

MASTEROPPGAVE

MGLU 1-7

Mai 2022

Å undervise om kjønn med skjønn

Teaching gender with discretion

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Master thesis in music pedagogies

30 stp. oppgave



Marthe Emilie Oppebøen Thorud og Fanny Kirkenær

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg kjønn, kjønnsroller, stereotypi og seksualitet i musikkfaget. Utgangspunktet for oppgaven er læreplanen i musikk fra fagfornyelsen 2020. Problemstillingen er som følger, «hvordan kan musikk læreren belyse temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, og hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?». Gjennom aksjonsforskning utforsker vi måter å undervise om kompetansemålet i musikk fra fagfornyelsen som omhandler kjønn og kjønnsroller, og setter dette i lys av teoretikere som blant annet Klafki, Freire, Lorentzen, Hiim, Bourdieu og Balterzen, m. fl. Under gjennomføringen av forskningen har vi samlet datamateriale gjennom observasjon av to klasser på mellomtrinnet, samt intervju av en musikk lærer. Ut fra funnene fant vi perspektiver vi valgte å drøfte, som samfunnets idé om maskulinitet og refleksjon i musikkfaget som et middel til å utvide elevenes verdenssyn. Vi drøfter også hvordan inkludering kommer til syne i musikk-klasserommet og hvorvidt politisk korrekthet kan gjøre at lærere kvier seg for å ta opp sensitive temaer i undervisningen. Gjennomgående i drøftingskapitlene diskuterer vi musikkvalg lærere kan ta for å fremme de aktuelle perspektivene. Avslutningsvis peker vi på hvilke områder som kan være interessante for videre forskning, og hvilke erfaringer vi har gjort oss i forbindelse med denne masteroppgaven.

Abstract

This master thesis approaches themes such as gender, gender roles, stereotypes and sexuality within the subject of music. It is based on the curriculum in music from “fagfornyelsen” 2020. Our problem statement is as follows, “how can teachers educate pupils in themes such as gender and gender roles in music based on “fagfornyelsen” LK20, and which perspectives can influence the music choices a teacher makes?”. We are exploring, through action research, ways to teach the curriculum concerning gender and gender roles from “fagfornyelsen”, and review this in light of theorists such as Klafki, Freire, Lorentzen, Hiim, Bourdieu and Balterzen, et al. We have collected, during our research, data through observation of two lower secondary school classes, and interviewed a music teacher. Our findings lay the foundation for the following perspectives, our society’s construction of masculinity and reflection upon subjects, such as music, as a mean to expand the pupil’s worldview. We discuss further how inclusivity is brought to light in the music classroom, and finally whether political correctness influence teachers’ decision to educate pupils in sensitive

topics or not. Through the discussion chapter we discuss the music choices a teacher might make in order to bring the different perspectives to the classroom. In the end of this thesis, we point to areas which further research might prove interest, and what kind of experience we have gained in relations to this thesis.

Forord

I løpet av dette semesteret har vi fått støtte, hjelp og oppløftende ord som har bidratt til at denne masteroppgaven kom i havn. Vi vil derfor, med disse ord, rette en takk til Elisabeth, Tor, Marianne og Aslak, samt øvrige familie og venner. I tillegg ønsker vi å takke Ingrid B., Hilde, Ingrid S. og Therese, som har vært til uvurderlig hjelp gjennom alle årene på musikkseksjonen. Uten vår lille kollokviegruppe hadde det vært tunge semestre å komme seg igjennom. Tusen takk.

Vi vil også takke den aktuelle skolen vi gjennomførte forskningen vår på, hvilket innebærer ledelsen, elevene, lærerne og ikke minst læreren vi intervjuet. Dere har lagt til rette for at vi kunne gjennomføre forskningen på vår måte, samt gitt oss tid og rom til å fullføre masteroppgaven.

Ikke minst må vi rette vår hjerteligste takknemlighet til vår kjære veileder, Bendik. Vi har opplevd din veiledning som engasjerende, hjelpsom og ikke minst effektiv. Ved innsending av tekst kunne vi være trygge på rask og god tilbakemelding, og dette har vært med på å gjøre skriveprosessen lettere. Din tilgjengelighet har vært en bonus for oss i dette arbeidet. Tusen takk.

Til slutt har vi skrevet en takk til hverandre:

Kjære Marthe Emilie. Jeg vil rette en stor takk til deg som min skrivepartner. Vi fant hverandre gjennom musikk, og har siden det knyttet tette bånd som studiekamerater, kolleger og ikke minst venner. Du har vært der når jeg må lufte frustrasjoner, bidratt med tørre vitser og vært en kilde til motivasjon når skrivesperren har stått på som verst. Din evne til refleksjon og pågangsmot har vært essensiell i arbeidet med masteroppgaven, i tillegg til å være en verdifull sparringspartner. Det må også nevnes at du påtok deg mye av ansvaret for å pløye gjennom tunge metodebøker, en jobb ingen kan se for seg hva innebærer før man sitter der selv. Uten deg ville jeg strevd mye mer med denne masteren, og dette semesteret hadde i tillegg vært mye kjedeligere enn det den har vært i ditt selskap. Jeg ser frem til at vi kan være i hverandres selskap uten å ha to pc-skjermen mellom oss, og å kunne snakke om alt og ingenting uten å få dårlig samvittighet over at det kanskje ikke var faglig relevant. Tusen takk for at du er du!

Kjære Fanny. Jeg vil rette en spesiell takk til deg, for det fantastiske samarbeidet vi har hatt i møte med denne store oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått dele reisen med deg, og jeg er veldig glad for at dette har brakt oss nærmere både som kollegaer og som venner. Du har vært en støttespiller som har vist stor forståelse, og som jeg har kunnet dele både glede, latter, fjas, frustrasjon og tårer med. Jeg vet ikke hvordan jeg skulle klart å komme meg gjennom dette på egenhånd, så det har vært viktig for meg å ha deg i denne prosessen. Når jeg har følt at baugen har vært for stor, eller at ting føles vanskelig, har jeg alltid kunnet lene meg på deg. Du har vist enorm innsatsvilje, styrke, engasjement, pålitelighet og kunnskap i løpet av masteroppgaven. Din evne til å se hvert enkelt barn, knytte relasjoner til de rundt deg, vise omsorg og være strukturert har vært et stort bidrag til oppgaven, men den har også vist meg at du er og alltid kommer til å være en fantastisk lærer. Jeg er så heldig som får lov å jobbe side om side, med en så flott person og et supert menneske. Du er rå.

Marthe Emilie Oppebøen Thorud & Fanny Kirkenær

Å undervise om kjønn med skjønn

Innhold

Innledning.....	7
Hvorfor kjønn og kjønnsroller?	7
Problemstilling	9
Rollefordeling.....	9
Oppgavens struktur	10
Teori.....	10
Å oppdra morgendagens borgere.....	11
Populærmusikk i musikkfaget.....	16
Fra samfunnet til klasserommet – kjønn i moderne tidsalder	19
Aksjonslæring.....	24
I korte trekk.....	26
Metode	27
Hva er aksjonsforskning?	27
Hvorfor aksjonsforskning?.....	29
Utvalg	30
Innsamling av data.....	31
Analyse.....	32
Hva måtte vi tenke over ved bruk av aksjonsforskning?.....	34
Kvalitet	36
Validitet	36
Reliabilitet.....	37
Etiske perspektiver.....	38
Funn.....	39
Fase 1: Planlegging av undervisningsopplegg	39
Fase 2: Undervisning økt 1	40
Fase 3: Refleksjon og planlegging av aksjon.....	40
Fase 4: Undervisning økt 2	42
Fase 5: Avsluttende refleksjon	43
Intervju	43
De viktigste funnene	44
Drøfting	45

Marthe Emilie Oppebøen Thorud og Fanny Bakken Kirkenær
Å UNDERVISE OM KJØNN MED SKJØNN

«Gaymoves» og maskulinitet.....	46
Refleksjon + musikk = sant?.....	50
Ideen om sosiale konstruksjoner.....	54
Å unngå eggeskalltråing.....	58
Oppsummering.....	62
Veien videre.....	64
Bibliografi	66
Vedlegg.....	70
1: Samtykkedokument til foresatte	70
2: Godkjennelse fra NSD.....	74
3: Intervjuguide	74
4: Samtykkedokument intervju	75
5: Undervisningsopplegg.....	76
6: Analyseskjema økt 1	77
7: Analyseskjema økt 2	78
8: Medforfattererklæring	79

Innledning

Hvorfor kjønn og kjønnsroller?

Det har de siste årene blomstret opp en stor debatt om kjønn i samfunnet vårt. I 2016 kom det en «lov om endring av juridisk kjønn» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016), som kastet bensin på debattbålet. Biologiske kjønn, transkjønnede personer, ikke-binære personer, kjønnsroller og foreldrerollen er bare noen av punktene som blir trukket frem i lyset, og uenighetene er mange. Den 27. januar 2022 hadde NRK-programmet «Debatten» en direktesending med tittelen «Hun, han, hen og hva mer?», der Fredrik Solvang, i kjent stil, loser oss gjennom 49 minutter med motstridende perspektiver (NRK, 2022). På den ene siden står de som mener at det finnes to biologiske kjønn og at det er de vi skal forholde oss til, og på den andre siden står de som mener at man skal få identifisere seg som det kjønn man ønsker og at det er riktig at man juridisk har lov å bytte kjønn. Fagfornyelsen fra 2020 satte kjønn på dagsorden i skolehverdagen, med læreplanmål som innebærer at elevene i naturfag skal kunne «samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019), i samfunnsfag skal elevene kunne «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og læreplanmålet som er utgangspunkt for denne masteroppgaven i musikk som sier at elevene skal «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotyper» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er midlertidig ikke alle som er enig i disse læreplanmålene, som politikeren Ingelinn Lossius-Skeie som valgte å ta barna sine ut av skolen da hun fant ut at de lærte om begrepet «hen» i undervisningen. Lossius-Skeie mener det er skummelt at det åpnes opp for å snakke om at mennesker kan være født i feil kropp, allerede på barneskolen (Eie, Sommerset, & Olsen, 2021). Einar Helgaas og Peter Risholm startet også en underskriftskampanje via nettsiden opprop.net, med tittelen «Vern våre barn mot kjønnsforvirrende undervisning», som på kort tid har fått over 10 000 signeringer. I kampanjen skriver de hvilke prinsipper de mener barnehager og skoler bør følge, og påpeker at skolen nå legger biologi- og naturvitenskap til side i undervisningen (Helgaas & Risholm, 2022).

I 2017 ga magasinet National Geographic ut en utgivelse som var dedikert kun til kjønn, i forbindelse med «International Day of the Girl». I en av artiklene, «In their words: how children are affected by gender issues» (National Geographic, 2017), får vi møte 9-åringer fra

80 forskjellige hjem, over 4 ulike kontinenter. Barna ble spurt om hva som var det beste og hva som var det verste med å være jente/gutt, hvordan livet hadde vært annerledes dersom de hadde vært det motsatte kjønn og hva de har lyst til å bli når de blir voksne. De får også spørsmål om hva som gjør dem lykkelig og hva som gjør dem lei seg. I artikkelen fremkommer det hvordan noen barn allerede som 9-åringer vet hva som forventes av dem i fremtiden, som at en jente fra Kenya vet hun kommer til å bli giftet bort til en mann som kanskje kan komme til å mishandle henne, og en gutt fra India vet at han kommer til å bli presset av kamerater til å seksuelt trakassere kvinner på gaten. Det fremkommer også, i spørsmål om hva de ønsker å bli når de blir voksne, at de fleste av guttene ikke ser på sitt kjønn som en hindring, men at mange av jentene gjør det. Barna i artikkelen har sterke meninger om kjønn, og om hva som er akseptert av de ulike kjønnene, som eksempelvis hva som er akseptert å leke med for jenter og for gutter. En Israelsk gutt sier at hvis han var jente, så kunne han lekt med hoppetau (National Geographic, 2017). Artikkelen kaster lys på hvilke forestillinger disse barna har om sin egen fremtid, og om de satte kjønnsrollene i samfunnet vårt. De elevene vi skal møte i musikk-klasserommet vil også ha forestillinger om deres fremtid, og vi som lærere må hjelpe dem på deres vei mot å nå sine mål. Samtidig har vi en viktig samfunnsjobb når det gjelder å utdanne disse barna, ikke bare i fag, men også til å bli medmennesker som bidrar i samfunnet. Med så mange ulike perspektiver og sterke meninger i samfunnet, kan det være utfordrende for lærere å angripe en slik tematikk. Vi ønsker, med denne masteroppgaven, å ta tak i denne debatten og se på hvordan læreren kan legge opp til undervisning i musikk som omhandler nettopp kjønn og kjønnsroller.

I 2021 var vi på samme praksisskole, der vi hadde musikk i hver vår 7. klasse. I tråd med fagfornyelsen skulle kjønn og kjønnsroller være et eget tema i musikkundervisningen, og det var vi som fikk æren av å gjennomføre undervisningen for aller første gang på denne skolen. Vi hadde ansvar for hver vår klasse, hvilket betød at vi fikk gjennomføre på egenhånd og observere hverandre. I løpet av undervisningen la vi merke til at dette var et tema som virket å engasjere elevene og de hadde mange refleksjoner som de gledelig delte med oss og resten av klassen. Det ble i tillegg mange gode samtaler mellom oss praksisstudentene og praksislærer rundt kjønn, kjønnsroller og stereotypi, og hvordan vi best mulig kunne formidle dette temaet i undervisningsøkten vår. Praksislæreren var god til å veilede oss og flink til å stille spørsmål som fikk oss til å reflektere rundt valgene vi tok. Interessen vår for dette temaet var igangsatt, og har vært grunnlaget til at vi fort fant ut at dette var noe vi ønsket å forske på og skrive om i vår masteroppgave.

