrupper til å synge mye mer og gutter til å slippe seg løs mye mer (...) Dem liker ikke å vise ansikt foran jenter. Av og til så er det nyttig (Pål).

Hvor Magnus raskt supplerte med

Jeg har samme erfaring, at det kan fungere veldig godt. Da kan man også si, hvis man hadde hatt mer tid, at man kunne kjørt delt i tre-fire uker, for så å blande dem igjen (Magnus).

Fra disse erfaringene så fungerer kjønnsdeling som noe positivt. Kjønnsdeling legger da til rette for at gutter og jenter kan oppnå mer i sine musiske praksiser. Det ligger også et argument her, om at kjønnsdeling løser opp maskulin dominans. I tillegg kommer det frem at gutter ikke uttrykker seg på samme måte alene sammenlignet med å være blandet med jenter. At guttene oppnår mer sammenlignet med kjønnsblanding. Fra Magnus sin side kom også tidsaspektet inn. Pål la til

Ofte en mangel på selvtillit hos mange dessverre (Magnus).

Dette tolker jeg til elevenes forutsetninger. At selvtillit er en egenskap og forutsetning for å uttrykke seg i musikk. Hvis denne egenskapen ikke er der, så blir da kjønnsdeling en måte å løse denne utfordringen ifølge Pål. Jeg spurte videre om begrepet tid, om dette er et problem i de praktisk-estetiske fagene generelt. Her svarte Magnus kort

Ja (Magnus).

Hvor Pål fortsatte

Ja. Du skal ha gjort det og det, så er det en uke som blir borte, så er det fremføring uka etter, uten at man har hatt noe særlig tid til faktisk å jobbe med stoffet. En utfordring helt klart (Pål).

Spørsmålet mitt blir da om tid er årsak til løsninger som kunne vært gjort annerledes? Hvis man ikke rekker å gjennomføre innholdet i faget, hvordan skal man da rekke å ta hensyn til kjønn for eksempel? Jeg gikk videre i intervjuguiden og påbegynte del-3.

4.3.3 Del 3 – Oppfatning av LK20

Jeg spurte om oppfatning av LK20, om LK20 fremstår som kjønnsnøytral og likestilt. Her svarte Magnus at

Det har jeg egentlig ikke tenkt noe over, men hvis jeg skal ha et grunnlag for å si noe om det, så må det være at jeg ikke har tenkt, eller reflektert noe over det når jeg har lest (Magnus).

For meg gir dette en indikasjon på at LK20 oppfattes som kjønnsnøytral og likestilt. Hvis Magnus hadde registrert noe som rettet seg mot jenter eller gutter, ville han mest trolig lagt merke til dette. Magnus supplerer med egne erfaring rundt kjønnsdeling

(...) noen kan være supre å blande, andre ikke. Noen ganger bør man passe seg litt, det er ikke alltid det kanskje er lurt å blande så mye (Magnus).

For meg gir dette et inntrykk av at dynamikken til klassen kan gå i feil retning av å blande jenter og gutter innimellom. Pål fortsetter med læreplanens mulige ønsker

Jeg vil tro det at det ligger en undertone der, at dem vil at vi skal være blandet (Pål).

Det vil si at læreplanen kanskje har et ønske om at gutter og jenter praktiserer faget på tvers av hverandre. Her begynner det utbrodere seg et viktig spørsmål angående læreplan og praktisering av faget. Hvis læreplanen ønsker et kjønnsnøytralt og likestilt fag, hvorfor er så mange av erfaringene noe som skisserer kjønnsdeling? Er det slik at musikkfagets egenart, gjør at kjønnsdeling er løsningen for gjennomførelse rundt større deler av innholdet i læreplan? Magnus fortsatte med

(...) de gangene jeg deler kjønn, så er det en grunn for det (Magnus).

Hvor Pål supplerte

Ja, (...) ikke langt over grunnleggende ferdigheter vi rekker å komme til gjennom ungdomsskolen. Hvis målet er å få nivået opp, og det er praktisk å dele kjønn, så gjør man det (Pål).

Jeg forstår det slik da, at kjønnsdeling fungerer som en metode for nivåutvikling. I dette så tolker jeg at kjønnsdeling er en bedre metode for nivåutvikling ifølge Pål. Her gikk jeg videre i intervjuet.

4.3.4 Del 4 – Påvirkning av eget kjønn

Jeg spurte om eget kjønn har noe å si i forhold til praktisering av musikkfaget. Pål svarte at

Ja, jeg merker fort at vi tar forskjellige roller. Jeg er mye mer opptatt av band og musisering, mens andre kvinnelige kollegaer er mer opptatt av sang og piano (Pål).

Først og fremst er det erfaringer fra Pål, hvor mannlige og kvinnelige musikk lærere praktiserer musikkfaget ulikt. Han nevner også hvilke undervisningspraksiser som appellerer til mann og kvinne. I hans tilfelle er det band og musisering som utføres av Pål som mann. Påls kvinnelige kollegaer praktiserer sang og piano i større grad. Hvis dette er en tendens som gjelder for flertallet av lærere, så kan det utarte en større problematikk rundt det hele. Magnus fortsetter på Påls innspill, hvor han sa

Musikkfaget er et ferdighetsfag på en annen måte enn kanskje matte og norsk. Vi som musikk lærere har gjerne en musikalsk godfot. Da må man bruke det, for det det er verdt i musikkundervisningen. Hvis man er så heldig å ha flere, og kanskje noen andre er gode på dans, så kan heller dem gjøre det (Magnus).

Her sier Magnus at musikk lærere gjerne har en musikalsk godfot, altså det feltet man har bredere kompetanse på i musikk. For eksempel kan det være at noen er gode til å danse, mens andre kan bandinstrumenter godt. Fra Påls erfaringer så er denne musikalske godfoten relevant i forhold til kjønn. Hvis det viser seg at de musikalske godføttene til kvinner oftest er dans og sang, mens menn oftest er noe annet. Så ser jeg for meg en utfordring i lys av Magnus sitt utsagn. De skolene som for eksempel bare har en musikk lærer. Hva skjer da? Kan det tenkes at musikkundervisningen som oftest er relatert til den musikalske godfoten hos læreren? Hvis det er tilfelle, der for eksempel dans og sang oftest blir prioritert. Legger dette til rette for at guttene i klassen ikke deltar på lik linje med jentene basert på tidligere utsagn i intervjuene. Eventuelt for å løse noen av utfordringene så er kjønnsdeling en slags løsning? Pål la til

(...) at vi er påvirket av eget kjønn, ja, man blir det da. For eksempelvis så er ikke jeg noe særlig på dans og drama, der har vi andre som stråler mer (Pål).

For det første så sier dette meg at eget kjønn på mange måter påvirker hvilke aktiviteter som gjøres. For det andre så er man avhengig av flere lærere med ulike musikalske komfortsoner, basert på Påls innspill. Ut fra dette kan undervisningen være god på noen områder, og mindre god der lærere ikke har en musikalsk godfot. For å utjevne dette, er man avhengig av flere musikk lærere som i tillegg har ulikt kjønn? Jeg spurte et oppfølgingsspørsmål om dette. Det omhandlet lik praktisering uavhengig av kjønn og hva som kunne blitt gjort. Her svarte Pål at

(...) kan ha noe med den musikkutdanningen du har, det instrumentet du hadde, hva man har lært seg selv. (...) vanskelig å få endret lærerкомпетansen. Da må vi dele på lærerne, men da er vi fremdeles kjønnsdelte som lærere (Pål).

Det er to momenter her som kan være verdt å trekke videre. Det ene er at egne opparbeidede ferdigheter utenfor formell utdanning, kan ha en stor betydning for undervisningen. Det andre er hva som gjøres i den formelle utdanningen. Dette tolker jeg da som at musikkutdanningen kunne vært endret i forhold til hva man lærer av ferdigheter. At helheten av ny kunnskap muliggjør undervisning uavhengig av aktiviteten. Det siste Pål nevner er bruk av flere lærere på ulike aktiviteter. Men, som han selv sier, vil det fortsatt være kjønnsdelt blant lærere. Dette krever som nevnt ovenfor, at det faktisk finnes flere musikk lærere på skolen.

4.4 Oppsummering av funn og analyse av intervjuene

Gjennom de foregående delkapitlene har jeg forsøkt å gi innblikk i hvordan hovedtemaer og undertemaer har synliggjort seg. På bakgrunn av empirien så snakker informantene om kjønn på to ulike måter. På den ene siden har man det som utgjør hvilke valg som gjøres knyttet til kjønn i planlegging. På den andre siden snakker lærerne om de valg som gjøres knyttet til kjønn i undervisning. I diskusjonskapittelet vil jeg løfte frem hovedtemaer og underliggende temaer. Jeg vil bruke disse i samsvar med teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingene.

5. Drøfting og tolkning

I forrige del av oppgaven har ulike funn i empirien blitt redegjort for. Gjennom intervjuene har det kommet noen like og noen ulike erfaringer av forståelse og håndtering av kjønn. Analysen har ført frem til flere tematikker. Disse tematikkene fremstår som sentrale for hvordan operasjonalisering av kjønn gjøres. De forskjellige temaene, i tillegg til utfordringer og problematikker basert på intervjuene, vil bli videre drøftet og tolket i lys av det teoretiske rammeverket.

5.1 Hovedfunn i studien

I det analyserte datamaterialet fra intervjuene er det forskjellige funn som har som mål å svare på følgende problemstillinger: Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elvers læringsmuligheter?

Et av hovedfunnene, som viser seg å være gjentakende hos samtlige informanter, er at gruppeinndelinger i musikk ofte er kjønnsdelt. Et annet hovedfunn er implikasjoner eget kjønn kan ha for praktisering. Et tredje hovedfunn er hvordan informantene opplever LK20, der ingen har lagt merke til noen form for kjønn dreining. Vedrørende disse funnene har jeg stilt spørsmål underveis i analysen. Noen av spørsmålene vil belyse begge problemstillingene.