Problemstilling

Vi har utarbeidet følgende problemstilling: «Hvordan kan musikk læreren belyse temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, og hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?». Den første delen i problemstillingen omhandler utarbeiding av undervisningsopplegg og den andre delen er rettet inn på det mer generelle i forhold til hva musikk læreren bør tenke over. Vi hadde først en problemstilling som var rettet inn mot elevene, men det tok ikke lang tid før vi skjønnte at vi heller ønsket å se på undervisningspraksisen og grunnlag for valg i forbindelse med utarbeiding av undervisningen. På den måten kunne vi både trekke inn elevperspektiv og vårt eget perspektiv, uten at fokuset ble på hva elevene tenkte og følte. Vi fant også fort ut at vi, gjennom problemstillingen, kunne arbeide med aksjonslæring som vil være en fordel for vår profesjonsutøvende praksis i fremtiden. Noen underspørsmål vi stilte oss selv i forbindelse med den første delen av problemstillingen var: «hvordan få elever i dialog?», «hvordan få elevene til å reflektere?» og «hva ønsker vi skal være utfallet av undervisningen vår?». Del to av problemstillingen er som sagt mer rettet mot musikkvalgene lærere kan ta, og hvilken påvirkning ulike samfunnsaktuelle temaer kan ha på disse valgene. Vi ønsket å dykke dypere i både det filosofiske aspektet i forbindelse med undervisning, men også eksisterende diskurser om temaer som påvirker både en lærer og en elevs hverdag. Underspørsmålene vi stilte oss til del to av problemstillingen var: «skal læreren inkludere musikk som har grovt språk og/eller seksualiserende fremtoning?» og «hvorvidt skal læreren ta hensyn til elevenes musikkinteresser i undervisningen?».

Rollefordeling

Under gjennomføringen av undervisningsøktene har vi hatt ulike forskerroller, med Fanny som deltakende lærer og Marthe Emilie som ikke-deltakende observatør. Under intervju stilte Marthe Emilie spørsmål til informanten, og Fanny noterte ned svarene. Rollene våre blir nøyere beskrevet under både metodekapitlet og funnkapitlet. Vi bestemte oss for at vi ønsket å utarbeide teksten sammen, slik at begge kunne stå inne for det som ble skrevet. Måten vi løste dette på var at vi av og til utarbeidet tekst sammen og andre ganger skrev vi på ulike deler av oppgaven hver for oss som vi senere gikk igjennom i fellesskap. Vi hadde ansvar for å finne relevant teori til de ulike delene hver av oss utarbeidet. På denne måten har vi sørget for at begge hele tiden var klar over hva den andre hadde skrevet, og kunne komme med innvendinger eller tilleggsinformasjon der vi følte teksten var mangelfull eller uforståelig.

Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: teorikapittel, metodekapittel, funnkapittel, drøftingskapittel, oppsummering og til slutt et kapittel vi har kalt «veien videre». I kapitlet om teori ser vi på ulike teorier rundt kjønn og kjønnsroller, danningsbegrepet i sammenheng med undervisning, musikkfaget og populærmusikk. I metode kapitlet forklarer vi om aksjonsforskning som metode, og hvorfor vi har valgt aksjonsforskning. Vi ser også på utvalg, kvalitet, analyse og etiske perspektiver. I funnkapitlet kaster vi lys på hvilke funn som skilte seg ut når vi gjennomførte undervisningen vår, og hva som kom fram i intervjuet. I kapitlet om drøfting ser vi på funnene våre i lys av teorien, og trekker tråder mellom teori og praksis. I kapitlet «Oppsummering» trekker vi frem de viktigste funnene våre, og helt til slutt runder vi av oppgaven med kapitlet «Veien videre» som beskriver hva som kan gjøres i form av videre forskning, og hvordan dette forskningsprosjektet har hatt verdi for oss som fremtidige lærere.

Teori

I dette kapitlet vil vi ta for oss temaene danning, populærmusikk, kjønnsperspektiv og aksjonslæring, da vi ser på dette som overhengende temaer når det gjelder musikkundervisningen i skolen. Vi minner igjen om problemstillingen vår, som er «Hvordan kan musikk læreren belyse temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, og hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?».

I delkapitlet «Å oppdra morgendagens borgere» ser vi på danningsbegrepet i lys av begreper som kategorial danningsteori, kulturell kapital og de undertryktes pedagogikk. I tillegg ser vi på læreplaner gjennom historien, og hva som er skolens ansvar med tanke på å danne elever til å bli gode samfunnsborgere. Dette delkapitlet danner grunnlaget for de samfunnsrelaterte temaene som det ikke finnes noen konkrete svar på, men der evnen til refleksjon står sentralt.

I det neste delkapitlet «Populærmusikk i musikkfaget», ser vi på begreper som estetisk kvalitet og musikkfagets funksjon. I vårt forskningsprosjekt bruker vi musikkseksempler fra populærmusikken. Dette delkapitlet er derfor viktig for vår oppgave fordi det legger grunnlaget for drøfting av populærmusikk senere i oppgaven.

I det tredje delkapitlet, «Fra samfunnet til klasserommet – kjønn i moderne tidsalder», ser vi på kjønnsforskning og hvordan kjønn fremstilles i dagens samfunn. I tillegg ser vi på

forskning som har blitt gjennomført på ulike skoler, som dreier seg om dagens generasjons oppfatning av kjønn og kjønnsroller. Skolens rolle i forbindelse med denne tematikken blir også diskutert. Dette delkapittelet brukes senere til å se hvordan funnene på forskningen kan forklares utfra et kjønnsperspektiv.

I det siste delkapittelet, «Aksjonslæring», redegjør vi for hva aksjonslæringsbegrepet omhandler, og hvordan det knyttes til aksjonsforskning, samt hvilken verdi dette har for læreres praksis.

Da vi skulle finne relevant teori brukte vi søkemotorene Idun, Google Scholar og Oria, med søkeord og setninger som kjønn og kjønnsroller/gender and genderroles, hvordan barn/unge ser på kjønn/young peoples views on gender, kjønn og musikk/gender and music, kjønn i skolen/gender in school, mm. I tillegg lette vi i referanselister til masteroppgaver som var basert på lignende tematikk som i vår masteroppgave.

Å oppdra morgendagens borgere

Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyns. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Slik blir begrepet danning brukt i overordnet del i læreplanen, LK20. Med andre ord er både lærerens valg av fagstoff i undervisningen og hvilke metoder læreren benytter for å fremme elevens kritiske tenkning, modningsprosess og bearbeiding av fagstoff like viktig som elevenes læringsprosess. Skolen har et ansvar for å skape mennesker som fungerer i samfunnet, både som en ressurs og som individer. Dette innebærer at fagstoff og elevens læringsprosess bør vektlegges når læreren skal utarbeide en undervisningspraksis. Wolfgang Klafki, en viktig skikkelse innen pedagogikk og didaktikk, presenterte danning i to ulike teorier, den materiale og den formale danningsteorien (Klafki, 2007). Material danningsteori legger vekt på innholdet i undervisningen, hvor læreren blir en formidler av den kunnskapen eller de verdiene elevene skal lære (Klafki, 2007, ss. 172-173). I denne oppgavens kontekst vil et eksempel på slik kunnskap og verdisyn være kjønn og stereotypi i musikk. Formal danningsteori, derimot, vektlegger den personlige utvikling til elevene, en utvikling der elevene opparbeider seg evnen til å tenke kritisk, vurdere og være beslutningskompetente

(Klafki, 2007, s. 179). Begge danningsteoriene overlapper hverandre i praksis, slik det blir presentert i overordnet del. Klafki trekker dermed frem en tredje danningsteori som er kjent som kategorial danning. Denne danningsteorien kombinerer material og formal danning i form av at både innhold og elevenes tilegningsmåter er viktige i dannelsesprosessen. Målet for undervisningen er ikke å kun overføre kunnskap, men at kunnskapen som formidles har overføringsverdi i form av at elevene utvikler seg både ved å lære selve kunnskapen, men også lære gjennom kunnskapen. Med andre ord åpner elevene seg for verden, både på et praktisk og et eksistensielt nivå (Klafki, 2007, ss. 192-193). På bakgrunn av kategorial danning vil vi nå se litt nærmere på hvilke verdier og metoder som bidrar til danning.

Skolen har et ansvar for å videreformidle vår felles kulturarv. Elevers dannelsesprosess kan være et resultat av samfunnets arv, som innebærer vår felles kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Å belyse denne arven vil være et middel for å nå målet om å utjevne vår sosiale rang og skape likeverd. Skolen skal øke elevers kulturelle kapital, slik at elever opplever å være en ressurs som har en tilhørighet til det fellesskapet skolen er med på å skape (Halvorsen, 2017, s. 81). Kulturell kapital er et begrep som stammer fra den franske sosiologen Bourdieu. Begrepet handler om de etablerte kulturelle kodene vi har i samfunnet. Elever har ofte med seg slike kulturelle koder hjemmefra, en arv fra foreldre og deres sosiale status. Bourdieu mente at kulturell kapital er med på å utøve en makt i samfunnet vårt, i og med at denne kapitalen kan definere hvilke sosiale grupper vi hører til og hvem vi er. Den kulturelle kapitalen kan opptre undertrykkende ovenfor dem i samfunnet som ikke har tilgang på den samme kulturelle ressursen som «eliten» har (Baker & Hagen, 2020). Paulo Freire var en pedagog som var opptatt av den frigjørende pedagogikk. Freire vokste opp i et fattig Brasil, hvor hans tanker om de undertrykte pedagogikk vokste frem som et resultat av en sterkt undertrykket befolkning i Brasil. Målet for den undertrykte er ikke bare å bli frigjort, men å frigjøre seg selv (Freire, 2011, ss. 9-14). I vår del av verden har vi ikke en undertrykket befolkning på samme måte som i Brasil, men vi har samfunnsstrukturer som er med på å skape undertrykkelse. Dette kan være kroppspress, skjønnhetsidealer, minoritetsbehandling eller kjønn og kjønnsroller. Björck mener at nordiske land, for det meste, er frigjort fra undertrykkende kjønnsstereotyper. Likevel er det viktig å holde samtalen om temaet levende, slik at man har oversikt over hvordan diskursen kan endre seg over tid, og i verste fall skape nye former for kontroll og undertrykkelse. I likhet med Freire er frigjøring, eller frihet, sentral når vi snakker om likestilling mellom kjønnene i musikk, det være seg frihet til å delta, frihet til å velge og frihet fra undertrykkelse (Björck, 2021, ss. 45-46). Kulturell kapital

kan i denne sammenhengen opptre undertrykkende ovenfor elevers sosioøkonomiske bakgrunn, som de selv ikke har kontroll over. Det blir derfor viktig at skolen skaper en felles referanseramme for elevene. Slik overordnet del i LK20 beskriver skal denne referanserammen jevne ut forskjellene og bygge et fellesskap hvor elevene kan oppleve tilhørighet til samfunnet. Tanken er at det ikke finnes en elite som bestemmer hvilke kulturuttrykk som skal vektlegges, men at skolen heller skal presentere et mangfold av uttrykk slik at undervisningen oppleves som inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Likevel er det verdt å nevne at det ifølge Bourdieu ofte er «eliten» som påvirker utdanningssystemet, ettersom elever som har en styrket kulturell kapital er de som velger høyere utdanning og med det får en større innvirkning på samfunnet og utdanningssektoren senere i livet (Baker & Hagen, 2020).

Hvis vi nå vender snuten mot musikkfaget, finner vi et eksempel på hvordan kategorial danning kommer til syne i et skolefag. Vi kan alle føle at musikk har en effekt på vår personlige vekst, at det kan gjøre noe med oss eller få oss til å vokse. Samtidig lever vi i et samfunn hvor de egenskapene vi innehar, og kunnskapen vi tilegner oss, skal ha en synlig nytteverdi. Hva læreren velger å undervise i av fagstoff må ta hensyn til dette, både ved at det skal ha nytteverdi for samfunnet og for elevenes personlige identitets- og dannelsesreise. Spivak peker på hvordan medier bør brukes til å genere empati. Medier har den evnen til å portrettere liv, erfaringer og situasjoner som ikke nødvendigvis er lik våre egne. Denne evnen er viktig når vi i dag lever i en globalisert og flerkulturell verden, hvor vi ikke alltid er like flinke til å vise empati mot mennesker vi opplever som ulike fra oss selv. Kunsten å vise empati er derfor essensiell, sier Spivak, for å skape et samfunn som godtar det mangfoldige og bygger samfunnet videre på rettferdighet (Onsrud, 2021, s. 151).