5.2 Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen?

I denne delen tar jeg for meg første del av problemstillingen, hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Resultatet av dette vil bli brukt til å belyse siste del av problemstillingen.

5.2.1 Læreplanenes tidligere fokus på kjønn og oppfattelser av LK20

Innledningsvis vil jeg ta for meg hvordan LK20 oppleves i lys av kjønn, og sammenligne dette med tidligere funn om kjønn i foregående læreplaner. Resultatet av denne sammenligningen vil danne grunnlag for å si noe om hvordan LK20 ivaretar kjønn. Dette resultatet vil bli brukt til å diskutere den praktiske gjennomførelsen av LK20, med vekt på kjønn.

I intervjuene spurte jeg informantene om hvordan dem opplevde LK20 i forhold til likestilling og kjønnsnøytralitet. Her sier en informant at han opplever kjønnsnøytralitet og likestilling som implisitte temaer i LK20. De resterende informantene nevner, at dette ikke er et tema de har tenkt på under bearbeidelse av læreplan. Det informantene reflekterer over her er «den oppfattede læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Informantene har et godt språk i aldersforskjell og bakgrunn. For enkeltlærerens del så baseres tolkning og forståelse av læreplan på «erfaringer, antagelser og betraktninger for gjennomføring av undervisning» (Garmannslund et al., 2011, s. 10). For meg så betyr dette at det samlede resultatet, bør gi en pekepinn på hvordan LK20 oppleves hos musikk lærere. Det er likevel ikke gitt at dette stemmer hvis utvalget hadde vært vesentlig større.

Tre av informantene sier at de ikke har tenkt, eller lagt merke til kjønnete dreininger i LK20. En av dem forklarer at grunnlaget for å si noe om tematikken, er at han ikke har lagt merke til noe. Dette forstår jeg som et gjeldende argument for de to andre også. Det vil med andre ord si, at der det ikke kommer frem erfaringer eller opplevelser med at LK20 er rettet mot en kjønnet retning, dermed blir det motsatte mer gjeldende.

Fra læreplanen M74 og frem mot kunnskapsløftet fikk kjønn en plass i læreplanene (Røthing, 2013). Ettersom Røthing (2013) implisitt sier at læreplanene er en videreføring av samfunnets verdier og utvikling, så tenker jeg denne tendensen også kan være gjeldende i dag. Gjennom intervjuene er det ikke nevnt noen opplevelser av at LK20 har kjønnete dreininger. I tråd med at læreplaner utvikles basert på samfunnets verdier og funn i intervjuer, tolker jeg det slik at LK20 ivaretar likestilling og kjønnsnøytralitet. Det er likevel verdt å nevne, at en grundigere analyse kunne gitt utslag for kjønnete dreininger. Dette baserer jeg på Røthing (2013), hvor hun kritiserer et kompetansemål som handler om pengebruk mellom kvinner og menn.

5.2.2 Musikkfagets kjønnete praktisering

Først vil jeg drøfte litt om hvordan elevenes medbestemmelse kan gjøre utslag for kjønn. I doktoravhandlingen til Kamsvåg (2011) finnes det funn som beskriver ulike kjønnete dreininger i musikk. Hun nevner blant annet at elevenes egne gruppedanninger er basert på eget kjønn (2011, s. 183). Fra mine intervjuer viser det seg at noen lærere er opptatt av elevenes medbestemmelse i undervisning. Dette kan blant annet innebære valg av egne grupper. Hvis det viser seg at elevenes gruppedanninger er valg som baserer seg på eget kjønn, (Kamsvåg, s. 183) hva utspiller seg hvis dette sammenlignes med aktiviteten i tillegg?

Gjennom intervjuene utspiller det seg funn som fremstiller noen aktiviteter som mer appellerende for gutter, og noen aktiviteter som mer appellerende for jenter. Dette samsvarer med Onsrud (2013, s. 142) hvor hun nevner at musikkaktivitetene avgjør hvilke kjønnsperformative uttrykk som spiller seg ut. Dans og sang i sin helhet virker å være noe jentete, mens spill i band virker mer guttete. Dette nevner også Onsrud (2013, s. 185-188) hvor jentenes hjemmebane er dans, mens komp og instrumentering ble gjort av gutter. Det er også noen funn som sier at sjangere innenfor noen aktiviteter appellerer mer til gutter sammenlignet med jenter. For eksempel nevnes det at gutter har mer tilhørighet til rap i sang, og jenter har mer tilhørighet til akustisk gitarspill og visesang. Hvordan noe appellerer mer til et kjønn kan forstås i lys av Kamsvåg, (2011, s. 214) der hun sier at jenter og gutter konstruerer normer, for hvordan det er greit å uttrykke seg innenfor eget kjønn.

Fra intervjuene så finnes det en tendens om at faget musikk ofte er kjønnsdelt. Hvis lærere velger at elevene selv skal dele inn grupper selv, så er resultatet potensielt kjønnsdelt allerede. I tillegg har man aktiviteten som elevene skal velge i. For eksempel kan et veldig forenklet opplegg være at, elevene skal fremføre en valgfri dans i grupper, hvor elevene skal velge gruppene selv. På denne måten tolker jeg det slik at man har to påvirkningsfaktorer som tilrettelegger for kjønnsdeling. Den ene påvirkningsfaktoren er aktiviteten elevene skal velge i, den andre er gruppene de selv skal velge.

Fra funn i intervjuene sier lærere at dem noen ganger velger grupper for elevene. Det som også foregår under disse bestemte gruppene, er at de ofte er fullstendig kjønnsdelt. Dette tilsvarer da rene jente- og guttegrupper i undervisningen. Kamsvåg (2011, s. 208-209) sier at hennes funn baserer seg på forskjelligheten i hvordan det er å forholde seg til gutter og jenter. Fra mine intervjuer så oppleves det en annerledes dynamikk mer rene jente- og guttegrupper. Det omtales også at jentene er mer pliktoppfyllende enn gutter. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle hos Kamsvåg (2011, s. 208) hvor guttene var bedre å forholde seg til. Det nevnes også en selvkritikk basert på favorisering, i dette tilfellet av kjønn (Kamsvåg, 2011, s. 208-209). Dette ble ikke spesifikt nevnt i mine intervjuer, men at det kan være favorisering av hvilket kjønn som er lettest å håndtere.

Hvilke aktiviteter som gjøres i musikkfaget avhenger blant annet av hva enkeltlæreren velger å vektlegge. Ofte er musikk et utøvende fag som resulterer i at elevene skal gjøre noe praktisk. Når det kommer utøvende spill og musisering så er det ofte bandinstrumenter som blir omtalt i intervjuene. Bandinstrumenter består i stor grad av piano, akustisk gitar, elgitar, bass og

trommer. Gjennom intervjuene så nevnes det ved flere anledninger kjønnede valg av instrumenter. Dette er ikke tilfelle kun i mine intervjuer. Onsrud (2013, s. 134) beskriver tendensen til jenters valg av instrumenter, der sier hun at akustiske instrumenter som piano, fløyte og kassegitar oftest blir valgt. Kamsvåg (2011, s. 210) på sin side beskriver at rock forankres i noe maskulint. Overfører man sjangeren rock til musikkinstrumenter, så er det gjerne det motsatte av akustiske instrumenter som piano og kassegitar. Det vil si trommer, elgitar og bass i de fleste tilfeller.

Sett opp mot Kamsvåg (2011) og Onsruds (2013) avhandlinger om kjønnede valg av instrumenter, ligner dette beskrivelser gjort i mine intervjuer. Dette kan bety at der elevene fritt kan velge rundt instrumenter, kan dette ende opp i kjønnsdelte grupperinger. Onsrud (Onsrud, 2013, s. 135) stiller spørsmål på lik linje med meg, hvor fritt er egentlig det frie valget? I tilknytning til det frie valget sier Kamsvåg (2011, s. 215) at aktørskapet ikke er fritt sammenlignet med kjønn. På den ene siden kan man si at man oppnår litt innenfor demokrati og medborgerskap i LK20 hvis elevene får velge selv. Resultatet av de tilsynelatende frie valgene står i stor fare for kjønnsdeling når det kommer til grupper, aktiviteter og instrumenter. På den andre siden kan man velge grupper, aktiviteter og instrumenter for elevene. På samme tid står man i fare for å skyve et av de tverrfaglige temaene til side. I tillegg til dette, så er det en tendens i mine intervjuer at lærere velger kjønnsdelte grupper fra begynnelsen.

I kapittel 5.2.1 konkluderte jeg med at lærernes oppfattelse av LK20 virker kjønnsnøytral og likestilt. Hvis den i så fall er det, betyr vel det at den skal praktiseres deretter? Ut fra mine intervjuer så virker det som at faget musikk praktiseres på en måte som bryter litt med LK20, sammenlignet med likestilling og kjønnsnøytralitet. Det vil si at det foregår en endring fra «den oppfattede læreplan» til «den gjennomførte læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10).

Valg knyttet til kjønn i planlegging er et av mine to hovedtemaer. Dette hovedtemaet knytter seg til hva som foregår før undervisning. Det gjør at hovedtemaet også knytter seg til «den oppfattede læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Her gjøres det tolkninger basert på «erfaringer, antagelser og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisning» i «den oppfattede læreplan» (Garmannslund et al., 2011, s. 10). I mine undertemaer til valg knyttet til kjønn i planlegging har jeg kommet frem til aktivitet, mål, metode, inndeling, rammefaktorer, forutsetninger og forkunnskaper. Tolkningene som gjennomføres i tråd med læreplan vil gi utslag på valg knyttet til kjønn i planlegging. Det kan for eksempel bety at

læreren ser en utfordring for hva som er mulig å gjennomføre i undervisning. Den utfordringen kan være at gutter ikke fungerer på gruppe med jenter i dans. Det betyr at dette vil gi implikasjoner for valgene som tas i planlegging. Det kan være at målet må endres for å tilpasse hva elevene skal oppnå. Det kan også være en tilpasning som må gjøres i inndeling av grupper.