Hva som oppleves som viktig kunnskap i musikkfaget har det hersket ulike ideer om gjennom tidene. Ser vi på *Normalplan for byfolkeskolen*, fra 1948 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948), ble musikkfaget omtalt som «sang», hvilket også gjenspeilet innholdet i faget. Målet i sangfaget var at elever skulle bli glade i å synge og synge klassiske tekster så vakkert som mulig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, ss. 183-189). I 1974 kom *Mønsterplanen for grunnskolen*, også kalt M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Etter 7.-9. klassetrinn skulle elevene utvikle sin egen vurdering av kvalitet og musiseringen skulle være så vakker som mulig, slik vi også ser i normalplanen. Popmusikk ble nevnt som et emneområde for undervisning, hvor det å besøke et kor eller et orkester var en måte å utforske populærmusikken på (Kirke- og

undervisningsdepartementet, 1974, ss. 215-219). Da *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* kom ut i 1996, også kalt L97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996), ble ikke populærmusikk eksplisitt nevnt, men man kan finne punkter som viser til at elevene skulle utforske musikk i et historisk perspektiv. Eksempelene som ble brukt var gregoriansk sang og renessansemusikk, samt utforskning av musikk tilknyttet ideologier og reklame (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 246). Etter kunnskapsløftet, LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006), var det ikke konkrete eksempler på hvilken musikk som skulle brukes i musikkundervisningen, og heller ikke populærmusikk var nevnt som et konkret punkt. Derimot skulle elevene kunne reflektere rundt musikk som kunst og som kommersiell vare (Kunnskapsdepartementet, 2006, ss. 5-6). Vi kan se at læreplanene gjennom tidene har forandret seg drastisk, men at musikk som et kunstfag gjennomgående har vært viktig. I dagens læreplan er det tydeligere at elevenes musikkinteresser også skal vektlegges i musikkfaget, parallelt med at musikkens estetiske kvaliteter og musikkhistorien skal belyses i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik Halvorsen (2017) skriver er det viktig at musikkfaget blir skreddersydd på en slik måte at det favner skolens undervisningsansvar og elevers interesseområder (Halvorsen, 2017, ss. 85-86). Undervisningen skal ikke utelukkende presentere dagens musikkulturelle strømninger for å favne elevene, det skal også presentere og utforske områder av musikken som viser vår historiske og kulturelle utvikling. Musikkfaget skal oppfylle de krav som samfunnet stiller, både med tanke på skolens verdiområder og kunnskapsdepartementets kompetansemål (Skårberg, 2013, s. 100). Demokratisk praksis er også viktig å vektlegge når musikkundervisningen skal planlegges, mener Onsrud. Dette innebærer at de valgene man tar i forbindelse med faginnholdet, bør favne flest mulig elever. Musikkrepertoaret må gjenspeile det mangfoldet vi har rundt oss og skildre ulike måter å leve livet på, slik at elever kjenner seg igjen og får tilhørighet i musikk-klasserommet. Onsrud sier videre at hvis dette mangfoldet mangler i repertoaret kan vi ikke forvente at elevene skal bli tolerante og inkluderende (Onsrud, 2021, s. 151).

Som nevnt tidligere blir danning, i lys av Klafki, ikke bare beskrevet som innholdet i undervisningen, men også vår individuelle lærings- og utviklingsprosess. Slik Klafki skriver er formal danning like viktig i dannelsingsprosessen, altså at elevene utvikler evnen til å tenke kritisk, reflektere og vokse inn i seg selv. Dialog er en viktig metode i klasserommet som kan etablere eller opprettholde fellesskapet på skolen. Det er viktig at læreren lytter og tar i bruk elevers kulturelle ressurser i læringsprosessen (Halvorsen, 2017, ss. 126-129). Halvorsen er

ikke den eneste som vektlegger viktigheten av dialog, det gjør også Paulo Freire. Han definerer dialog som både refleksjon og handling som sammen og over tid kan skape forandring. Videre påpeker han at mennesker har et behov for dialog på et eksistensielt nivå og at tanken ikke bare er å overføre ideer mellom hverandre, men å skape mening (Freire, 2011, ss. 71-73). Klafki bruker også dette begrepet, overføring, men i en liten annen sammenheng. Han mener at mennesker tilegner seg egenskaper som de deretter kan overføre til andre situasjoner, og at dette er beviset på at formell danning har skjedd (Klafki, 2007, s. 180). For å kunne bygge opp disse egenskapene gjennom dialog er det viktig at ingen sosialt konstruerte grupper holdes utenfor. Det finnes ikke én sannhet som bare en spesiell samfunnsgruppe eier, en elite om du vil, for det er nettopp i dialog med andre enn seg selv at man kan fremkalle kritisk tenkning så lenge dialogen krever dette av deltakerne. Slik Freire sier krever undervisning kommunikasjon og da ikke bare *fra* læreren til eleven, men også *sammen* med eleven. Å samhandle i klasserommet vil sørge for at begge parter blir utfordret, samt at læreren oppnår det Freire definerer som *sann* undervisning (Freire, 2011, ss. 74-78).

I vår del av verden er vi preget av å være et forbrukersamfunn hvilket betyr at mennesker skal ha en synlig nytteverdi, eller leve opp til de kjønnsrollene som samfunnet har konstruert til oss. Freire var opptatt av at læringsstoffet i skolen både skulle formidles gjennom dialog, men også oppleves som viktig for elevenes hverdag (Freire, 2011, ss. 11-15). Å lære grunnleggende egenskaper er viktig i skolen, men i den nye læreplanen har det også kommet inn tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse emnene angår elevene på et samfunnsmessig plan, og er viktig kunnskap de må ha for å ta del i fellesskapet vårt både i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne type kunnskap er det ikke bare å lese seg opp i, men det må jobbes med på ulike måter ved å bruke forskjellige metoder, og er kanskje mer i tråd med formal danningsteori.

«Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Skolen har med andre ord et ansvar for at elevene skal vokse inn i eget liv med en selvbevissthet. De undertryktes pedagogikk ønsker at elever skal innse viktigheten av å være subjektet i sitt eget liv og utvikle evnen til å forandre og forbedre selvet slik at de kan frigjøre seg fra de undertrykkende aspektene ved samfunnet, enten om det er vår sosioøkonomiske bakgrunn

som påvirker hvilken kulturelle kapital vi har eller hvilke kjønnsroller vi tilsynelatende skal leve opp til (Freire, 2011, ss. 12-13).

Populærmusikk i musikkfaget

Vi har tidligere i denne oppgaven sett på hvordan innhold i fagplanen for musikk har endret seg gjennom tidene. I dag er det en gjengs mening at musikkfaget spiller en viktig rolle på grunnskolen, men det er likevel et fag med få timer i uka. Derfor blir det viktig for musikk lærere å reflektere rundt hva som skal være musikkfagets funksjon, hvilken rolle den teknologiske verden spiller i klasserommet og hvilke verdier man skal vektlegge i faget.

Musikkfaget blir kategorisert som et praktisk-estetisk fag og ifølge Frede V. Nielsen eksisterer det tre kriterier for å vurdere musikkfagets estetiske kvalitet, en ekstern, en historisk og en estetisk funksjon. Hvordan musikk skal brukes er fellesnevneren for disse kriteriene. Musikk kan brukes i et historisk perspektiv, til å forklare samfunnsproblematikk eller utvikling. Samtidig kan også musikk bare brukes til å oppleves og lyttes til. Varkøy og Rinholm påstår at musikk, i tillegg til å ha en konkret funksjon som å lære om oppbygging og instrumentalisme, også har en eksistensiell funksjon. Musikk kan røre borti det aller dypeste i oss, som det emosjonelle eller det spirituelle (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 174). Det oppstår refleksjon når man leser tekster, hører på musikk og ser på videoer, mener Onsrud, og i møte med kunst, slik som i musikkundervisningen, kan elevene uttrykke sine verdier og sannheter (Onsrud, 2021, s. 136). Troen på at musikk kan ha denne effekten på oss gir også troen på at musikk og identitetsutvikling kan henge sammen. Populærmusikk er en stor del av kulturen elevene vokser opp i, og derfor er det viktig at dette også får en plass i musikkundervisningen. Musikk er noe mange elever møter daglig i sin egen hverdag og dette blir derfor en kilde til deres identitetsutvikling, hvis vi følger denne tankegangen. Dette har gjort at populærmusikken har fått en større plass i musikkfaget i vår tid (Lewis, 2020, s. 374). LK20 legger ingen føringer for hvilken musikk som skal være med i musikkfaget, men gir læreren rom for å velge musikken etter beste evne. Dette medfører at læreren må ta en pedagogisk avgjørelse i valg av musikk, men et av kjerneelementene i musikkfaget i LK20 omhandler at elevene skal få oppleve og reflektere rundt musikk fra ulike kulturer musikken springer ut fra (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Onsrud kan det være en utfordring å sørge for at klasserommet blir et trygt sted der elevene kan stille spørsmål og oppleve verdifulle samtaler, men i arbeid med temaer som kjønn og kjønnsroller i musikkundervisningen kan både lærer og elever introdusere ulikt musikkrepertoar. Å drøfte rundt denne ulike musikken kan være en måte å få elevene til å forstå at ingenting er rett eller

galt, og at ikke noe musikk er bedre enn annen musikk (Onsrud, 2021, s. 151). Björck påpeker også at det å lytte til og motta musikk kan være en måte å bringe inkludering og likestilling inn i klasserommet. Ved å tenke godt gjennom valg av musikkrepertoar, undervisningsaktivitet og metode kan læreren bidra til at musikk-klasserommet kan være et viktig sted for å diskutere temaer som i utgangspunktet er utfordrende fordi de kan knyttes direkte til elevenes identitetsforståelse (Björck, 2021, s. 35). Det er i tillegg viktig at musikk-læreren er bevisst på at bruk av musikk elevene hører på utenfor skolen kan miste sin status i det øyeblikket det tas med inn i klasserommet. På skolen kan populærmusikk være like «ukult» som klassisk musikk når det blir brukt i undervisningssammenheng (Green, 2002, s. 141). Bruk av populærmusikk i skolen er likevel en måte å få elevene til å oppleve musikkundervisningen som relevant for seg. I tillegg er det en måte å gi elevene medvirkning i faget.

Likevel er det ofte et generasjonsskille mellom elever og lærer, noe som kan vise seg tydelig i hva lærere har av kompetanse på populærmusikk og hva lærere tror at elevene lytter til. Her kan det oppstå et ubehag for lærere, slik som Judy Lewis' beskriver i sitt studie «How Children Listen: Multimodality and its Implications for K-12 Music Education and Music Teacher Education» (2020). I studien kommer det frem hvordan lærere kan oppleve det ubehagelig hvis elever har mer kunnskap enn læreren på et område, i vårt tilfelle populærmusikk. En av informantene, en lærer som deltok i prosjektet, forteller at det kan være utfordrende for lærere i dag å være i kontakt med hvordan elever oppfatter verden, samtidig som de vokser opp i teknologiens tidsalder. Ubegaget kan oppstå når lærere innser at elevenes forståelse er større enn sin egen (Lewis, 2020, s. 380). Derfor er det interessant at elevmedvirkning fremmes i LK20 som en viktig del av elevenes utdanningsløp i musikkfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette betyr at elevenes stemme skal være synlig i undervisningen, og at læreren bør se på elevmedvirkning som en ressurs i stedet for et ubehag. Likevel kan det diskuteres hvorvidt elevmedvirkning bør skje på andre måter enn valg av musikk.

Skårberg mener at musikk spiller en fremtredende rolle i dagens populærkultur, både kommersielt og i digitale medier. Barna lærer musikk og populærkultur både i og utenfor klasserommet. Den uformelle læringen trekkes inn i klasserommet, og gir rom for at læreren kan bruke denne kunnskapen som ressurs i undervisningen. I tillegg vil teknologien spille en rolle for elevenes læring utenfor klasserommet, og i senere år har også teknologien fått en rettmessig plass i skolen. Internett gir også mulighet til å utforske flere nettplattformer, som

for eksempel Spotify, Tik Tok og YouTube. Nettplattformene gjør at musikken kan promoteres ut til en stor mengde mottakere, og hvem som helst kan legge ut hva som helst (Skårberg, 2013, ss. 96-97). Det at elever får tilgang til all slags musikk, skaper også et behov til at undervisningen må holde tritt med musikkutgivelsene. I en studie gjennomført av Cynthia M. Frisby og Jennifer Stevens Aubrey kalt «Race and Genre in the Use of Sexual Objectification in Female Artists' Music Videos» (2012) ser de på hvordan dagens popkultur og musikkjangre som hip hop, pop og country fremstiller tradisjonelle kjønnsroller, særlig kvinnens seksualitet. De påpeker at både svarte og hvite kvinner blir både seksualisert og objektivisert i populærmusikken, og at kvinnekroppen eksisterer i musikkvideoer ene og alene for å tilfredsstille publikum (Frisby & Aubrey, 2012, ss. 18-19). Denne studien peker på hvordan kvinnelige musikkartister ofte blir brukt som et eksempel på stereotypiske kjønnsroller i musikkundervisningen. Onsrud mener populærkulturen kan uttrykke både seksualisering, kvinnehat og homofobi, men den kan også vise til mangfold, feminisme og skeivhet. Med andre ord er det flere sider ved populærkulturen, hvilket man må være klar over når man bringer dette inn i klasserommet (Onsrud, 2021, ss. 136-137). I tillegg kan det være et problem at det, i populærkulturen, ofte er en normativ maskulin musikkultur der kvinner ikke har tilgang på de nødvendige rammefaktorene slik som sted og utstyr, selvsikkerheten som kreves for å kunne ta plass i industrien og samarbeidsnettverket de trenger for å lage musikk (Björck, 2021, s. 44). Dette er viktige perspektiver lærere må ha i tankene, siden musikkartister ofte blir idolisert blant barn og unge, og mediebransjens fremstilling av artister i populærkulturen har innvirkning på elevenes identitetsutvikling. Ifølge psykologen Steve Biddulph (2009) er media mer til stede, mer overtalende, mer konstant og mer fremtredende i elevers liv enn venner og familie (Ey & Cupit, 2013, s. 116). I studien til Lewis fra 2020 ser hun på hvordan bruk av musikkvideo skapte ulike debatter i klasserommet. I videoer fra Fetty Wap, Ace Hood og Big Sean blir det fokusert på hvordan musikkvideoene brukes til å fortelle en historie ved å se på videoelementene og musikkteksten. Det skjer derimot en endring i samtaleemnet når de ser på musikkvideoer fra Beyoncé, Melanie Martinez og Pink, hvor fokuset blir rettet mot kvinners fremstilling i populærmusikk. Det viste et tydelig skille i interaksjonene elevene hadde seg imellom, altså at de mannlige musikkartistene skapte debatter om suksess og makt i populærkulturen i motsetning til de kvinnelige artistene (Lewis, 2020, s. 374). Frisby og Aubreys studie pekte også på tendensen om at populærmusikken skaper ulike diskusjoner mellom elevene basert på om det dreier seg om kvinnelige eller mannlige artister. Ved å analysere musikk fra populærkulturen kan man, ifølge Onsrud, skape et rom der all musikk og alt innhold kan

vises. Det er ikke dermed sagt at man skal akseptere musikk som ytrer kvinnehat, rasisme og seksualiserende uttrykk i klasserommet, men Onsrud mener at all musikk kan analyseres og diskuteres på en objektiv og kritisk måte. Dette kan bidra til å skille mellom musikkanalyse og det personlige forholdet til musikken og dermed gjøre det mindre farlig å snakke om (Onsrud, 2021, s. 151). Dette er også viktige perspektiver musikk lærere må ta med seg når de vurderer bruk av populærmusikk.