Videre vil jeg drøfte noen andre årsaker for hvorfor grupper i musikk ender opp i noe kjønnsdelt. Først vil jeg ta for meg den fysiske utviklingen hos jenter og gutter. Det nevnes i intervjuene at gutter ikke stiller på like linje med jenter når det kommer til fysisk utvikling. Det nevnes blant annet koordinasjon mellom hjerne og kropp. Det nevnes også at jenter ofte er flinkere til å tilegne seg kunnskap om fingerspill og koordinere forskjellige kroppsdelene ved trommespill. Jeg tolker det slik at det er en forskjellighet i hva gutter og jenter kan få til innenfor en gitt tidsramme. Det nevnes også at gruppeinndeling kan gjøres basert på nivå. For meg betyr dette at kjønnsdeling kan oppstå med bakgrunn i nivå. Hvis det viser seg at de fleste jenter er bedre rustet for å mestre fingerspill på gitar, så kan det tenkes at disse blir satt på gruppe sammen. Vedrørende kjønnsnøytrale grupper så nevnes det at dette sjeldent har økt læringsutbytte.

Et moment som er verdt å løfte frem er kultur for samarbeid. For å få til kjønnsnøytrale grupper, så nevnes det blant annet at det må være en kultur for samarbeid på tvers av kjønn. Ettersom det nevnes i forbindelse med dårlig erfaring på læringsutbytte ved kjønnsnøytrale grupper. Så betyr dette at denne samarbeidskulturen på tvers av kjønn kan være en mangelvare på barneskolen. Hvis en slik kultur flourerer og man ser dette i lys av tidligere drøftede momenter som aktivitet og elevers valg, så er det forståelig at kjønnsdeling er et resultat. Det er ikke dermed sagt at kultur for samarbeid er en kompetanse som kun læres gjennom skolen. Blant annet sier Mia at det finnes to type elever, de som er på skolen for å gjøre skole, og de som ikke er det. Dette handler om de ytre faktorene som for eksempel læres på andre arenaer. Fritidsaktiviteter og hjemmeforhold kan være eksempler på de andre arenaene.

En annen gjentakende utfordring som nevnes er tid. Det snakkes om fremdrift i faget og at man skal skape noe. Dette beskrives også som en utfordring hos Onsrud (2013, s. 122) der det legges til, at tid, ressurser og legitimitet påvirker musikkundervisningen. I en tenkt realitet så betyr dette at tid begrenser planleggingen av faget. Ettersom kjønnsnøytralitet i musikk fremstår som utfordrende, tolker jeg det til at planleggingen trenger mer bearbeidelse. Videre tenker jeg også at hvis man skal endre praksis, så kreves det nytenkning og videreutvikling av ideer. I et tidspresset fag så kan det forstås at kjente løsninger krever minst tid. Hvis de kjente

løsningene er noe som tilsvarer kjønnsdeling, så kan det være sånn undervisningen får et repeterende kjønnsdelt utfall.

5.2.3 Eget kjønns implikasjoner for musikkfagets praktisering

Fra mine intervjuer så sier alle informantene at eget kjønn påvirker praktisering av faget. Et eksempel fra Onsrud, (2013, s. 138-139) går ut på at Kjell, en av lærerne, bruker mye rock som utgangspunkt. I mine intervjuer poengteres det ved flere anledninger eksemplenes makt. Eksemplets makt forstår jeg som de påvirkninger eksemplene gir til elevene. Det vil si hvordan elevene forstår, tolker og viderefører arbeid basert på eksempler. For meg betyr dette også at de konkrete eksemplene som brukes i undervisning er påvirket av eget kjønn.

Kjell er et eksempel på at hans tilhørighet og musikalske smak, sannsynligvis er nærliggende rocke-sjangeren. Kjell er mann og sjangeren rock tilhører maskulinitet (Onsrud, 2013, s. 132). Fra mine intervjuer så nevnes det blant annet at Kai ofte spiller musikk fra Kvelertak, hvor det i tillegg sies at det ikke finnes noe mer maskulin rock enn dette. På denne måten kan valg av eksempler baseres på eget kjønn. I disse tilfellene blir det en videreføring av maskulinitet inn i undervisning. Maskulinitet blir representert som dominerende ovenfor feminitet hos Kamsvåg, (2011, s. 214) hvor også maktbegrepet er tillagt ulike kjønnsroller. Det vil si at man kan ende opp med mannlig lærer som uttrykker seg maskulint, og viderefører maskuliniteten i eksemplene. Hva skjer da med de som ikke føler tilhørighet til det maskuline innenfor musikkfaget?

Jeg tenker først at man tilrettelegger for noe som er skeivfordelt mellom de fleste jenter og gutter. Denne skeivfordeling kan gi utslag for hvordan jenter og gutter agerer i undervisningen. I dette tilfellet er det betydelig risiko for at guttene trives og gjør mer. Resultatet av dette kan også forårsake favoriseringsproblematikken til Kamsvåg (2011, s. 208). Den baserer seg på at guttene var lettere å forholde seg til i sjangeren rock (Kamsvåg, 2011, s. 208-209). Undervisningen står altså i fare for å være tilrettelagt det maskuline, hvor guttene har en høyere sannsynlighet for å lykkes. De fleste av jentene vil i så fall havne på motsatt side av skalaen. Det vil si at de fleste jenter kan ha et dårligere utgangspunkt for tilhørighet i undervisningen.

I mine intervjuer er også en kvinne representert. Mia sier for øvrig at kjønn påvirker praktisering av faget. For hennes del er det snakk om hvilke aktiviteter som oftest blir utført. I hovedsak er det dans og sang som ligger Mia nærmest. På motsatt side av rock og spill på bandinstrumenter, så har dans og sang tilknytning til det feminine (Onsrud, 2013, s. 122). Hun

sier selv at eksemplene er gjennomtenkt for å bevisstgjøre at kvinnelige utøvere av musikk finnes. På lik linje med Kai og Kjell, så kan Mias praktisering være dreid i stor grad mot feminine eksempler og aktiviteter. Dette muliggjør at undervisningen går de fleste jenter i favør.

Som en felles faktor for hva et menneske har god kompetanse på i musikk, bruker en av mine informanter ordet musikalsk godfot. Denne musikalske godfoten relaterer jeg til kjønn, i den forstand at dans og sang ofte appellerer til kvinner, og bandinstrumenter til menn. Dette sier også noe om hvilken status ulike uttrykksformer har i musikkfaget. Onsrud (2013, s. 166) nevner også favorisering av noen uttrykksformer og nedprioritering av andre, basert på lærerens valg.

Gjennom intervjuene løftes det frem forslag til hvordan man kan nøytralisere dominansen av feminine eller maskulin tyngde. Kai nevner blant annet viktigheten av å bruke eksempler som representerer begge kjønn. Det kan dreie seg om å bruke en kvinnelig og en mannlig artist eksempler for sjangeren rock. Dette kan gi en positiv effekt på oppfatningen av at kvinner også kan drive med noe som er forankret i maskulinitet. Spørsmålet mitt er, om dette er nok til at jenter tiltrer den maskuline rollen på lik linje med gutter?

For å synliggjøre at det er akseptabelt med jenter og gutter som utforsker kjønnsmonstre uavhengig av kjønn. Så kommer det noen bidrag fra intervjuene som kan belyse dette. I forbindelse med eksemplets makt, så nevnes også læreren i seg selv som et eksempel. En av lærerne sier at han opplever bedre kontakt med feminine elever hvis han selv opptrår på en mindre maskulin måte. Dette tenker jeg er overførbart til undervisningen som helhet. Eksempelvis kan en mannlig lærer ha dans. Hvis denne læreren går foran som et eksempel på at dans kan utøves på lik linje som jenter, så øker man kanskje deltakelse for gutter i dans. Spørsmålet i etterkant blir kanskje, hvor mye en lærer skal gjøre seg til i en feminin eller maskulin retning, slik at ikke aktiviteten latterliggjøres på noen måte.

Kai nevner et interessant synspunkt hvor han sier at den musikalske oppdragelsen overgår kjønn. Med dette mener han at, hvis interessen for musikk er stor så spiller ikke kjønn en faktor. Jeg tenker at dette kan være relevant å diskutere opp mot et lærerperspektiv og elevperspektiv. Jeg kan forstå Kai hvis jeg tolker utsagnet dithen at en musikk lærer kan være nøytral. Nøytral på den måten at det ikke spiller noen rolle hvem som utøver hva innenfor musikkens verden. Det jeg ser på som utfordrende i dette tilfellet, er at musikalsk oppdragelse

innebærer musikalsk tilhørighet. Jeg ser det som lite sannsynlig at en musisk interessert person føler samme tilhørighet til all musikk. Musisk tilhørighet kan relateres til kjønn, som for eksempel rock og maskulinitet som nevnt tidligere. På denne måten virker det nokså vanskelig, om ikke umulig å utøve et nøytralt engasjement for enhver form av musikk. Når det er sagt, så tenker jeg også at den musikalske oppdragelsen muliggjør en form for nøytralitet.