I dette kapittelet har vi vist til ulike perspektiver man må tenke over når det gjelder populærmusikkens plass i musikkundervisningen. Musikk lærerens musikkpedagogiske praksis innebærer evnen til å reflektere over disse perspektivene, i tillegg til planlegging og gjennomføring av undervisning (Hanken, 2021, ss. 123-124). Praksisen til musikk læreren vil også bli preget av de verdiene hen tar med seg inn i klasserommet. Slik Varkøy og Rinholm beskriver må de musikkvalgene læreren gjør, uavhengig av om det er for å imøtekomme elevenes interesser eller ei, ha en klar mening bak seg. Det er ikke alltid det viktigste hvilken musikk man velger, det handler også om hvordan man jobber med den aktuelle musikken. Til syvende og sist skal musikkfaget også kunne utfordre elevenes ideer om musikk, og i en verden hvor vi er vant til å få umiddelbar tilfredsstillelse er det vel så viktig å møte musikk som gir oss motstand (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 174).

Fra samfunnet til klasserommet – kjønn i moderne tidsalder

For denne oppgaven mener vi det er viktig at vi trekker frem hvordan kjønn og kjønnsroller blir fremstilt i samfunnet og i skolen, slik at vi kan bruke det som grunnlag både når vi skal gjennomføre undervisningsopplegg, men også når vi skal drøfte de funnene som kommer frem i funnkapittelet vårt. I tillegg vil vi også forsøke å skape en oversikt over hvordan barn og unge forholder seg til kjønn og kjønnsroller generelt, samt hvilken forskning som eksisterer på dette området.

I dagens samfunn er de tydelige kjønnsrollene i heteroseksuelle parforhold, der kvinnen er hjemmeværende og passer barn, mens mannen er i arbeid og tjener penger, blitt mindre synlige. Statistisk sentralbyrå gjennomfører en tidsbruksundersøkelse hvert tiende år, fra og med 1970, som ser på hvor mye tid menn og kvinner bruker på ubetalt husholdnings- og omsorgsarbeid i hjemmet. Undersøkelsen fra dette tiåret, 2020, har ikke blitt publisert mens denne masteroppgaven ble skrevet (sist sjekket 12.05.22), og derfor er den siste dataen vi tar utgangspunkt i fra 2010. Statistikken tilsier en jevn økning i mannens deltakelse i hjemmet og en jevn nedgang i kvinnens deltakelse i hjemmet, hvilket betyr at tendensen viser at

kjønnsrollene i parforhold jevnes ut (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Ifølge utviklingspsykologien blir barn bevisst over eget kjønn allerede fra 1 ½ års alderen, og barnet bruker menneskene rundt seg for å kartlegge hva maskulinitet og femininitet er (Lorentzen, 2006, ss. 163-164). I artikkelen «Primary School Children's Imitation of Sexualised Music Videos and Artists» (Ey & Cupit, 2013), mener forfatterne at barn adopterer kjønnsrollene som samfunnet mener de skal ha, gjennom å kopiere sine rollemodeller (Ey & Cupit, 2013, s. 117). Konseptet med de klassiske kjernefamiliene utfordres ved at det blir mer vanlig med fleksible kjønnsroller, samt homofile og lesbiske parforhold. Samfunnet blir stadig seksuelt friere og gir rom for mer mangfoldighet (Lorentzen, 2006, s. 259). Når barna bruker sine næreste relasjoner for kartlegging av maskulinitet og femininitet, og i forbindelse med egen kjønnsidentitet, beveger vi oss mot et tilsynelatende mer åpent samfunn. Barnas sosiale omgangskrets utvider seg når de begynner i barnehagen og på skolen, hvilket bidrar til flere rollemodeller i barnets liv. Hjelmérs artikkel «Free play, free choices? – Influence and construction of gender in preschools in different local contexts» (Hjelmér, 2020), som ble bestilt av det svenske "Skolverket", utforsker hun barns satte kjønnsroller i frilek. Hun refererer til MacNaughton (2006) som mener at når barn leker, leker de med det som de ser på som normalt i forhold til samfunnet rundt seg. Valg av lek blir ikke bevisst, men tilfredsstillende barnas inntrykk av hva som er normale kjønnsroller (Hjelmér, 2020, s. 146). Hjelmér konkluderer med at det er to klare mønstre som gjentar seg på de forskjellige barneskolene i studien. Det ene mønsteret er kjønnsstypiske leker som hovedsakelig er knyttet til jente- og guttegrupper, som viser klare forskjeller mellom kultur og kjønn. Det andre er at barna har tilgang til leker som ikke har klare skiller basert på kjønn. Det er ikke sånn at barna aldri skal leke på egenhånd, men læreren har et ansvar i arbeid med barns læring om innflytelse og likestilling (Hjelmér, 2020, s. 156). Med andre ord belyser denne artikkelen de satte kjønnsrollene i samfunnet, som skolebarna ubevisst blir innlemmet i, og viderefører inn i sitt eget liv. Disse kommer frem gjennom barnas frilek i skolesammenheng og i hvilke leker og gruppeinndelinger skolene tilbyr. I tillegg til å se på menneskene i de nære relasjonene i forbindelse med kjønnsidentitetsutvikling, imiterer også barn rollemodeller fra populærkulturen, som blir portrettert i media (Ey & Cupit, 2013, s. 117). Populærkulturen har også vært med på å skape begreper som står i strid med oppfattelsen av de tradisjonelle kjønnsrollene. Et eksempel på dette er *girl power*, et begrep som vokste frem på den globale rockesen på 70- og 80-tallet, og som nådde Skandinavia nærmere 90-tallet. Begrepet ble brukt i media for å portrettere en ny type kvinne som var både selvsikker, ekstrovert, sterk og selvstendig. Denne forståelsen av begrepet står støtt for mange, også i dag (Björck, 2021, ss.

31-32). Little og Hoskins (2004) peker på hvordan media bruker sin makt til å forme hvordan maskulinitet, femininitet og heteroseksualitet skal være i dagens samfunn. Media og populærkultur gir en falsk følelse av valgfrihet for unge mennesker, de har uendelig med muligheter og kjønn spiller ingen rolle, med spesiell vekt på at jenter kan gjøre «hva som helst» (Scrine, 2017, s. 8). Lorentzen mener at denne valgfriheten ikke er like tilgjengelig for alle, men at man må inneha både finansiell og kulturell kapital, på tross av at det i populærkulturen portretteres større åpenhet ved eksempelvis å vise til lesbiske og homoseksuelle karakterer eller programledere i media, som ofte gjør narr av streite konvensjoner (Lorentzen, 2006, s. 259). I artikkelen «'More than boy, girl, male, female': exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts» skriver de om en studie som ble gjennomført på flere skoler i England i 2015-2016, der de undersøkte unge menneskers syn på kjønnsforskjeller i samfunnet. I artikkelen belyser de at mange unge mennesker trekker tråder til populærkulturen og kjente personer som referansepunkter for å forklare sin egen kjønnsidentitet, som eksempelvis den transseksuelle musikeren Grace, Ruby Rose og Laverne Cox fra serien «Orange is the new black», samt musikeren Pink (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, ss. 423-428). Vi lever i et «oppmerksomhetssamfunn» ifølge Ruud, der det er rom for å bruke musikk som maktmiddel for å bringe frem ulike budskap, hvilket vil legge føringer på hvilke verdier og valg lytterne har (Skårberg, 2013, s. 93). I dagens samfunn kommer det både subtilt og ikke-subtilt frem i media hvilken kjønnsrolle vi skal ha. Hannah Katch kommer med eksempel om subtile kjønnsroller i TV-reklamer. Hun mener at hvis man følger godt med, kan man se at «typiske kvinnelige produkter», som tørkepapir, blir markedsført til kvinner og at «typiske mannlige produkter», som grillutstyr, blir markedsført til menn. Disse rollene er konstruert av samfunnet, ifølge Katch, og de er en så stor del av samfunnet vårt at vi ikke legger merke til dem (Katch & Katch, 2010, s. 383).

Ved siden av mediens fremstilling av kjønn og seksualitet, foregår det også en biologisk diskurs om seksualitet i samfunnet. Innunder denne diskursen ligger det å være «født som» eller å «oppføre seg som» enten hetero- eller homoseksuell, kvinne eller mann (Lorentzen, 2006, s. 260). I humanvitenskapen er det å inneha et kjønn viktig for det å være et menneske, og det er det biologiske kjønn som er det kjønn vi er. I motsetning til dette er samfunnsvitenskapen mer opptatt av å se hvordan kjønnsteorier relateres til kjennetegn ved samfunnet vi lever i. Innenfor samfunnsvitenskapen konstrueres begrepet «kjønnsroller». Dette begrepet kan defineres som hvordan samfunnet konstruerer rollene som kjønnene

innehar. Vi sosialiseres inn i en kjønnsrolle basert på hvilket biologisk kjønn vi er født med, både gjennom primær sosialisering, familien, og sekundær sosialisering, samfunnet rundt oss. Lorentzen mener at med tiden har ordet «kjønnsroller» blitt avviklet, da det er vanskelig å se nøyaktig hva som former disse ulike rollene i samfunnet vårt. Det blir mer synlig at ikke alle faller innunder disse strukturerte rollene, og dersom ordet lever videre gir det lite rom for endring (Lorentzen, 2006, ss. 42-66). Onsrud peker likevel på eksempler fra sin forskningsdata som viser at en gutt ble beskrevet som «for feminin» av medelever når han danset, mens en jente beskrev seg selv som lite autentisk når hun skulle rappe. Jenta begrunnet dette i at hun ikke var gutt. Elevenes satte meninger om hva det ville si å være maskulin og feminin var fremtredende (Onsrud, 2021, s. 139). På tross av at Lorentzen mener ordet «kjønnsroller» avvikles, kan Onsruds studie vise til at tankene om det heteronormative står like sterkt blant dagens ungdom som tidligere.

Skolen har et ansvar i å undervise i kjønn, seksualitet og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvilket kan være viktig for barn og unges kjønnsidentitetsutvikling. Identitetsutviklingen skjer kontinuerlig i løpet av livet, men skolens håndtering av emnet kan bidra til at elevene opplever trygge rammer for utvikling i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I de ulike relasjonene eleven møter på, blir identiteten formet ut fra hvem eleven ønsker å være og hvilken tilhørighet eleven føler seg en del av. Når man underviser i kjønn og identitet er det viktig å belyse kompleksiteten i kjønnsidentitet, samt å vise elevene det spennet av variasjoner som finnes innenfor dette temaet. Dette er viktig for å gi elevene kunnskap om at det finnes flere idealer å se opp til og flere veier å gå for å finne sin identitet. Det er essensielt å gi elevene en forståelse av at det ikke finnes et fasitsvar når det gjelder kjønnsidentitet, da det i dag finnes mange ulike måter å identifisere og uttrykke seg på (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, ss. 423-428). Selv om det eksisterer stereotype kjønnsroller i samfunnet, har det også vokst frem ukonvensjonelle måter å presentere sin egen kjønnsidentitet på. Dette ser vi blant annet i de forskjellige kjønnskategoriene og seksualitetene som i dag har fått en mer likeverdig plass i kjønnsdebatten. Denne åpenheten rundt identifisering må også belyses i skolesammenheng slik at elevene opplever anerkjennelse som den de er. I artikkelen til Bragg, Renold, Ringrose og Jackson (2018), møter vi jenter og gutter fra ulike skoler i England, som har sterke meninger om kjønn i samfunnet. Deltakerne mener i stor grad at de unge i samfunnet har mer aksept for ulike kjønnsroller og identiteter, i motsetning til den eldre generasjonen som ofte har flere fordommer knyttet til kjønn og identitet. Det kommer også frem at mange av de

barna som identifiserer seg som et annet kjønn enn det de er født som, har venner som enten deler eller støtter deres identitet. De snakker i tillegg om viktigheten av å ha venner som forstår og aksepterer. I noen tilfeller kom også støtten fra familie (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, s. 425). Artikkelen belyser hvordan sosiale medier blir en arena for å lære om kjønn og seksualitet, utforske sin egen identitet, finne likesinnede og holde kontakten. Dette kan være viktig i skolesammenheng, da sosiale medier har en funksjon som et læringselement utenfor skolen, som de trekker inn i skolesammenheng. Det er derfor essensielt at skolen og læreren holder seg oppdatert om trenden, for å best mulig kunne veilede sine elever. Deltakerne i Bragg, Renold, Ringrose og Jackson' studie hadde 23 ulike termer for å beskrive ulike kjønn i samfunnet, hvilket betyr at læreren kan få mye igjen for å holde tritt med denne terminologien, om så bare for å skape relasjoner med elevene og møte dem der de er. Gjennom sosiale medier kan elevene oppleve å ikke forstå informasjonen de blir presentert for, og derfor er det viktig at læreren er opplyst om diskursen elevene har seg imellom og i hvilken retning den utvikles, slik at hen lettere kan hjelpe elevene å navigere i informasjonsflyten (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, ss. 423-428). Vi vet at mennesker som har en seksuell legning eller en identitet som bryter med normen fremdeles blir utsatt for hatefull behandling, som trakassering og vold. Derfor er skolens mandat viktig for å forebygge at den neste generasjonen fortsetter en slik trend mot de sårbare gruppene. I et undervisningsopplegg som handler om kjønnsidentitet, kan brudd med stereotypi være en måte å fremstille temaet på, men det er også viktig å normalisere de nyansene ett menneske kan bestå av (Røthing, 2011, ss. 213-217). Dessverre er det fremdeles mange skjellsord som baserer seg på ulike kjønn og seksuelle legninger. Kvinner skal opptre på en seksuelt akseptert måte, for å unngå horestempel, og «homo» er et mye brukt skjellsord for gutter som ikke faller inn under det samfunnet ser på som akseptert adferd som mann (Lorentzen, 2006, s. 262). Onsrud refererer til Slåtten, Anderssen og Hetland (2015), som mener at seksualisert språk og homofobi er mye brukt som mobbing i norsk skole (Onsrud, 2021, s. 135). Skolen må jobbe mot disse fordommene for å bidra til et mer aksepterende og åpent samfunn. «Never has there been a more urgent need for teacher training on critical gender sensitive pedagogies in the context of the historical and contemporary social, cultural, biological and political sex/gender/sexuality landscape» (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, s. 431) skriver Bragg, Renold, Ringrose og Jackson, og poengterer dermed viktigheten av at lærere må holde tritt med samfunnets endring og elevenes uttrykksform.

Aksjonslæring

Reg Revans, pioneren innenfor aksjonslæring, mente at det kun er én måte å finne ut av hvordan man kan bruke aksjonslæring, å teste det ut i praksis (Tiller, 2006, s. 51). I dette kapitlet vil vi se på hva aksjonslæring er, ifølge Balterzen, Tiller og Utdanningsdirektoratet. I tillegg ser vi på hvordan aksjonslæring skiller seg fra aksjonsforskning, samt at vi legger frem hvordan aksjonslæring kan brukes som et verktøy for organisasjoner og lærere, for å løfte de ansattes kvalitet i arbeidet.

Hvor mange faser eller komponenter aksjonslæringen baserer seg på varierer hos ulike teoretikere, men alle er enige om at det er en syklisk prosess som går ut på å kartlegge et problem, jobbe sammen i et profesjonsfelleskap for å finne løsninger, prøve dem ut og evaluere løsningene. Ifølge utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017) er aksjonslæring en læringsform som baserer seg på fire faser. Ideen med aksjonslæring er at læreren stadig skal reflektere rundt sin egen praksis, både ved å bruke egne erfaringer og ved å legge til ny kunnskap. I den første fasen skal læreren planlegge aktivitet, i fase to gjennomfører læreren det som er planlagt, i fase tre observeres det hva som skjer under gjennomføringen og i den siste, fjerde fasen reflekteres det over hva som skjedde i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Balterzen beskriver aksjonslæring som «en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak» (Baltzersen, 2014, s. 149), og Tiller definerer det som en «kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 2006, s. 52). På tross av mange ulike forståelser for begrepet aksjonslæring, er samtlige enige om at det handler om mennesker som setter seg sammen for å finne tiltak på problemer i sin egen arbeidshverdag (Baltzersen, 2014, ss. 150-151). Aksjonslæring kan brukes i mange forskjellige organisasjoner for å heve kvaliteten i arbeidet de ansatte gjør, som for eksempel lærere i undervisning. Ideen med aksjonslæring, ifølge Balterzen, er at kvaliteten på arbeidet heves i større grad hvis det er medarbeiderne selv som undersøker egen praksis, og kommer med løsninger til aktuelle problemstillinger i sin egen arbeidshverdag. Det vil være lettere for de ansatte å skape langvarige endringer, dersom de kan vurdere sitt eget arbeid, i stedet for å sendes ut på kortvarige kurs vekk fra arbeidsplassen (Baltzersen, 2014, s. 149).

Aubusson, Ewing og Hoban skriver om forskjellen på aksjonslæring og aksjonsforskning, i boken *Action Learning in Schools: Reframing Teachers' Professional Learning and Development* (Aubusson, Ewing, & Hoban, 2009). Ifølge dem er målet med aksjonslæring å reflektere rundt egen praksis, jobbe med reelle problemer på arbeidsplassen og lære fra sine kollegaer. Aksjonslæring bygger på individer og på forholdet mellom refleksjon og aksjon. Forfatterne definerer derfor aksjonslæring i skolen som en profesjonell læringsramme som involverer en liten gruppe lærere som jevnlig reflekterer og deler erfaringer for å hjelpe hverandre å adressere skole-relaterte problemstillinger, dilemmaer og prosjekter (Aubusson, Ewing, & Hoban, 2009, ss. 13-14). Tiller mener aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror, og at man, ved å bruke aksjonslæring kan rokke ved satte systemer, og skape endring gjennom aktiv handling (Tiller, 2006, s. 43). Mills (2000) mener aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse gjennomført av forskende lærere, rektorer, skolerådgivere og andre medlemmer av utdanningsmiljøet, med mål om å samle informasjon om hvordan elevene lærer. Selv om både aksjonslæring og aksjonsforskning er en syklus som innebærer å reflektere og ta aksjon basert på egen erfaring, handler aksjonslæring om å drøfte erfaringer i en liten gruppe kollegaer, mens aksjonsforskning handler om å samle inn data som skal publiseres (Aubusson, Ewing, & Hoban, 2009, ss. 15-16).

I boken *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (Tiller, 2006), skriver Tiller om lærere som gir uttrykk for at de ikke ønsker å være forskere og at de ikke har tid eller mulighet til å drive med forskning i sin hverdag. Han mener at begrepet aksjonsforskning kan ta vekk oppmerksomheten fra praksisen og skoleutviklingen, og at det derfor kan være gunstig å velge et annet begrep som bedre forklarer lærernes praksis på en mer korrekt måte (Tiller, 2006, ss. 43-51). Ved å velge å bringe aksjonslæring som arbeidsmetode inn i organisasjonen bidrar ikke dette til at de ansatte blir forskere, men de blir forskende på sin egen praksis og inn i sin egen arbeidshverdag (Tiller, 2006, s. 108).

Aksjonslæring vil gi lærere muligheten til å jobbe med sin egen læringsagenda i fellesskapet, gi hverandre konstruktiv kritikk om praksisen, eksperimentere med nye ideer og strategier og bruke tid på å reflektere både individuelt og med kollegaer rundt disse ideene og strategiene. Aksjonslæring er en fin arena for å anerkjenne hver enkelt lærers kunnskap og ekspertise, samt å dele denne kunnskapen med andre i lærerstaben eller kollegaer fra andre deler av utdanningssektoren (Aubusson, Ewing, & Hoban, 2009, s. 24). En av aksjonslæringens styrker er at man tar hensyn til den kunnskapen og erfaringen som allerede ligger hos de

ansatte i organisasjonen, mener Tiller. I tillegg oppnår man utvikling i samarbeid med og med støtte fra andre mennesker rundt seg (Tiller, 2006, ss. 51-52). Aksjonslæring vil kanskje gi lærerne en forståelse av hvordan de selv påvirker elevenes læring, og bidra til at læreren får en økt forståelse over egne pedagogiske verdier (Baltzersen, 2014, s. 155). Man kan stille seg spørsmål rundt hva som gjør at aksjonslæring skiller seg fra den vanlige arbeidsdagen i skolen, og til det mener Tiller at det i aksjonslæringen er en dybdetilnærming i motsetning til en overflatetilnærming til læringsproblematikken som utgjør dette skillet (Tiller, 2006, s. 53).

I korte trekk

I dette kapittelet har vi redegjort for teori vi mener er relevant for å senere kunne drøfte våre funn. Vi har delt inn teorien i fire underkapitler som omhandler temaene danning, populærmusikk, kjønnsperspektiv og aksjonslæring.

Å oppdra morgendagens borgere tar for seg kategorial danningsteori, kulturell kapital, de undertryktes pedagogikk, læreplaner gjennom historien og skolens ansvar. Vi ser på hvilke verdier som fremmes av utdanningsinstitusjonen og hvordan elevene kan utvide sitt verdenssyn og evne til kritisk tenkning. Vi ser på sentrale teorier knyttet til frigjøring av selvet, hvordan man kan fremme inkludering av alle i klasserommet og hvorfor det man lærer må oppleves som viktig for ens eget liv. I tillegg ser vi på hvordan dialog bør brukes som et middel til å skape forandring og hjelpe elevene til å overføre de egenskaper de tilegner seg fra ett område til et annet. Dette delkapittelet danner det filosofiske grunnlaget for drøftingen rundt skolens verdier og dannelse av elever.

Populærmusikk i musikkfaget tar for seg estetisk kvalitet, musikkfagets funksjon, populærmusikk i klasserommet og diskurs. Vi viser til Frede V. Nielsens kriterier for hvordan vi kan bruke musikk, hvordan inkludering kan fremmes i musikkfaget, samt viktigheten av å ha et gjennomtenkt musikkrepertoar. Vi ser på ulike forskningsartikler som omhandler framstillingen av tradisjonelle kjønnsroller i musikk, hvordan lærere kan kjenne på ubehag i tilfeller hvor elevene tilsynelatende kan mer om populærkultur enn læreren og hvordan diskursen i klasserommet kan variere utfra kjønn i musikkundervisningen. I tillegg beskriver vi hvordan populærmusikk har sammenheng med elevenes hverdag, samt på hvilken måte elevenes daglige liv spiller inn i undervisningen. Dette delkapittelet brukes til å forstå aspekter ved populærmusikk som er relevant for å kunne drøfte funnene våre, samt problemstillingen vår. I tillegg er det viktig å vite hva som eksisterer av forskning på området for å senere kunne underbygge funnene våre.

Fra samfunnet til klasserommet – kjønn i moderne tidsalder tar for seg aktuell kjønnsforskning, dagens generasjons oppfattelse av kjønn og kjønnsroller, skolens rolle i forbindelse med denne tematikken, samt tidligere forskning. Vi ser på barns bevisstgjøring av kjønnsroller, hvordan kjernefamilien er i endring og hvordan man kan forstå kjønnsroller i dagens samfunn. Vi viser til ulike oppfattelser av feminitet og maskulinitet både i lys av medias innvirkning og i lys av musikk. I tillegg bruker vi teori som beskriver sensitiviteten en må ha rundt kjønn, hvordan sosiale medier har innflytelse på barn, samt studier som viser til unge menneskers syn på kjønnsroller i dag. Dette delkapittelet brukes til å forstå viktige perspektiver i kjønnsforskning hvilket er relevant for å forstå hvordan vi kan undervise i dette temaet i lys av fagplanen i musikk.

Aksjonslæring tar for seg en redegjørelse av hvordan man kan forstå begrepet aksjonslæring og hva dette omfatter. Vi beskriver hva som skiller aksjonslæring fra aksjonsforskning og ser på hvilken verdi aksjonslæring har for en organisasjon og i et profesjonsfellesskap. Vi bruker aksjonsforskningskapittelet for å forklare hvilken verdi det har hatt for oss under vårt prosjekt, og hvilken verdi det har potensiale til å tilføre oss i vår fremtid som lærere. Aksjonslæringskapittelet blir ikke brukt på samme måte som de andre teorikapitlene i drøftingen, men er en essensiell del av hvordan vi har gjennomført forskningen og på hvilken måte vi har utarbeidet undervisningen i dette prosjektet.

Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hva aksjonsforskning er og hvorfor vi valgte aksjonsforskning som metode. I tillegg vil vi beskrive utvalget vårt, hvordan vi har innhentet data og hvordan vi har analysert det. Vi ser også på hvilke ulike hensyn vi må ta ved bruk av aksjonsforskning som studenter og hvilken påvirkning disse hensynene kan ha på vårt prosjekt. Til slutt ser vi på kvaliteten av oppgaven og etiske perspektiver.

Hva er aksjonsforskning?

Aksjonsforskning beskrives av flere teoretikere som en metodologi, altså læren om metoder. Dette er fordi man gjerne tar i bruk flere ulike metoder for å samle inn data, som observasjon, intervju, spørreskjema, dagbok, osv. Vi kommer til å bruke begrepet «metode», som blir et paraplybegrep for de to datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju, når vi snakker om aksjonsforskningen i vårt prosjekt. Grunnen for at vi har valgt å bruke dette begrepet, er fordi vi ikke ønsker å gjøre det forvirrende ved å bruke både metodologi-begrepet og metode-begrepet.