Når det kommer til elevperspektivet og musikalsk oppdragelse, så er det potensielt sterkere faktorer som spiller inn. I denne sammenheng vil det sosiale kjønn, basert på konstruksjoner av kulturell og historisk sammenheng bli relevant (Onsrud, 2013, s. 46). De kulturelle og historiske sammenhengene ser jeg i lys av Onsruds (2013, s. 56-57) forklaring av kjønnsperformativitet. Ifølge Onsrud (2013, s. 56-57) kommer kjønnsperformativitet til syne når musikkaktivitetene blir sett på som identitetsmarkører, der musikalske uttrykk reproduseres. Det vil si at den musikalske oppdragelsen må overgå en rekke sosiale barrierer knyttet til kjønn. Først og fremst må den musikalske oppdragelsen gjøre at eleven utfører aktiviteten, uavhengig av at den innehar maskuline eller feminine trekk. Videre må eleven bryte den sosiale barrieren ved at aktiviteten skal gjøres sammen med medelever. Det kan innebære at en gutt skal utøve dans, når ingen andre gutter ønsker, basert på musikalsk oppdragelse. At dette kan forekomme ser jeg som en mulighet, men hva med langsiktig varighet? Det ene utfallet kan være at eleven blir et forbilde, slik at flere deltar på aktiviteter som bryter med egne tilhørigheter i feminin eller maskulin retning. Det andre utfallet jeg ser for meg, er at eleven blir alene. At den eleven som gjør noe forankret i musikalsk oppdragelse får en negativ påvirkning i sosial sammenheng. Det kan eksempelvis bety utestenging, mobbing, tap av venner og sosial status.

5.2.4 Oppsummering av hvordan kjønn blir operasjonalisert

Ved forståelse og tolkning av læreplan, også kjent som den oppfattede læreplan (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Viser det samlede resultatet fra informantene at læreplanen ikke er dreid mot en kjønn retning. Det vil si at den ikke tar gutter eller jenter i favør, men virker tilsynelatende kjønnsnøytral og likestilt.

Når det kommer til undervisning, så praktiseres musikkfaget ulikt fra hvordan læreplanen oppfattes. Her er gjerne undervisningen kjønnsdelt. Som oftest er det en kjønnsdeling basert på gruppeinndelinger gjort av lærere eller elevenes egne valg. Faktorer som tid, fysisk

utvikling og kultur for samarbeid blir viktige momenter for hvordan lærere praktiserer, og hvordan elever tar valg.

Eget kjønn påvirker hvordan undervisningen praktiseres sammenlignet med kjønn. Det viser seg at menn har en tendens til å uttrykke seg mer maskulint, bringe inn eksempler som baserer seg på maskulinitet, og på denne måten gjøre undervisningen mer appellerende for gutter. Det samme viser seg å være tendens hos Mia, mens her er det bruk av eksempler og aktiviteter som appellerer til det feminine.

5.3 Hvordan påvirker operasjonlisert kjønn elevenes læringsmuligheter?

I denne delen vil siste del av problemstillingen bli løftet frem. De funn som er gjort gjennom intervjuer, drøfting i del 5.2 og tidligere teori og forskning, vil bli brukt til videre drøfting i dette kapittelet.

5.3.1 Hvordan påvirker de kjønnsdelte praksisene muligheter for elevenes læring?

Jeg vil begynne med å undersøke hva gruppeinndelinger og kjønn gjør for elevenes læringsmuligheter. Fra lærerens utgangspunkt så finnes det to ulike metoder å løse gruppesammensetninger på. Det ene er en lærerstyrt inndeling, det andre er en elevstyrt inndeling. Det finnes selvfølgelig ulike måter å løse den lærerstyrte og elevstyrte inndelingen.

Det viser seg at begge former for inndeling har en tendens til å ende opp i noe kjønnsdelte grupper. At elever velger eget kjønn har jeg snakket litt om tidligere, det kan være aktiviteten eller instrumenter for eksempel. Onsrud (2013, s. 223) beskriver at elevenes valg styres av «sterke normer, bestemt materialitet og begrensende handlingsrom». Dette betyr at man ofte har grupper med maskulin dominans og feminin dominans. Disse to kjønnsdominerende gruppene har noe forskjellig tilhørighet til ulike uttrykksformer innenfor musikk. Det kan bety at enhver musikktime som ikke har kjønnsnøytrale grupper, vil få ringvirkninger ut fra hvilken uttrykksform som gjøres. Med andre ord kan læringsmulighetene til grupper med feminin dominans være større sammenlignet med aktiviteten som gjøres.

Aktiviteten som foregår i undervisning, vil jeg drøfte litt videre. Fra mine intervjuer og tidligere forskning, ser man tydelige kjønnsmønstre ut fra aktivitet. Tidligere har jeg snakket

om at sang og dans appellerer til det feminine, mens bandinstrumenter har tilhørighet til det maskuline. Det er også verdt å nevne, at hvis gruppeinndelinger gjøres i etterkant av lansert aktivitet, så kan dette gi et enda større utslag for feminine og maskuline dominante grupper. Det oppleves fra intervjuene at jenter for eksempel engasjerer seg mer hvis aktiviteten er dans. For meg betyr dette at kjønnsdelte grupper stiller ulikt, sammenlignet med hva de kan oppnå. En enkel bortforklaring her, hvis man ser bort fra de sterke sosiale påvirkningene kjønn kan ha, så er læringsmulighetene like. For eksempel kan man si at, jo, dere gutta har like muligheter for å delta og lære som jentene i dans. På en annen side blir et sånt argument nokså irrelevant, når man ser hvor sterke disse sosiale barrierene rundt kjønn kan være. Kompetansemål og eventuelle vurderingsmål vil naturlig nok være likt for jenter og gutter. Men, ettersom uttrykksformene i musikk gir kjønn forskjellig utgangspunkt for deltakelse. Så vil det si at også læringsmulighetene er noe forskjellig utfra aktivitet og kjønn. Aktiviteten eller uttrykksformene spiller dermed en relevant rolle for elevenes læringsmuligheter.

Videre vil jeg se litt på instrumentenes betydning for elevenes læringsmuligheter. Det viser seg fra mine intervjuer og tidligere forskning at instrumenter har tilknytning til noe maskulint eller feminint. Kort sagt så er noen instrumenter mer appellerende for jenter, og noen instrumenter mer appellerende for gutter. Dette kan skape noe av den samme utfordringene som aktiviteter gjør. Problematikken ligger først og fremst i hvordan musikk læreren bestemmer at instrumentene skal velges. Hvis det er fritt valg, hvor elevene selv skal bestemme instrument, så kan dette føre til kjønnsdelte tendenser. Elevene hos Kamsvåg (2011, s. 183) dreide seg mot eget kjønn i gruppedannelser. Dette blir også relevant sammenlignet med å dreie seg mot egen tilhørighet, rettet mot maskulinitet eller femininitet slik jeg ser det. Ettersom ulike instrumenter tilknytter seg noe feminint eller maskulint, så er ikke det frie valget som Onsrud (2013, s. 223) beskriver nødvendigvis så fritt her heller.

Slik jeg ser det vil elevene i stor grad velge instrumenter som har tilhørighet til eget kjønn. Det betyr at jentene i stor grad utøver spill på instrumenter som akustisk gitar og piano. Guttene derimot vil potensielt velge instrumenter som bass, trommer og elgitar. Hvis målet er at alle elevene skal opparbeide seg kompetanse i ulike instrumenter, så kan det frie valget og kjønne tiltrekninger gjøre at elevene velger de samme instrumentene. Det vil si de instrumentene som appellerer til jenter, blir valgt av jenter, og det motsatte for gutter.

Alternativ nummer to er et mer lærerstyrt valg. Fra intervjuene, så er en mulighet at alle har opplæring på samme instrument, eller at undervisningen er basert på stasjoner hvor alle skal

innom alt. Utfordringen som muliggjør seg her, baserer seg på deltakelse og engasjement. Hvis alle elevene skal lære piano sammen, så kan man si at alle har mulighet for å lære samme instrument. På den andre siden kan kjønn utgjøre forskjeller her og. Etersom piano er et mer feminint instrument, så kan jentene føle mer tilhørighet. Slik jeg forstår det, vil jentene ha et bedre utgangspunkt for å engasjere seg i undervisning. På denne måten vil mulighetene for læring ha et større potensial hos jentene sammenlignet med guttene. Stasjonsundervisning derimot, så vil man kanskje oppleve ulikt engasjement utfra hvilket instrument stasjonen representerer. Fordelen slik jeg ser det, er at uavhengig av kjønn, så får elevene prøvd alt. På den andre siden så blir fremdrift en mulig utfordring. Hvis man er en lærer og skal drive stasjonsundervisning med full klasse, hvor mye rekker man egentlig da? Jeg ser for meg en utfordring basert på kompetanse som elevene sitter igjen med. Med andre ord, har man tid til å drive stasjonsundervisning over lengre tid, hvis målet er å fremføre noe for eksempel? Dette avhenger litt av hvilket syn informantene har på musikkfaget. Kai mener blant annet at musikk handler om fremdrift og å skape noe, som kan sammenlignes litt med musikk som musisk fag hos Nielsen (1998, s. 282). Kanskje kan man bruke elever med forkunnskaper på ulike instrumenter, men det er ikke sikkert dette finnes i klassen. Jeg tenker også at spørsmålet om kjønn, engasjement og deltakelse rundt enkeltstasjonene blir relevant. Det vil si at guttene kan være mer deltakende der stasjonen har trommer som instrument.

Et moment som begge intervjuene snakker om, er fysisk utvikling hos jenter og gutter. Etersom gutter er senere fysisk utviklet sammenlignet med jenter, er dette også en faktor for hvordan musikk lærere inndeler kjønn. Det snakkes om bevegelsesmønstre i dans og kroppskoordinasjon. Hvis den fysiske utviklingen utgjør at jenter er mer rustet for å tilegne seg kompetanse innenfor ulike uttrykksformer i musikk. Så stiller gutter og jenter med forskjellig utgangspunkt fra start? Læringsmål som nevnt tidligere er likt for gutter og jenter. Men, er læringsmulighetene like basert på tematikken om fysisk utvikling? Jeg tenker slik at koordinasjon er en viktig del av musisering og dans. For å beherske gitar, så kreves det koordinasjon mellom hjerne og hender. Vil resultatet av dette være at jenter trenger kortere tid på å oppnå kompetanse på gitar? I så fall tenker jeg at læringsmulighetene hos gutter og jenter er forskjellig sammenlignet med kompetansemål, med bakgrunn i fysisk utvikling. Nevnt i intervjuene så kan altså fysisk utvikling være en faktor for kjønnsdeling. Men, finnes det også en tanke, om at gutter ikke har mulighet til å oppnå like mye som jenter, innenfor uttrykksformer som krever god koordinasjon og fysisk utvikling?