Aksjonsforskningens hensikt er å knytte undervisningspraksis opp mot teori på det aktuelle fagfeltet, gjennom å bruke en syklisk prosess, slik man også gjør når man tar i bruk aksjonslæring. Vi har valgt å dele inn den sykliske prosessen i 5 faser, som vi beskriver i kapitlet om funn. Målet med de ulike fasene er at de skal bringe prosjektet videre, og gi rom for refleksjoner rundt og forbedring av undervisningsopplegget vårt.

Det finnes mange teoretikere som har prøvd å plassere aksjonsforskning inn i kategorier, men Morten Levin (2017) beskriver aksjonsforskning som en sammenfatning av flere ulike praksiser der det ikke er én riktig måte å definere og praktisere disse praksisene på (Levin, 2017, ss. 32-33). For vår oppgave har vi valgt å se på en kombinasjon av teoriene til Stephen Kemmis (2009) og Susan Noffke (1997). Kemmis' mener det er tre måter å kategorisere aksjonsforskning på; teknisk, praktisk og kritisk aksjonsforskning. Noffke knytter aksjonsforskningens fokus til tre dimensjoner; profesjonell, personlig og politisk. Det er ikke vanskelig å trekke paralleller mellom måten disse to teoretikerne beskriver aksjonsforskning på. Noffkes profesjonelle dimensjon av aksjonsforskning bygger på lærerens utvikling i egen profesjon, med fokus på å knytte teori til praksis, samt styrking av lærerens egen kunnskap. Både Kemmis' tekniske og praktiske aksjonsforskningskategori faller inn under den profesjonelle dimensjonen Noffke beskriver. Læreren kan utvikle sin egen praksis, samtidig som det også er mål som er bestemt fra utsiden, slik som læreplanene, hvilket er viktig for vår oppgave da vi baserer oppgaven på fagfornyelsens læreplan i musikkfaget. Den personlige dimensjonen i aksjonsforskningen handler om lærerens utvikling, på det mer personlige plan. I denne dimensjonen er selvinnsikt, subjektivitet og refleksjon nøkkelord for å bidra til lærerens profesjonsutvikling. Denne dimensjonen kan også knyttes opp mot Kemmis' praktiske aksjonsforskning, som innebærer at læreren utvikler egen praksis, der målet er å gi elevene størst mulig utbytte av undervisningen. Fokuset for vår oppgave er både hvordan læreren kan undervise i temaet kjønn og kjønnsroller, hvordan det blir tatt imot av elevene, refleksjon over undervisningsopplegg og å knytte teorien tett opp mot praksis (Ulvik, 2016, ss. 20-21). På bakgrunn av dette blir aksjonsforskning en metode som kan utvikle vår profesjonalitet, både i forbindelse med denne oppgaven og i vår fremtid som lærere (Calhoun, 1994, s. 8).

Tiller påpeker at aksjonsforskning åpner opp for å ha flere roller å velge mellom som forsker, alt fra å observere bakerst i klasserommet til å delta aktivt som lærer (Tiller, 2006, s. 74). I

vår forskning er dette aktuelt da Fanny har en deltakende forskerrolle som lærer, og Marthe Emilie har en ikke-deltakende observatørrolle. Gjennom bruk av aksjonsforskning har vi fått et verktøy vi kan ta i bruk i vårt fremtidig profesjonsfelleskap, slik at vi kan utvikle oss på det profesjonelle plan (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, s. 83).

Hvorfor aksjonsforskning?

Hilde Hiim (2017) mener at man som profesjonell lærer skal kunne utvikle profesjonsbegreper- og kunnskap gjennom å identifisere sentrale profesjonelle utfordringer og systematisk prøve ut disse, vurdere dem og dokumentere hvordan disse utfordringene kan møtes (Hiim, 2017, ss. 51-52). Aksjonsforskning kan være med på å bidra til styrking av profesjonsfelleskap på skoler der de tar i bruk dette som arbeidsmetode, hvilket kan være verdifullt for oss som fremtidige lærere. I tillegg har aksjonsforskning den egenskap at den har potensiale til å gi nyutdannede lærere eller studenter som er på tampen av sin utdanning, en mestringserfaring. Man kan selv velge hvilket tema man ønsker å undersøke, og deretter bruke flere ulike metoder for å komme frem til en konklusjon (Ulvik, 2016, s. 175).

En av styrkene aksjonsforskning har, ifølge Bøe og Thoresen, er at den fokuserer i hovedsak på den pedagogiske praksisen, og mindre på elevene (Bøe & Thoresen, 2012, s. 54), hvilket passer bra for vår oppgave da det er undervisningsopplegget vi er interessert i å undersøke. Vi bruker elevenes refleksjoner i drøftingen, med fokus på hvordan praksisen kan utvikles. Lærere må arbeide hånd i hånd med læreplanen, og det er derfor essensielt for oss at vi blir kjent med fagfornyelsen fra 2020. I artikkelen «Aksjonsforskning som verktøy for lærere» skriver forfatterne om at aksjonsforskning er gunstig å ta i bruk når man skal endre på noe, og at det derfor kan være lurt å bruke aksjonsforskning for å arbeide med nettopp fagfornyelsen. I tillegg påpeker artikkelen at ved å undersøke noe som læreren finner interessant kan det være med på å skape et engasjement til utvikling av egen praksis (Ulvik, Hammer, Hestad, Riese, & Sandberg, 2021).

Vi ønsket å benytte oss av en metode som bidro til at den kunnskapen vi hadde tillært oss gjennom utdanningsløpet vårt kunne knyttes til undervisningspraksis, for å gjøre masteroppgaven mest mulig verdifull for oss når vi skal utvikle vår egen profesjonalitet som lærere. Tematikken i oppgaven vår har skapt engasjement hos samtlige vi har snakket med, alt fra pedagoger i skolen til de som ikke jobber i skolevesenet. Det var interessant for oss å skrive om et tema som skapte så mye engasjement blant folk, inkludert oss. Aksjonsforskning

var en fin måte å undersøke dette temaet på, fordi vi kunne benytte oss i stor grad av klasseromsundervisning og samtaler med mennesker, uten noe press på at vi skulle frem til et riktig svar, da dette ikke finnes. Vi synes det var mer spennende å få et innblikk i hva andre mente, tenkte og følte rundt tematikken.

Et annet aspekt ved å ta i bruk aksjonsforskning, er at det kan gi oss en inngang til bruk av aksjonslæring. Aksjonslæring vil, som nevnt tidligere, tilby oss gode muligheter til å reflektere rundt egen praksis, bli bevisst over vår egen pedagogiske praksis, få et innblikk i hvordan vi påvirker elevenes læring (Baltzersen, 2014, s. 155), og få en dybdetilnærming til læringsproblematikken på skolen vi jobber på (Tiller, 2006, s. 53). I tillegg vil aksjonslæring gi oss muligheten til å drøfte sammen med kollegaer og ta lærdom av deres erfaringer, kunnskap og ekspertise (Aubusson, Ewing, & Hoban, 2009, ss. 13-14), hvilket kan gjøre oss til mer kompetente lærere og gi oss en større kunnskapsbase. Skolehverdagen kan være en stressende hverdag, som ikke alltid gir rom for å bruke tid på forskning, og da kan aksjonslæring være et godt alternativ for å kartlegge elevenes læring og undersøke egen praksis.

Utvalg

Da vi skulle bestemme oss for hvilket utvalg vi ville bruke i prosjektet, valgte vi å bruke to 7. klasser på en skole vi hadde kjennskap til og tilgang på. Dette utvalget var fra en skole på Østlandet, hvor mange av elevene kommer fra familier med høy sosioøkonomisk status. Vi valgte dette utvalget av hensyn til tidsaspektet på masteroppgaven, at vi allerede hadde etablerte relasjoner til elevene, samt at dette bestemte utvalget ville hjelpe oss med å svare på problemstillingen. Med andre ord gjorde vi et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 57). I tråd med hva Tiller sier, valgte vi å avgrense våre studier til få antall personer, da dette kunne gi oss muligheten til å studere kulturen og det sosiale livet til denne gruppen, dypere. Dette kunne kanskje gjøre at vi fikk innblikk i flere nyanser ved elevgruppen og at vi kunne komme mer under huden på dem (Tiller, 2006, s. 68). Levin mener at det er viktig for masterstudenter å ta høyde for at man, ved å bruke aksjonsforskning, må kunne sette seg inn i og tolke den sosiale gruppen man selv er deltaker i. Evnen til å kunne ha et kritisk perspektiv og å kunne analysere dataen er, ifølge Levin, helt grunnleggende for å kunne ta en vurdering av kvaliteten på forskningsprosjektet (Levin, 2017, s. 28). Deretter arrangerte vi et møte med avdelingsleder for 5.-7. trinn på den aktuelle skolen, der vi diskuterte masteroppgaven og forskningens struktur. Avdelingsleder viste stor interesse for emnet, og hjalp oss med å

utarbeide en plan for hvordan vi skulle innhente samtykke fra foresatte. Hen ga oss anbefalinger på utformingen av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (se vedlegg nr. 1). I etterkant av møtet fulgte vi anbefalingene vi hadde fått, og sendte skrivene til skolelederne på den aktuelle skolen på mail slik at de skulle ha oversikt over hva som ble sendt ut til de foresatte. Gjennomføringen av prosjektet strakk seg over to uker, med fire undervisningstimer, to i hver klasse.

I tillegg til gjennomføring av undervisningstimer, ønsket vi også å gjennomføre et intervju med en musikk læreren på den aktuelle skolen. Musikk læreren hadde hatt hovedansvaret for musikkundervisningen på mellomtrinnet i mange år. Vi ønsket å gjennomføre et intervju fordi vi ville få en innsikt i hvordan emnet kjønn og kjønnsroller hadde blitt jobbet med i musikkundervisning på denne skolen før det kom som et eget punkt på læreplanen. I tillegg var det interessant å få et annet perspektiv fra en lærer som hadde lenger undervisningspraksis enn oss, og som har hatt all musikkundervisning på mellomtrinnet. Intervju er en fin metode å bruke for å få forståelse rundt et tema, og det kan ofte være mer som en dialog mellom flere parter enn bare spørsmål og svar. Intervju ga oss også en unik mulighet til å få innsikt i denne lærerens situasjonsbestemte kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 77-78), hvilket var verdifullt for oss som ikke har like lang erfaring som musikk lærere. Vi utarbeidet et informasjonsskriv og et samtykkeskjema (se vedlegg nr. 4). Vi avtalte tidspunkt som passet for læreren. I intervjuet ble læreren anonymisert fortløpende, også for å anonymisere skolens navn.

Innsamling av data

Det kan være utfordrende for lærerstudenter å vite hva som er den beste måten å undersøke undervisningen på, og hva som er mest effektivt for å samle inn data (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, ss. 82-83). Et spørsmål vi stilte oss selv i forkant av forskningen vår var om undervisningsopplegget vårt og valg av metode kunne gi oss svar på problemstillingen, og om det ville gi oss nok grunnlag til drøfting. Vi bestemte oss for at observasjon av undervisningsøktene var det som ville være mest gunstig for vårt prosjekt. Fanny fungerte som lærerobservatør som gjennomførte undervisningsøkten, og hadde derfor en mer deltakende rolle. Hun kunne stille elevene oppfølgingsspørsmål og eventuelt lede elevene inn på et refleksjonsspørsmål. Som lærer sto hun foran klassen, og med det fikk hun med seg ansiktsuttrykk og gestikulering, samt at hun kunne delta i eventuelle gruppesamarbeid og diskusjoner med læringspartner. Marthe Emilies rolle var som ikke-deltakende observatør, som stasjonerte seg bakerst i klasserommet. Dette skapte situasjoner der hun ikke hørte hva

som ble sagt av elevene forover i klassen, og hun fikk ikke med seg alle ansiktsuttrykkene til elevene. Hennes rolle var ikke fremtredende i klasseromssituasjonen, hvilket bidro til at elevene glemte at hun var til stede og hun fikk derfor med seg samtaler elevene seg imellom som ikke Fanny fikk med seg. Alle observasjoner ble notert ned for hånd, for deretter å systematiseres i etterkant av timen slik at prosessen med å utarbeide neste undervisningsøkt baserte seg på hva som hadde blitt observert. I etterkant av økten satt vi oss ned, hver for oss, og noterte ned umiddelbare inntrykk og refleksjoner, før disse ble diskutert i fellesskap. Observasjonene skulle ikke baseres på spesifikke observasjonsspørsmål, men fungere som fri observasjon. Ut fra de observasjonene som ble notert ned, lagde vi kategorier i et skjema og plasserte observasjonene på en systematisk måte. Det ble ett skjema per undervisningsøkt, altså til sammen fire skjemaer. Både Fannys og Marthe Emilies observasjoner ble plassert i samme skjema.