5.3.2 Hvilke påvirkninger kan eget kjønn ha for elevenes læringsmuligheter?

For å drøfte hvilke påvirkninger lærerens eget kjønn kan ha for elevenes læringsmuligheter, vil jeg begynne med eksemplenes makt som Kai snakker om. Eksemplets makt betyr hvilke eksempler som tas med inn i klasserommet og hvilken påvirkning de gir til elevene. Kai forteller at han stadig trekker frem kvinnelige artister når det skal lyttes. I første omgang så handler det om å vise elevene at jenter kan, og gjør musikk innenfor ulike tematikker og sjangere. Jeg forstår det slik at en sånn tilnærming på praksis vil kunne påvirke jenter til å gjennomføre noe som er mer maskulint dominert. Med andre ord, så kan det å vise jenter som gjør rock, påvirke andre jenter til å gjøre det samme. Samtidig så tenker jeg at hvis en sånn tilnærming til praksis skal være holdbar, så må det gjøres kontinuerlig.

Selv om man som lærer prøver å vise frem kvinner og menn som gjør det samme, så kan det være vanskelig å gjøre dette til enhver tid. Kai nevner litt senere at han ofte setter på Kvelertak for å vise sitt engasjement, og at han ikke tror det finnes mer maskulin rock enn dette. For meg så betyr dette at eget kjønn og musikkinteresse får en plass i klasserommet, selv om man prøver å vise at kvinner og menn kan gjøre det samme. I dette tilfellet er det altså en mann som trekker frem noe maskulint i klasserommet. Dette fenomenet blir noe likt funnet til Onsrud, (2013, s. 138-139) hvor Kjell innhenter sanger fra rock, og kun rock. Eget kjønn og musikkinteresse blir også gjeldene for Mia. Hun forteller blant annet at hun setter på kvinnelig rap i stedet for mannlig rap. I tillegg nevner hun at feministen i henne kommer frem i musikk. Det forteller meg at Mias eksempler mest sannsynlig består av kvinnelige artister. I motsetning til Kjell og Kai, så er det en kvinne som fremmer feminine eksempler.

Men, hvordan kan slik eksempelbruk ha en påvirkning for elevenes læringsmuligheter? Hvis eksemplene er gjennomsyret maskulinitet eller femininitet, så er det sannsynlig at jenter og gutter vil enten trekkes mot eller distansere seg fra materialet. Ettersom rock tillegges det maskuline, så er det rom for at guttene er mer interessert i deltakelse der en mann viser menn i musikk. På den andre siden så har man jentene. Det kan være at mange av jentene i en slik situasjon ikke føler tilhørighet til hva som foregår i undervisningen. Det betyr at man gjennom eksemplene tilrettelegger for mange gutter, samtidig som man tilrettelegger for distansering hos mange jenter. Bidraget til jentene i undervisningssituasjonen kan dermed svekkes på flere områder. Det kan for eksempel være vanskeligere å lære seg spill på instrumenter, etterligne eksemplene å uttrykke seg innenfor retningen til eksemplene.

Kamsvåg (2011, s. 189) undersøkte nemlig en gruppe elever som ville distansere seg fra en original sang, fordi dem ikke ville bryte med egen kjønnsrolle. Et slikt valg er det nok flere jenter som ønsker å gjøre hvis undervisningsmaterialet er gjennomsyret maskulinitet. Dette blir også gjeldende for gutter hvis undervisningsmaterialet er gjennomsyret femininitet. Ved slike ønsker så tenker jeg at tidsperspektivet også blir relevant. For det første må jentene gjøre ekstra forarbeid for å finne noe som passer eller appellerer til deres egne kjønnsroller. Det er heller ikke sikkert at uttrykksmåter som gjøres i rock, uavhengig av kjønn, er appellerende for jenter. Det betyr at det blir et omfattende arbeid rundt tilpasning for det kjønn som eksemplene ikke appellerer til. Dette vil ha konsekvenser for hvor mye tid man har til øving på det faktiske materialet på skolen. Som oftest er det en time i uka med musikk i tillegg til et nokså stramt tidskjema på årsplan. I et slikt scenario får guttene mer tid til å tilegne seg kunnskap på det som faktisk skal vurderes. Med andre ord stiller gutter og jenter med noe ulikt utgangspunkt for læring sammenlignet med eksemplenes makt.

Den neste store påvirkningsfaktoren jeg ser eget kjønn kan for elevenes læringsmuligheter, er hvilke aktiviteter som velges inn og utelukkes. Det fletter seg litt inn i eksemplenes makt, men er også adskilt da det dreier seg om selve undervisningsaktiviteten. Magnus og Pål nevner blant annet at musikkutdanningen og instrumentene du har lært har betydning for hva som gjøres i klasserommet. Det snakkes også om den musikalske godfoten, altså hvilke interessefelt innenfor musikk du selv har god kompetanse på. Det er også nærliggende å tro at den musikalske godfoten er tett knyttet opp mot egne musikalske interesser. Med andre ord, er man interessert i rock, så er det naturlig at man har større kompetanse på instrumenter som elgitar, bass og trommer. Er man opptatt av norsk folkemusikken, så har man kanskje en musikalsk godfot innenfor fele, dans, kontrabass og trekkspill.

Videre sier Pål at han ikke mestrer dans og drama så godt, at heller andre kan gjøre det som stråler mer. Onsrud (2013, s. 219) opplevde lignende senario hvor noen aktiviteter fremstår som «implisitt mindre viktig». Det er også viktig å nevne nok en gang at mange skoler ikke er store nok til å ha mer enn en musikk lærer. Jeg tenker da at den musikalske godfoten blir avgjørende for hvilke aktiviteter som inkluderes og hvilke aktiviteter som ekskluderes. Hvis jeg sammenligner den musikalske godfoten med kjønn, så ser jeg et mønster fra intervjuene. Mia har nok et bredere kunnskapsfelt innenfor dans og sang, mens Pål, Kai og Magnus har større kompetanse på utøvende spill. I tillegg spiller Kai og Pål mest bandinstrumenter som elgitar, bass og trommer. Med andre ord, så er det en tendens at de musikalske interessefeltene hos informantene er knyttet opp mot eget kjønn. Mia har musikalsk godfot innenfor feminine

uttrykksformer i musikk, mens Kai og Pål har musikalske godføtter innenfor maskuline uttrykksformer i musikk.

Ut fra dette så kan musikkaktivitetene bli basert på egne musikalske godføtter. Da står menn i fare gjøre mange undervisningsøkter med en form for maskulin aktivitet, det samme gjelder for kvinner. Med andre ord så kan musikkaktivitetene hos mannlige musikklærere i stor grad appellere til gutter, og det motsatte hos kvinnelige musikklærere. På denne måten kan det være noe skeivfordelt for hvordan jenter og gutter tar del i undervisningen. Som nevnt tidligere finnes det sterke sosiale barrierer for å bryte egne kjønnsroller eller ta del i noe som ikke er forenlig med egen kjønnsidentitet (Kamsvåg, 2011, s. 214; Onsrud, 2013, s. 223). Som et resultat av dette, kan man ende opp med gutter som oppnår mer kunnskap innenfor noen aktiviteter, fordi de føler sterkere tilhørighet til selve aktiviteten. Man står også i fare for å favorisere kjønn på lik linje med funn fra Kamsvåg, (2011, s. 208-209) når aktivitetene appellerer til et kjønn.

5.3.3 Hva kan gjøres for å motvirke påvirkningene kjønn har for elevenes læringsmuligheter?

For å motvirke noen av de påvirkningene kjønn kan ha for elevenes læringsmuligheter, vil jeg ta tak i forslag fra intervjuene å drøfte disse. Det første momentet som dukker opp i håndtering av kjønn, er håndtering av de som utpreger seg feminint eller maskulint. I dette tilfellet er det snakk om gutter og jenter som uttrykker seg i motsatt retning av forventet kjønnsmonster. Det nevnes at det er en tilpasning som blir gjort for at alle skal kunne fungere å delta iblant annet gruppearbeid. De elevene som beskrives her sier Kai at ofte er litt mer sårbare enn andre. Mia nevner at det er viktig at elevene blir behandlet med navn og ikke kjønn for å normalisere noen av utfordringene. Konkrete fremgangsmåter nevnes også, det kan være at læreren må endre stemmebruk, stemmeleie og tydelighet for å hjelpe elever i en slik situasjon. Som Kai sier så handler det om å hjelpe sårbare elever til å bli mindre sårbare.

Får å kunne utføre slike handlinger som nevnt ovenfor, så er det flere faktorer som læreren bør ha kjennskap og erfaring med. Relasjoner med elevene virker å være den mest nødvendige egenskapen får valg knyttet til kjønn i undervisning fra intervjuene. Flere ganger blir det nevnt at kjennskap til elevmassen er vesentlig relevant, og som Mia sier, man må vente med å sette elever i grupper til relasjonene er litt på plass. Slik jeg tolker det, betyr det at oppstart med ny elevmasse bør foregå med varsomhet rundt alle elevene. Hensikten bør være at ingen elever

skal ha en negativ erfaring med faget når det kommer til egen kjønnsidentifisering. Dette blir litt av det motsatte som Onsrud (2013, s. 214-215) sier, at lærere må utfordre elevene på tvers av kjønnsstereotypiske valg. Jeg tenker at disse utfordringene må komme i etterkant av oppbygde relasjoner og gode holdninger. For at dette skal være mulig å realisere, så trengs det et tydelig lærerbehov. Det kreves også et godt relasjonsarbeid for å vite hvilke fiolinstrenger man kan stryke hos elevene som Kai sier. Dette handler litt om og «aktivt bidra som diskursive agenter til å utvide elevenes handlingsrom», men det handler vel så mye om kjennskap til de «sterke normene» som ligger i kjønn (Onsrud, 2013, s. 223). Eller som Ruud (2019, s. 167) sier, så er det «sosiale og kulturelle grenser» for hvordan man kan utrykke seg sammenlignet med kjønn.

Hvis en lærer ikke er bevist på disse grensene, normene eller barrierene som kjønn fører med seg. Så tenker jeg slik, at en elev som får en negativ erfaring fra første stund med egen kjønnsidentifisering, får et tungt arbeid for å gjenopprette dette, desto enda større arbeid for læreren. Jeg tenker også at, faren for en gjentatt negativ spiral av opplevelser om egen kjønnsidentifisering er til stede hvis læreren ikke er bevisst på kjønn. Resultatet kan kanskje være at eleven trekker seg vekk, ikke ønsker å delta i musikk, skulker og potensielt fungerer som et spirefrø for mobbing. Selv om dette kanskje høres overdrevent dramatisk ut, så tenker jeg det er verdt å belyse, da slike feller fremstår som reelle. Likevel er det greit å nevne at jeg ser på kjønn som noe sosialt konstruert. Det betyr at det er rom for endring. Det vil si at disse sosiale og kulturelle grensene (Ruud, 2019, s. 167) kan gjøres mindre relevante, hvis det opparbeides gode holdninger rundt kjønn.

Blant intervjuene finnes det noen konkrete tematikker som kan styrke gode holdninger rundt kjønn. Mia nevner at ufarliggjøring av kropp og kjønn er viktig. Særs viktig blir det i dans, hvor fysisk kontakt er del av undervisningen. Noe av arbeidet for å oppnå dette ligger nok litt i eksemplets makt som Kai snakker en del om. Eksempler som trekkes inn er en ting, men læreren i seg selv er også et eksempel for elevene. Slik jeg ser det har man mulighet til å oppnå mye mer viss læreren tar en aktiv rolle blant alle uttrykksformer. Dette innebærer å gå foran som et godt eksempel i dans, på lik linje som spill på bandinstrumenter. Desto viktigere blir det viss musikk læreren er mann slik jeg ser det. På denne måten kan man ufarliggjøre noe av utfordringene, om at dans er noe som jenter driver med. Det blir også en måte å unngå favorisering og nedprioritering av aktiviteter hos mannlige og kvinnelige lærere som Onsrud (2013, s. 219) opplevde. Jeg har til dels forståelse for at noen uttrykksformer i musikk kan oppleves som mer utfordrende å undervise, eller gå foran som et godt eksempel. Likevel tenker

jeg at dette er noe som må gjøres. Hvis det ligger en forventning om at guttene skal danse, men så gjør man ikke det selv, hvordan kan den forventningen i det hele tatt være reell?

Et annet utgangspunkt som virker fornuftig å bringe med seg inn i klasserommet. Er det å være mindre statisk i forhold til tenkt undervisningsopplegg. Kais erfaring er at han har opplevd gode erfaringer med å åpne opp for endringer. Det kan være bytte av instrument, men også bytte av det meste slik jeg tolker det. Han nevner at instrumenter og slikt kan være veldig følsomt, der har han nok et poeng. Jeg tenker også at viktigheten av å tillate endring i grupper, så vel som alle uttrykksformer er essensielt for elevene. På denne måten skaper man mulighet for å utforske og utfordre egen kjønnsidentitet og kjønnsstereotypier, basert på elevenes interesser, tempo og vilje. Jeg tenker at dette er en mer gunstig løsning for at elevene ikke skal kjenne for stort sprik sammenlignet med egen kjønnsidentitet. At det heller legges til rette for utforskning og utfordring i et tempo som passer elevene.

Musikk er et fag som krever mer fysisk deltagelse sammenlignet med teoretiske fag. Det betyr at elevene er mer nakne som Mia nevner. I denne sammenhengen kan fysisk utvikling bli mer relevant og utfordrende på noen områder. De to store faktorene som kommer frem som utfordrende ved fysisk utvikling er stemmeskiftet og at guttene er henger litt etter jentene. I forhold til stemmeskiftet så er det aktiviteten dans som kan skape utfordringer. Kai nevner en løsning som kan strekke nokså langt. Han forteller at guttene får sangpartiene som er mer rolig. Jentene får det sangpartiet som har mer sprang i seg. Jeg er litt usikker på om det er hele løsningen for at begge kjønn skal ha like muligheter for måloppnåelse. Det vil naturlig nok være individuelle forskjeller på hvor langt man er i den fysiske utviklingen og hva man selv føler seg komfortabel med. Det jeg ser som en utvidet løsning til Kais forslag er å modulere sangen. På denne måten er det muligheter for at guttene også kan syngre partier med sprang, men i en annen toneart enn jentene for eksempel. Poenget med dette er å legge til rette for like læringsmuligheter, det vil si muligheter for å gjøre det samme på tvers av kjønn. Det betyr også at man må legge til rette for at jenter og gutter har mulighet til å oppnå de samme målene og vurderingskriteriene.

Den andre utfordringen kommer ved kroppslig utvikling, der Mia nevner utfordringer med koordinasjon mellom kropp og hjerne. Hun opplever at elevene ikke strekker armene helt ut til fingerspissen, selv om de får beskjed om dette. Det stopper ofte opp ved håndleddet. Jeg tror at dette kan løses ved god tidsbruk på bevisstgjøring av egne kroppslige handlinger hos elevene. At man bruker tid på å trene kroppen til og gjenkjenne hva som er en helt utstrakt

arm. Slike øvelser kunne også blitt fremstilt som en slags lekse, der elevene får trene på egenhånd. Kanskje dette kan bidra til mestring for gutter og jenter i klasserommet i ettertid. I stedet for at det blir en jentegruppe som danser alene og en guttegruppe som danser alene.

Det siste jeg vil løfte frem som fremstår relevant i forhold til hvordan elever forholder seg til kjønn, er de ytre faktorene. De ytre faktorene dreier seg om hva elevene bringer med seg inn i skolen fra andre sektorer. Fra intervjuene så er hjemmet den viktigste sektoren i forhold til ytre faktorer. Det kan beskrives som en arena for læring om hvilke holdninger man har om læring og samarbeid på tvers av kjønn. Mia beskriver det som to utgangspunkt. Der det enten er en holdning om å faktisk bedrive skole når man er på skolen, eller være seg selv uavhengig av kontekst. Eller som hun sier, banne på lik linje i kirken som man gjør hjemme. Kai tilfører at du har de elevene som har en holdning fra hjemmet, hvor det er positivt at man lærer noe nytt og de som mener at man ikke kan utvikle seg. Spørsmålet blir hvordan lærere kan påvirke de holdningene fra hjemmet som ikke er ønskelig for samarbeid og læring på tvers av kjønn? Noe av løsningen ligger antageligvis i foreldresamarbeid og hvordan man snakker frem hvilke holdninger skolen ønsker seg fra hjemmet. Det jeg vil se litt på er hvordan lærere kan påvirke holdninger om samarbeid og læring på tvers av kjønn i skolen. Utfordringen baserer seg på intervjuene, hvor det ligger et tydelig skille mellom holdningene fra hjemmet. De som er positive til samarbeid og læring uavhengig av kjønn, og de som ikke er det.

Det første jeg tenker som en mulig motvirkning til dette er eksemplenes makt som nevnt tidligere, denne gangen gjennom elevene. Hvis man setter de med dårlig samarbeidsevner på samme gruppe, så når man kanskje ikke langt. Forhåpentligvis har man jenter og gutter som samarbeider godt i klassen. For å bryte med noen av de sosiale barrierene (Ruud, 2019, s. 167) rundt samarbeid og kjønn, så tenker jeg eksemplenes makt fra elever kan gi stor effekt. I praksis så betyr det å sette jenter og gutter som samarbeider godt på gruppe. I tillegg setter man en elev som har motsatte holdninger på den samme gruppen. Kanskje kan dette gi et synlig bevis og en holdningsendring hos eleven. Forhåpentligvis en endring som gjør at eleven forstår at det ikke er noe hindring å samarbeide på tvers av kjønn. At eleven da ser på sin tidligere holdning som usann og dermed endrer sin oppfatning av den sosiale konstruerte virkeligheten om kjønn.

Jeg tenker også at eksemplenes makt kan ha en god påvirkningskraft i forhold til læring også. På samme måte som å sette elever sammen for påvirkning av samarbeidsevnen. Hvis man setter de som har en holdning om at læring er noe positivt sammen, og i tillegg setter en som

ikke har det. Så kan dette gi en positiv effekt på holdningsendring når det kommer til læring. På lik linje som samarbeid på tvers av kjønn. Magnus nevner også at han bruker elever som er trygge, helst av hvert kjønn som eksempler. Dette er for å påvirke at andre deltar, sier han. Ettersom flere av informantene mener at elev eksempeler påvirker andre elever, så tenker jeg at dette kan gi en positiv effekt på holdninger rundt samarbeid og læring på tvers av kjønn.