Under intervjuet var det Marthe Emilie som stilte spørsmålene, med hjelp av en nedskrevet intervjuguide (se vedlegg nr. 3). Intervjuet var et semistrukturert intervju, som betyr at intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål utover spørsmålene fra intervjuguiden, dersom det er noe som kommer frem som det er interessant å få utdypet. Vi hadde laget åpne spørsmål uten svaralternativer, slik at informanten fikk frihet til å reflektere rundt de ulike spørsmålene og kunne formulere egne svar. Ved å bruke et semistrukturert intervju åpnet det også opp for muligheten til at læreren kunne bringe nye temaer på banen, som vi ikke nødvendigvis hadde tenkt på i utformingen av intervjuguiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 79-80). Fanny noterte ned det som ble sagt, og anonymiserte fortløpende. I etterkant av intervjuet gikk vi gjennom svarene og renskrev datamaterialet slik at det ble forståelig for oss når vi senere brukte informasjonen vi fikk i intervjuet.

Analyse

Da vi skulle analysere datamaterialet til observasjonene diskuterte vi hva som var den beste metoden å bruke. Vi kom fram til at vi ønsket å ta utgangspunkt i tematisk analyse, for å kategorisere datamaterialet. Ved å sette observasjonene våre inn i kategorier ville det være lettere for oss å svare på problemstillingen, da det bidro til å strukturere alle observasjonsnotatene. Ifølge Helga Eggebø (Eggebø, 2020), er tematisk analyse en metode man bruker for å se mønstre i datamaterialet på, og den baserer seg på seks trinn. I første trinn leser man gjennom alt datamaterialet og i trinn to lager man eksempler på temaer funnene kan kategoriseres i. Neste trinn, trinn tre, lager man overordnede kategorier som de

foregående temaene plasseres i. Fjerde trinn går ut på at man går gjennom alle temaene, og utfører eventuelle endringer. Trinn fem handler om å gi hvert overordnet tema et navn før man til slutt, i trinn seks, skriver publikasjonen. Fordi vi var to, benyttet vi oss av det som Eggebø kaller for en kollektiv kvalitativ analyse. I kollektiv kvalitativ analyse er stegene de samme, men forskjellen er at man sitter i fellesskap og reflekterer rundt flere av trinnene. (Eggebø, 2020, s. 109).

Med utgangspunkt i undervisningsøktens struktur lagde vi et skjema per undervisningsøkt (se vedlegg nr. 6 og 7). I skjemaet for undervisningsøkt 1 lagde vi kolonner som «hvorfors har vi om dette?», «ordsky og spørsmål», «jenteting, gutteting», «tekst og bilde, sammenheng?», «kommentarer, ord og uttrykk» og «reaksjoner hos elevene». Radene delte vi inn på følgende måte, «wordcloud», «musikkvideodiskusjon», «sang med tekst-diskusjon», «reaksjons-diskusjon» og til slutt «mentispørsmål». I «hvorfors har vi om dette» skrev vi ned kommentarer fra elevene som handlet om deres spørsmål til hvorfor vi skulle ha om kjønn og kjønnsroller i musikkundervisningen. I «ordsky og spørsmål» skrev vi ned hva elevene hadde svart i ordskyen og hva de svarte på spørsmålene vi stilte på Menti. I kategorien «jenteting, gutteting» skrev vi ned kommentarer elevene hadde rundt hva som var typisk for jenter og gutter. I «tekst og bilde, sammenheng?» noterte vi hva som ble sagt om hvordan teksten til sangene hang sammen med musikkvideoene. I «kommentarer, ord og uttrykk» skrev vi ned elevenes kommentarer til «reaksjons-videoene» vi viste dem. Til slutt, i kategorien «reaksjoner hos elevene» noterte vi oss elevenes kroppsspråk og gestikulering i løpet av de ulike delene av undervisningsøkten.

Til 2. undervisningsøkt brukte vi samme analysemetode, men lagde nye rader og kolonner. Radene kalte vi «forrige musikktime», «musikkvideo 1 + diskusjon», «musikkvideo 2 + diskusjon», «musikkvideo 3 + diskusjon», «gruppearbeid» og «framlegg». Kolonnene delte vi inn på følgende måte, «diskusjon mellom elevene», «diskusjon i plenum» og «reaksjoner». I første kolonne skrev vi ned hva elevene diskuterte seg imellom, i kolonne to skrev vi ned hva de kommenterte i plenum og i den siste kolonnen skrev vi ned elevenes kroppslige reaksjoner.

Under intervjuet stilte Marthe Emilie spørsmålene og Fanny noterte ned hva informanten sa. I etterkant av intervjuet satte vi oss ned sammen og renskrev notatene. Intervjuet ble gjennomført mellom undervisningsøkt 1 i den ene klassen og undervisningsøkt 1 i den andre klassen. Dette ble gjort fordi vi ønsket å gjennomføre én undervisningsøkt uten å ha fått noen

innspill fra andre, da vi hadde behov for å se hvordan og om vårt undervisningsopplegg fungerte. I tråd med Christoffersen og Johannessen, satte vi oss ned rett etter intervjuet og så på hva informanten hadde svart. Vi trengte å renskrive notatene og notere oss ned observasjoner så fort som mulig, så ikke vi skulle glemme viktige detaljer. Videre gikk vi gjennom svarene fra informanten for å se om informasjonen fra intervjuet var verdifull for vårt forskningsprosjekt for å svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 86). Vi så deretter på om det var noe denne læreren sa som vi ønsket å ta med oss videre til neste undervisningsøkt. Informanten mente det er viktig at man kjenner til elevenes musikkinteresser, og bygger videre på dette. Denne kommentaren tok vi med oss, i utarbeiding av undervisningsøkt 2, da vi valgte sanger som er typiske populære sanger. Etter vi hadde renskrevet notatene, la vi intervjuet til side fram til vi hadde fullført de tre resterende undervisningsøktene. Etter undervisningsøktene med observasjoner var gjennomført, tok vi opp igjen intervjuet og kategoriserte svarene til læreren i lys av temaet vårt og i lys av hva som kom fram under observasjonene. Vi skrev først ned det som hadde med undervisning og elevene å gjøre, og deretter det som hadde med musikkfaget generelt å gjøre. På denne måten kunne vi enklere skille mellom hva som kunne brukes inn mot temaet «kjønn og kjønnsroller» og hva som kunne underbygge observasjoner vi gjorde i undervisningsøktene.

Hva måtte vi tenke over ved bruk av aksjonsforskning?

Da vi, som lærerstudenter, fant ut at vi skulle benytte oss av aksjonsforskning som metode, var det mange hensyn vi var nødt til å ta. Levin peker på sentrale punkter som gjør at forskningsprosjektet kan defineres som god aksjonsforskning. I disse punktene kommer det frem at det bør være flere forskere som jobber sammen, at det må samles inn data som sier noe om endringsprosessen og at forskerne må være bevisst over hvilke forestillinger de har av systemet og utvalget (Levin, 2017, ss. 36-39). Som forsker kan man velge å gå inn i et miljø og samarbeide med parter som allerede jobber i organisasjonen, men for oss har det vært en styrke at vi har vært to studenter. Vi er på samme sted i utdanningsløpet, har det samme teorigrunnlaget og har vært i praksis sammen ved flere anledninger. Vi har kunnet bruke hverandre som sparringspartnere, og vi har kunnet benytte oss av hverandres kunnskap og styrker. Vi diskuterte bruk av metode nøye, slik at vi skulle være sikre på at dataen vi samlet inn ga oss verdifull informasjon. Ved gjennomføring av forskningen var det viktig at vi gikk inn i undervisningssituasjonen med et åpent sinn og var bevisst over de førforståelsene vi hadde, siden vi begge var kjent med både utvalget og skolen.

Vi har ikke utviklet vår egen undervisningspraksis som lærere ennå, og Marit Ulvik (2016) stiller spørsmål rundt aksjonsforskning, og om de som ikke jobber som lærere vil kunne ha fullt utbytte av denne metoden. Hun påpeker at ved å bruke aksjonsforskning vil nyutdannede, eller lærerstudenter, både måtte ha fokus på å lære å undervise og å lære å forske (Ulvik, 2016, s. 161). En av utfordringene, ifølge Ulvik, er koblingen mellom den forskende tilnærmingen man ser i studenthverdagen, og hvordan den praktiske gjennomføringen av skolehverdagen er. Hun mener at det hadde vært lettere å jobbe med aksjonsforskning, dersom dette var en godt etablert arbeidsmetode i skolehverdagen (Ulvik, 2016, ss. 174-175). Vi ønsket å ta i bruk aksjonsforskning, fordi vi så at det var mye relevant læring ved å ta i bruk denne metoden. Det at man jobber sammen gir rom for å utvikle egen praksis, og i vårt tilfelle etablere en praksis. Vi har begge jobbet som lærere over en kort periode i tillegg til at vi har hatt undervisningspraksis i forbindelse med utdannelsen vår, så vi begynte ikke helt uten erfaring, hvilket Hiim mener er positivt for at studentene kan gjennomføre forskning basert på sin egen lærerpraksis (Hiim, 2017, s. 52). Vi ser hvor mye innsikt i egen praksis aksjonsforskningen tilbyr oss. Vi har reflektert rundt utfordringer med musikkfaget og vi har fått muligheten til å forbedre både undervisningsoppleggene våre og egen undervisningspraksis i et fag som vi ikke har undervist så mye i. Denne metoden bidrar også til at vi, som studenter, ser en tydeligere lenke mellom teorien vi har med oss fra lærerutdanningen og den praktiske utførelsen av undervisning (Ulvik, 2016, s. 161).

Aksjonsforskning er en metode som er helt ny for oss, og på grunnlag av det har vi vært nødt til å bruke mye tid på å sette oss inn i hva aksjonsforskning er og hvordan vi tolker metoden. Hadde vi vært vant til å bruke denne metoden fra før, kunne det bidratt til å korte ned tiden vi brukte på å forstå hvordan man skal bruke aksjonsforskning på en verdifull måte. Det er nettopp dette Ulvik, Riese og Roness peker på (Ulvik, Riese, & Roness, 2016), når de sier at det må være noen forutsetninger til grunne for at denne metoden skal ha en verdi. De mener aksjonsforskning bør brukes aktivt i lærerutdanningen, samt på praksisskoler (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, ss. 83-84).

Ulvik har også rettet kritikk mot at aksjonsforskningen mangler en kritisk dimensjon (Ulvik, 2016, ss. 31-32) altså involverte parter som kan se forskningen gjennom kritiske øyne. For vårt prosjekt var det vi som både lagde, gjennomførte og observerte undervisningsøktene, og kom derfor ikke utenfra og inn i en annen lærers undervisning. Ulvik mener aksjonsforskning ikke bør brukes for å bringe inn det andre har bestemt, men at man må velge å ta med

perspektiver fra andre som er involverte (Ulvik, 2016, ss. 31-32). Ved at vi selv utarbeidet en problemstilling fikk vi en dypere forståelse for hva vi ønsket å kartlegge i prosjektet vårt og hvordan vi skulle gjennomføre det i praksis. Vi måtte selvsagt ta hensyn til skolens allerede etablerte praksis og de systemene som allerede var satt på den aktuelle skolen. Selv om vi tok med oss elevenes stemme i forhold til forbedring av undervisningsopplegget, var det til syvende og sist våre stemmer som forskere som var viktigst for oppgavens oppbygging.

Vi måtte også ha i bakhodet at det lett kunne bli et for stort fokus på alt som ikke fungerte i undervisningen og at lærerens undervisningspraksis ble i all hovedvekt fokuspunktet for forskningen (Ulvik, 2016, s. 32). Det ble derfor viktig for oss å ha problemstillingens formulering i hodet, og hvordan vi best mulig kunne samle inn nødvendig data for å svare på den. Vi ønsket å forske på undervisningsopplegget, og ikke på undervisningspraksisen. Da vi analyserte datamaterialet vårt, drøftet vi rundt undervisningsopplegget uten stort søkelys på lærerens rolle. Tiden vi hadde til rådighet satte føringer for hvor langt tidsspenn vi kunne bruke på innhenting av datamateriale. Ifølge Ulvik, Riese og Roness kan nettopp tiden lærerstudenter har være med på å sette begrensninger i forhold til bruk av aksjonsforskning (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, s. 83).

Kvalitet

Det er i dag viktig at man, som lærer, har en forskningsbasert praksis. Læreren skal strebe etter å utvikle og forbedre egen praksis, og ved å bruke aksjonsforskning kan det gi rom for å forstå forskningen i lys av teori, og basert på praksis. Læreren kan se forskningen i lys av konteksten, og med det sørge for at det som blir formidlet har overføringsverdi til andre lærere som befinner seg i lignende situasjoner (Ulvik, Hammer, Hestad, Riese, & Sandberg, 2021). For at det publiserte skal ha verdi for andre lærere, er det viktig å sørge for at det er kvalitet i forskningen. Når man snakker om kvalitet baserer det seg i hovedsak på validitet og reliabilitet, som ses på i sammenheng med egen forskning.

Validitet

Når man snakker om validitet i et forskningsprosjekt er dette spesielt siktet inn på generaliserbarhet, altså om resultatene fra forskningen er overførbare (Schofield, 2002, s. 172). Validitet kan deles inn i to kategorier, ekstern validitet og intern validitet. Den eksterne validiteten måler hvorvidt resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner, mens den interne validiteten måler hvorvidt resultatene er gyldige for det utvalget som er forsket på (Schofield, 2002, ss. 173-174).