Naturligvis er det ikke bare elev eksempeler som kan påvirke elever. En annen del av løsningen for påvirkning knyttet til holdninger til samarbeid og læring på tvers av kjønn, er læreren selv. Som nevnt tidligere sier Onsrud (2013, s. 223) at lærere må bidra til «å utvide elevenes handlingsrom» siden de «styres av mekanismer» som påvirker «elevers musikalske valg». Disse mekanismene kan være del av hjemmeforholdet siden Ruud (2019, s. 167) sier det finnes «sosiale og kulturelle grenser», for hva som er akseptable uttrykksmåter innenfor eget kjønn. Slik jeg forstår Onsrud, (2013, s. 223) blir det lærerens ansvar å bidra til endring av uønskede holdninger, men hvordan? Dette vil også gjelde uønskede holdninger fra hjemmet.

Kjennskap til elevmassen og relasjoner betyr for meg det samme, men det snakkes ofte om i intervjuene. Relasjoner er grunnlaget for å velge grupper nevnes også. Relasjoner er også grunnlaget for hvilke fiolinstrenger man kan stryke på ifølge Kai. Dette leder meg til si at relasjoner er den viktigste faktoren som må være til stede for påvirkning. Det betyr at lærere først kan påvirke holdninger om samarbeid og læring på tvers av kjønn når relasjonene er på plass. Kai sier også at godt rustete bygdegutter eksplisitt tåler mer tilsnakk enn feminine gutter. Hvem disse elevene er, hvilke familieforhold de kommer fra, som har behov for endring i uønskede holdninger nevnes ikke. For meg betyr dette at disse elevene kan være hvem som helst. Jeg tolker det også dithen at det blir gjeldende for jenter. Det vil si, godt rustete bygdjenter og veldig forsiktige jenter. I tillegg kan dette forstås som at, alle elevene krever ulik tilnærming for påvirkning av holdninger i positiv retning. Dette gir en enda tydeligere indikasjon på at relasjoner til enkeltelever blir viktig for påvirkningskraften læreren har.

Anerkjennelse nevnes i lag med den snille tonen hos Kai. Det er metoden han bruker på å tilnærme seg elever som uttrykker seg mer feminint. Jeg tenker slik at anerkjennelse kan være nøkkelordet til påvirkning for alle elever når relasjonene er på plass. Det kan bety at man må sette seg inn i, og forstå elevens holdning, uavhengig om holdningen er ønsket eller ikke. Ikke møte utfordrende holdninger med jernhånd og det man selv anser som god holdning. På denne måten tenker jeg at relasjonene styrkes til de elevene som har utfordrende holdninger. Da kommer man kanskje til et punkt hvor læreren kan veilede og påvirke de uønskede

holdningene, uten at det ødelegger relasjonen til eleven. Hvis enkeltelever kontinuerlig blir påvirket av læreren og andre elever som viser de ønskede holdningene, så kan påvirkningskraften være sterkere. Sammenlignet med kun læreren alene, eller elevene som eksempler alene, så bør påvirkningen ha større fotfeste med en kombinasjon av disse. Kai nevner også at han ordlegger seg og møter ulike elver forskjellig. Det betyr for meg at læreren må inneha egenskapen om å tilpasse talemåte med utgangspunkt i eleven. At dette er hele løsningen for påvirkning av samarbeid og læring uavhengig av kjønn er ikke sikkert. Det er heller en tilnærming som baserer seg på informantenes erfaringer. Erfaringer som handler om håndtering av kjønn og holdninger.

5.4 Oppsummering og avrunding

Til sist i denne delen vil jeg liste opp de hovedfunnene som er gjort i oppgaven. Problemstillingene mine er: Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevenes læringsmuligheter?

Først og fremst virker læreplanen å være kjønnsnøytral og likestilt fra informantenes synspunkt. Oppfatningen til lærerne er at læreplanen ikke favoriserer eller tilrettelegger for hverken jente eller gutt. Undervisningen derimot, praktiseres ofte kjønnsdelt. Kjønnssdeling kommer gjerne i form av gruppeinndelinger basert på lærerens- og elevs valg. Informantene har noen felles vurderinger som ligger til grunn for at undervisningen ender kjønnsdelt. Faktorer som tid, fysisk utvikling, samarbeidskultur på tvers av kjønn og sosiale og kulturelle barrierer rundt kjønn er noe av bakgrunnen for kjønnssdeling.

Læreres eget kjønn virker som en stor påvirkningsfaktor for hvordan musikkfaget operasjonaliseres. Alle informantene mener at undervisningen blir påvirket av eget kjønn. De mannlige lærerne praktiserer faget med overvekt av maskuline eksempler og uttrykksformer. Det samme gjelder for den kvinnelige læreren, bare i feminin retning. Dette samsvarer også med Onsrud (2013) sine funn rundt eksempelbruk. Jeg vil tro det er mulig å være noe mer nøytral på mange områder innenfor praktiseringen av musikkfaget. Om det er mulig å være så fullstendig kjønnsnøytral til enhver tid er nok mer ønsketenkning. Hvis man er bevisst på påvirkningen eget kjønn kan ha, så kan det føre til at læreren planlegger og gjennomfører undervisningen litt annerledes enn tidligere. På denne måten vil jeg si at undervisningen kan møte jenter og gutter på en mer kjønnsnøytral måte. Da kan undervisningen appellere mer til begge kjønn.

Elever gjør ofte valg i musikk med bakgrunn i maskulin eller feminin tilhørighet. Det fremstår visse sosiale barrierer som er problematisk å bryte for elevene på egenhånd. Noen av disse barrierene har opphav stereotypiske kjønns mønstre. De stereotypiske kjønns mønstrene kan komme til syne under valg av instrumenter og aktiviteten som gjøres. Dette kan utgjøre en forskjellighet i deltakelse hos jenter og gutter. Dermed kan læringsmulighetene bli noe distansert mellom jenter og gutter. Slik jeg ser det, blir også nivået på elevenes deltakelse relevant selv om læreren bestemmer at alle skal lære samme instrument. Bakgrunnen for dette er at informantene erfarer en forskjellighet i hvilke instrumenter som appellerer til jenter og gutter. Onsrud (2013) har også lignende erfaring med kjønns tilknytning til ulike instrumenter.

Forskjelligheten i fysisk utvikling hos jenter og gutter kan legge til rette for ulike utgangspunkt hos jenter og gutter. Erfaringer fra informantene taler for at jenter er mer utviklet enn guttene når det gjelder koordinasjon mellom hjerne og kropp. Jeg forstår det slik at blant annet dans og fingerspill på gitar krever god koordinasjon. Det vil si at jenter, i lys av empirien, kan være bedre rustet for å tilegne seg kunnskap i disse aktivitetene. Kompetansemålene er likevel like for gutter og jenter.

Eksemplets makt virker å være av stor betydning for å påvirke elever til å bryte med stereotypiske kjønns mønstre. Det handler om å bruke eksempler som viser at jenter kan gjøre noe maskulint, eller gutter noe feminint. Eksemplet makt dreier seg i like stor grad om lærerens evne til å vise frem. For eksempel kan det være at en mannlig lærer går foran som en trygg frontfigur i dans. Da kan noe av barrieren om at gutter ikke danser, det er det jenter som gjør, brytes noe ned. I henhold til eksemplets makt, så blir dette gjeldene for hvilke elever som uttrykker seg. Erfaringer fra informantene sier blant annet at de elevene som er trygge, kan brukes som eksempler for at flere elever skal delta. Hvis ulik bruk av eksempler blir brukt fornuftig, kan dette muliggjøre mer deltakelse på tvers av kjønn. Følgene av dette kan være at læringsmulighetene, uavhengig av kjønn og aktivitet blir noe mer likt.

Balans i eksempler er en ting, men dette gjør seg gjeldene i aktiviteter som bringes inn i undervisning også. Hvis læreren har sin musikalske godfot innenfor dans, hvor aktivitetene i stor grad er dans, så kan man miste guttene noe. Med andre ord så kan det være fornuftig å lære seg noe nytt, gå utenfor den musikalske godfoten for at aktivitetene appellerer til begge kjønn. I tillegg til dette, viser det seg at informantene oppnår mer hvis de er innstilt på justeringer underveis. Det vil si, gi rom for at noen bytter instrument, sang, gruppe eller åpne

opp sjangermessig. Følgende av dette er sannsynligvis mer frihet for elevene til å velge noe som appellerer i større grad.

Det er viktig å hjelpe de elevene som ikke føler seg helt tilfreds, eller som fremstår mer sårbare innenfor kjønnsrollen. Det kan ifølge Kai gjøres med endret stemmebruk, stemmeleie og tydelighet. Gode relasjoner fremstår som det viktigste for igangsettelse av slikt pedagogisk arbeid. Et mål for slikt arbeid kan være at alle elever skal føle seg trygge innenfor egne kjønnsroller. Deretter opparbeide en kultur for aksept rundt alle uttrykksformer i musikk, uavhengig av kjønn. Ved å arbeide mot et slikt mål, arbeider man også mot «utvidelse av elevens handlingsrom» (Onsrud, 2013, s. 223). I tillegg så kan de «sosiale og kulturelle grensene» rundt kjønn, bli gradvis mindre relevante for elevene (Ruud, 2019, s. 167). For meg så bør dette føre til bredere deltakelse blant elevene, og dermed mer like muligheter for læring.

Gode relasjoner er også viktig for holdningsarbeid rundt elevene. Påvirkning fra hjemmet virker å være en stor del av de holdningene som bringes inn i skolen. Det som kan gjøres når elevene er på skolen, er å bli påvirket fra andre elever og lærere. For å kunne påvirke så blir også anerkjennelse viktig. Kai bruker blant annet anerkjennelse for å tilnærme seg elever. Da blir det også viktig å anerkjenne de elevene med dårlige holdninger, møte dem der de er, for så og gradvis påvirke de elevene til holdningsendring.

6. Avsluttende ord til ettertanke

Dette har vært mitt bidrag til å utforske noe av relevansen kjønn i musikk har i dag. Det har vært en reise som har vært utfordrende på noen områder, men også spennende. Teamet kjønn virker å være noe som blir belyst eller tenkt på i mindre grad. Det skinner litt gjennom når Mia sier at hun ikke tenker på kjønn blant annet. For meg så fremstår dette nesten som en trigger til å fortsette arbeidet. Spesielt interessant blir det når alle informantene opplever at jenter og gutter fordeler seg utfra instrument og aktivitet. Kjønn har i tillegg stor betydning for hva som gjøres i klasserommet fra et lærerperspektiv. For meg så gir dette flere indikatorer på at kjønn bør være et tema, som bør tillegges mer tid i skolearbeidet. Det er også viktig å huske på at ved et større utvalg, så kunne resultatene vært annerledes.

På en annen side så er det gjerne begrenset med tid i skolen generelt. Det betyr ofte at noe blir vektlagt ovenfor andre ting. Ettersom forskning på kjønn er et mindre forskningsområde, så er det ikke sikkert at temaet i seg selv har oppnådd like stor status, sammenlignet med noe annet. Kanskje kreves det mer forskning på kjønn generelt, for at temaet skal bli løftet frem på lik linje med for eksempel skole-hjem samarbeid. Jeg mener dette er viktig fordi det finnes flere indikasjoner på at kjønn er en sterk faktor for hva elever velger. Kjønnets betydning for undervisning bør være en større del av læreres virksomhet, sammenlignet med hvordan fokuset på tematikken fremstår nå.

For videre forskning, så kunne det vært fornuftig og løftet tematikken videre. Blant annet ved å forske på elevenes perspektiver og den reelle praktiseringen. Kanskje kunne dette bidratt til et nyansert syn på min problematikk i tillegg til å synliggjøre hvilken tyngde denne tematikken kan ha.

Til sist vil jeg si, at selv om noe virker vanskelig, eller nærmest umulig å løse, så ser jeg på kjønn som noe sosialt konstruert. Konstruksjonene kan være forankret fra flere forhold, men de er mulig å endre. Der det er behov for endring, er det vår jobb å påvirke. På denne måten kan de holdningene som gjør at jenter eller gutter ikke deltar, påvirkes til det motsatte. Da kan for eksempel gutter stille likt på deltakelse i dans, sammenlignet med jenter. Kanskje klarer man å få mer like muligheter for læring ved en slik tilnærming.

7. Litteraturliste

- Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet - gjenkjennelig og kompleks. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 96(6), 407-412.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-01>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Garmannslund, E. P., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). Økt kompetanse – bedre læring. *En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Kamsvåg. (2011). Tredje time tirsdag: musikk: en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen. In *NMH-publikasjoner*. Norges musikkhøgskole.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi* (p. 345). Unipub.
- Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg. ed., Vol. 1). Fagbokforl.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. udg. ed.). Akademisk Forlag.
- Onsrud, S. V., & Universitetet i B. (2013). *Kjønn på spill - kjønn i spill : en studie av ungdomsskoleelevers musisering*. Universitetet i Bergen.
- Persson, P. C. (2019). Abduksjon: Metoden for å finne den beste forklaringen. *Vi går vitenskapsteoretisk til verks for å løse et hverdagsmysterium: Hvorfor står handleposen midt på kjøkkengulvet? I teorien kan en alien ha satt den der*.
<https://forskning.no/om-forskning-samfunnsvitenskap/abduksjon-metoden-for-a-finne-den-beste-forklaringen/1317339>
- Pripp. (2018). Validitet. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 138(13).
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0398>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforl.
- Scott, D. B. (2000). *Music, culture, and society : a reader*. Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. Juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

8. Vedlegg

Her ligger de tre vedleggene til masteroppgaven. Godkjenning fra NSD, info- og samtykkeskriv til informantene og intervjuguiden.

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

- **Melding**16.09.2021 10:25

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt

om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Info- og samtykkeskriv til informantene

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

«Kjønn og musikkfaget sett i lys av LK20»

Jeg vil gjerne invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i læreplanenes utvikling rundt temaet kjønn og dets praktisering i klasserommet. I dette skriver finner du informasjon om prosjektet og om hva deltagelse innebærer. Ønsker du mer informasjon er du hjertelig velkommen til å ta kontakt på telefon eller e-post. Kontaktinformasjon finner du nederst i skrivet.

Om prosjektet:

prosjektet vil bestå av læreplananalyse og intervjuer med musikk lærere. Intervjuene har som mål å gi svar på hvordan LK20 operasjonaliseres og praktiseres der kjønn står i sentrum. Hvordan håndterer lærere gruppeinndelinger med tanke på kjønn? Oppfattes LK20 som kjønnsnøytralt i musikkfaget? Hvilke fordeler eller ulemper har et likestilt musikkfag? Intervjuene vil gjennomføres i grupper på 3-4 hvis mulig, eventuelt individuelt. De vil ta utgangspunkt i case og problemstillinger for diskusjon.

Høgskolen i innlandet Hamar står ansvarlig for prosjektet med veileder Ellen M. Stabell.

Hva innebærer deltagelse i prosjektet?

Intervjuene gjennomføres med lærere som har formell undervisningskompetanse i musikk. Funn gjennom intervjuer blir brukt som koblinger mellom analysen og praktisering av musikkfaget. Jeg vil bruke to kilder til å samle inn informasjon:

1. **Dokumentanalyse** – En større del av prosjektet vil rettes mot læreplanenes utvikling over tid, hvordan “kjønn” har endret seg, på hvilke måter LK20 legger til rette for likestilling og kjønnsnøytralitet, hvilke momenter gjennom tiden som har de største utfallene for kjønn i musikk.
2. **Intervju** – Jeg vil intervju musikk lærere som deltar i prosjektet i løpet av høsten 2021. Intervjuet vil vare fra 30-60 minutter, og ta opp temaet kjønn i LK20, både i den formelle læreplan og i hvordan den praktiseres.

Anonymitet:

I skriftlige publikasjoner vil jeg anonymisere opplysningene om lærerne som deltar, på denne måten vil det ikke være mulig å spore informasjonen tilbake til deltakere. Det er kun jeg som har tilgang til de personidentifiserbare opplysningene, og de vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene blir lagret på en sikker forskningsserver gjennom hele forskningsprosjektet. Informantene skal få lese gjennom transkribert versjon av intervjuet. Her ligger mulighet for korrigerende av uttalelser og utelatelse av informasjon.

Hva skjer med informasjonen etterpå?

Masteroppgaven skal leveres våren 2022. I etterkant vil lydopptakene slettes permanent. Transkripsjonene av intervjuene ønsker jeg å ta vare på for potensielle oppfølgingsundersøkelser. Transkripsjonene vil ikke ha personidentifiserbare opplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg og be om at jeg likevel ikke bruker opplysningene du har gitt meg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønske å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i innlandet ved Ellen M. Stabell. Tlf: 970 22 171. E-post: ellen.stabell@inn.no

Personvernombud: Anne Sofie Lofthus. E-post: Personvern-forskning@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig.

Har du spørsmål i forbindelse med det som står ovenfor må du gjerne ta kontakt med meg på telefonnummeret eller e-post under. Jeg håper du ønsker å delta i prosjektet!

Med vennlig hilsen

Kristoffer N. Østreng
Student v/ Høgskolen i Innlandet
E-post: Kristoffernyba@Gmail.com
Tlf: 46 43 13 65

Ellen M. Stabell
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet kjønn og musikkfaget sett i lys av LK20, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykke til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato/sted:.....

Signatur:.....

Telefonnummer:

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide for masteroppgave – Operasjonalisering av kjønn i musikk i LK20

Hvordan blir kjønn operasjonalisert av musikk lærere i ungdomsskolen? Og hvordan kan dette påvirke elevers læringsmuligheter?

Innledning:

- Takk intervjuobjektene for oppmøte.
- Fortelle om formålet med dette intervjuet.
- Forklare hvordan data blir behandlet i forkant.
- Fortelle kort om hva innholdet i intervjuet er.
- Si noe om ca. Tidsaspekt ved intervjuet.

Hoveddel:

Case og problemstillinger:

- Del 1: Du/dere som lærerteam skal planlegge hvordan du/dere løser gruppesammensettinger i utøvende musikk. Elevene har alt av instrumenter, utstyr og virkemidler disponibelt (gitarer, bass, piano, digitale verktøy, trommer, vokal, dans, ukulele m.m.). På hvilke måter kan gruppesammensettinger løses for å ivareta musikkfagets interesser?
- Del 2: Denne gangen skal du/dere ha fokus på kjønn under planleggingen. Hvordan vil dere løse samme utfordring hvis målet er å ha likestilte og kjønnsnøytrale grupper.
 - o Del 2-1:
 - o Hva kan potensielt skje med læringsutbytte?
 - o Finnes det noen utfordringer ved å fokusere på kjønn i planlegging og praktisering av musikkfaget?
 - o Hva med fordeler?
 - o Fungerer noe bedre hvis gutter og jenter er mer “delt”?
- Del 3: Nå som dere har tenkt over noen områder ved kjønn og musikk, hva er deres oppfatning av LK20 når det kommer til kjønn, likestilling og kjønnsnøytralitet i musikk?
 - o Er det noe som burde vært endret i henhold til kjønn?

-
- Del 4: Når det kommer til lærerrollen. Kan eget kjønn ha betydning for hvordan musikkfaget forstås og praktiseres?
 - o På hvilken måte?
 - Hvorfor tror du/dere det er slik?
 - Hva kan eventuelt gjøres for å “sikre” at musikkfaget praktiseres mer “likt” uavhengig av kjønn?
 - Bør det eventuelt gjøres? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning:

- Hvis du/dere skulle nevnt to ting som dere mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du/dere ønsker å legge til eller si?
- Kan jeg kontakte deg/dere i ettertid hvis det blir aktuelt?
- Takke intervjuobjektene for at de stilte opp.