Utvalget i vårt prosjekt er en homogen elevgruppe, som nevnt tidligere. Dette kan være med på å gjøre at det kan være vanskelig å generalisere resultatene. Tematikken kunne vært undersøkt på skoler med elever som kommer fra ulike religioner og kulturer, elever som har ulik sosioøkonomisk bakgrunn, elever fra familier med ulik kulturell kapital og andre sosiale forskjeller som kan være med på å påvirke elevenes syn på kjønn og kjønnsroller. I tillegg er det områder i Norge der fleksible kjønnsroller er mer normalisert, og områder der de tradisjonelle familiekonstellasjonene regjerer. Vårt grunnlag for valg av elever, var blant annet at vi ønsket å ha en god relasjon med elevene, som nevnt tidligere. En svakhet ved dette er nettopp at det er lite generaliserbart på grunn av hvilken oppvekst elevene har hatt, og hvilken sosial status som dominerer i området elevene kommer fra.

Den interne validiteten kan bli både styrket, men også truet, av vår etablerte relasjon til elevene. På en side kan det være at elevene er mindre flau og beskjedne og derfor er mer komfortable med å snakke høyt i undervisningssammenheng. På den andre siden kan deres svar bli påvirket av relasjonen mellom oss og dem. De kan ha et ønske om å gi oss «riktige svar» for å tilfredsstille oss, altså de sier det de tror vi ønsker å høre.

Reliabilitet

Ved bruk av aksjonsforskning som metode kan det være utfordrende å etterprøve resultatene. Aksjonsforskningen tilbyr forskeren bruk av mange ulike metoder for å kartlegge lokale miljøer, og man får testet ut en kombinasjon av teoretisk kunnskap og kunnskap om forskning i praksis (Ulvik, 2016, ss. 32-33). Dersom dette prosjektet gjennomføres på en annen skole, i en annen klasse, vil ikke resultatene være de samme. Grunnlaget for resultatene ligger både i refleksjoner og deltakelse hos elevene, miljøet elevene har vokst opp i og det samspillet de har seg imellom. I tråd med hva Ulvik skriver, kan prosjektet være med på å inspirere eller oppmuntre andre lærere i deres arbeid med kjønn og kjønnsroller i musikkfaget, og på den måten ha en verdi (Ulvik, 2016, ss. 32-33). Første undervisningsøkt kan repliseres, da det er et undervisningsopplegg utarbeidet av oss. Den andre undervisningsøkten, derimot, ble utarbeidet på grunnlag av tilbakemeldinger og refleksjoner fra denne spesifikke elevgruppen, og er derfor unikt for dette studiet.

I intervjuet kan reliabiliteten bli svekket ved at intervjueren kan stille ledende spørsmål. Vi valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, og dette kan medføre at spørsmålene som ikke var nedskrevet i intervjuguiden ikke er like gjennomtenkte og derfor kan fremstå ledende. En annen ting å tenke på i intervju er hvilken relasjon intervjueren har til informanten. Vi var kjent med informanten vår fra før og dette kan også være med på å gjøre

at vi «tolker» svarene til informanten med utgangspunkt i den etablerte sjargongen vi har med vedkommende. Et tredje punkt som kan svekke reliabiliteten i intervjuet var at vi var to stykker som gjennomførte det. Ifølge Christoffersen og Johannessen kan dette være med på å gjøre at informanten opplever intervjuet som litt voldsomt. Vår relasjon med informanten var heldigvis god, og dette kan være med på at det virket mindre truende, men man skal være forsiktig med å ikke få informanten til å føle seg i mindretall (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 81-82).

Etiske perspektiver

Når man gjennomfører forskning med barn kommer det alltid noen etiske perspektiver inn i bildet som man må ta hensyn til. I aksjonsforskningen blir klasserommet offentliggjort, på grunn av publiseringen av datamaterialet, hvilket er innhentet gjennom undervisning i klasserommet. Lærere har taushetsplikt, og derfor er det viktig å tenke gjennom at det undervisningsopplegget man gjennomfører med denne type forskning ivaretar denne taushetsplikten (Ulvik, 2016, s. 31). I vårt prosjekt valgte vi å holde elevene anonymisert fordi det ikke var relevant å vite hvem de er eller hvilken skole de tilhører. All data vi samlet inn blir oppbevart på vår personlige OneDrive-konto, som bare vi har tilgang til. Etter prosjektets slutt, vil all denne dataen bli slettet. I tillegg var undervisningsopplegget lagt opp slik at elevenes refleksjoner var det som stod sentralt, ikke oppførsel i klasserommet, navn eller andre personlige opplysninger som kan bryte med taushetsplikten vår.

Det var også viktig å innhente samtykke fra foresatte, med informasjon om hva prosjektet gikk ut på, slik at de fikk muligheten til å lese informasjon om prosjektet før de samtykket til at deres barn kunne delta. For oss var det også viktig at elevene ble informert om prosjektet, slik at de hadde muligheten til å stille spørsmål rundt prosjektet og forstå hvorfor og hva vi observerte i klasserommet. Elevene har, ifølge Marit Bøe og Marianne Thoresen, rett til å velge hva de ønsker å delta på og ikke, selv om det har blitt innhentet samtykke fra foresatte (Bøe & Thoresen, 2012, s. 41).

Som forskere har vi også et ansvar i forhold til hva som dokumenteres. Dette ansvaret ligger både i hvilken metode vi bruker for innhenting av data, som i vårt tilfelle er observasjon og intervju, men også i hva som ble vektlagt under analyseringen av materialet. Det vi valgte å vektlegge av sitater fra elevene, ga grunnlag for drøfting av pedagogiske aspekter og ikke enkeltelevers ferdigheter og egenskaper. I tillegg har vi et etisk ansvar når vi beskriver måten

elevene er på i klasserommet, være seg bevegelser, kommentarer, ansiktuttrykk osv. Når vi skildrer disse beskrivelsene objektivt i oppgaveteksten er det viktig at vi unngår å latterliggjøre elevene (Bøe & Thoresen, 2012, ss. 41-42).

Et siste etisk perspektiv det er viktig å trekke fram er maktforskjellene mellom lærer/forsker og elevene. Denne forskjellen er noe læreren alltid bør være bevisst over, og særlig som forskende lærer (Sylte, 2017, ss. 445-446). Vi måtte ha i bakhodet at våre meninger ubevisst kunne påvirke elevene, og vi måtte være bevisst over hvilke spørsmål vi stilte elevene og hvordan vi stilte dem. Vi måtte sørge for at vi fremsto genuint interessert i elevenes egne refleksjoner og tanker, og vi måtte stille åpne spørsmål som ledet til refleksjon, men som ikke ledet elevene til et bestemt svar.

Funn

I dette kapitlet skal vi se på hvilke funn vi gjorde, som blir utgangspunktet for drøftingskapitlet. Vi valgte å dele observasjonsfunnene inn i fem faser, som har fått navnene «Fase 1: Planlegging av undervisningsopplegg», «Fase 2: Undervisningsøkt 1», «Fase 3: Refleksjon og planlegging av aksjon», «Fase 4: Undervisningsøkt 2» og «Fase 5: Avsluttende refleksjon». Hver fase har fått sitt eget delkapittel, og i delkapitlene beskriver vi hvordan vi gjennomførte fasen og begrunner valgene vi tok underveis, i tillegg beskriver vi refleksjonene våre og påpeker hvilke funn som skilte seg ut.

Det siste delkapitlet er viet til hvilke funn som kom fram under intervju av musikk lærer.

Fase 1: Planlegging av undervisningsopplegg

I begynnelsen av planleggingsfasen var vi usikre på hvordan vi ønsket å gjennomføre undervisningen, men vi var enige om at vi ville bruke musikkseksempler som middel til å utforske kjønn og kjønnsroller i faget. I løpet av fasen forsøkte vi derfor å orientere oss i hvilken musikk og musikkvideoer det ville være fornuftig av oss å bruke i undervisningen. Vi ønsket at musikken vi valgte å bruke enten skulle vise kjønnsstereotypi eller bryte med kjønnsstereotypi. Årsaken til dette valget var at vi ønsket at vårt musikkvalg skulle skape refleksjoner eller reaksjoner hos elevene, slik at vi kunne få til en klasseromsdiskusjon. Vi valgte til slutt å bruke musikkvideoen til sangen «Det ordnar seg for pappa» av Lars Vaular (Vaular, 2015), fordi vi mente denne brøt med ideen om den maskuline mannen. I videoen danser artisten moderne dans, akkompagnert til rolig hip-hop musikk. Vi diskuterte oss imellom hvordan vi trodde elevene kunne komme til å reagere, eksempelvis at barna kom til å

syns at dansen fremsto som typisk feminin dans og dermed også komisk. Vi ønsket ikke at det skulle komme for tydelig frem gjennom musikken hvilket tema vi skulle jobbe med, slik at elevenes reaksjoner skulle bli mer genuine i denne introduksjonsøkten. Vi fant musikkvideoer som fremstilte kjønn på en tydeligere måte, men vi valgte å spare de til senere, da vi hadde tro på at ved å vise elevene en slik tydelig fremstilling ville de bli veldig klar over hvilke «svar» vi var ute etter, og hvilke refleksjoner de «burde» ha.

Fase 2: Undervisning økt 1

Vi satte opp en plan for undervisningsøkten hvor vi delte inn i tids-bolker (Se vedlegg nr. 5). Undervisningsøkten startet klokken 08.30 og avsluttet klokken 09.45. Vi begynte økten med at elevene lagde en ordsky i Mentimeter til spørsmålet «hva tenker du på når du hører ordet kjønnsroller?» Eksempler på ord og setninger som kom frem i ordskyen var «Roller for hvert kjønn», «Be girls», «Likestilling», «Oppgaver», «Jenteroller» og «Can be boys, and boys can». Videre viste vi elevene musikkvideoen vi hadde planlagt og fulgte opp med noen refleksjonsspørsmål, for å få i gang en klasseromssamtale. Flere av elevene reagerte på måten Vaular danset på i musikkvideoen, hvilket skapte en videre debatt om hvorvidt jenter og gutter «kan gjøre det samme». Deretter så vi på to videoer der folk reagerte på musikkvideoen. I den ene videoen var det andre kjente artister som så musikkvideoen for første gang (Vaular, 2015), mens den andre viser Leo Ajkic som leser opp hvilke kommentarer musikkvideoen har fått på nettet (Vaular, 2015). I begge videoene ble det ytret skjellsord som «gaymoves» og «faggot», hvilket enkelte elever reagerte på og satte spørsmålsteget ved. Disse kommentarene ble utgangspunkt for en elevdrevet klassesamtale i etterkant av videoene. Ikke alle elevene reagerte på disse ordene som skjellsord. Avslutningsvis stilte vi elevene spørsmål på Mentimeter som dreide seg om hvorfor kjønn og kjønnsroller er et tema vi har om i musikk, og hvordan de mener man kan jobbe med det i musikkfaget. Dette gjorde vi fordi vi ønsket elevenes perspektiver. På spørsmålet om hvordan de mener vi kunne jobbe med dette temaet i musikkfaget, var det mange som svarte at vi kunne gjøre det samme som vi hadde gjort denne timen. Altså var det mange som ytret at de syns det var lurt å se på musikkvideoer, lytte til sanger og samtale rundt disse sangene. Andre mente vi kunne bruke gruppearbeid, eller at gutter kunne kle seg ut som jenter og jenter kunne kle seg ut som gutter.

Fase 3: Refleksjon og planlegging av aksjon

Etter første undervisningsøkt satte vi oss ned sammen for å diskutere hvordan vi opplevde at undervisningene hadde gått, og hva vi så. Vi gikk gjennom observasjonene våre uten å tolke

de, bare for å friske opp hva som faktisk hadde skjedd i klasserommet, hva vi observerte av reaksjoner og hva som ble sagt. Vår observasjon av elevene under Lars Vaulars musikkvideo var at de lo, imiterte dansebevegelser, ga hverandre blikk og utvekslet kommentarer seg imellom. Dette tolket vi som at elevene fant videoen litt absurd og ikke innenfor det elevene så på som heteronormativt. Etter vi hadde sett ferdig musikkvideoen, ville vi høre hva elevene tenkte. Noen av kommentarene de kom med var:

Gutt: «Det er ikke så vanlig for gutter å gjøre det [danse som i musikkvideoen]».

Jente: «Det er jo helt vanlig at gutter danser, men det er ikke så vanlig at de danser den musikkstilen».

Gutt: «Han danser, og det er ikke så normalt».

Ideen vår med å bruke Vaulars musikkvideo var, som tidligere nevnt, at kjønnsstereotypi ikke skulle komme for tydelig frem, slik at vi kunne få genuine reaksjoner fra elevene. Etter å ha sett elevenes reaksjoner innså vi at ikke alle forsto koblingen mellom videoen, begrepet kjønnsroller og musikkundervisningen. Dette gjorde at vi ønsket å finne musikkvideoer som var mer tydelige i sin portrettering av kjønn, til neste undervisningsøkt. Vi valgte å inkludere tre musikkvideoer til neste økt, da elevene ga uttrykk for at de mente visning av musikkvideo og diskusjon rundt det var en fin måte å jobbe med kjønn og kjønnsroller på i musikkundervisningen. Musikkvideoene vi landet på var «Girls chase boys» av Ingrid Michaelson (Michaelson, 2014), «Dance monkey» av Tones and I (Tones and I, 2019) og «Little game» av Benny (Benny, 2014). I «Girls chase boys» og «Little game» kommer det i tillegg tydelig frem i teksten at sangen handler om kjønnsroller. I musikkvideoen til «Girls chase boys» er det en kvinnelig sanger, og bak henne står det en gruppe menn og kvinner. Mennene har kledd seg ut som kvinner, med topper, skjørt, neglelakk og sminke. I musikkvideoen til «Dance monkey» ser vi en gammel mann som danser sammen med andre eldre menn. Hovedpersonen er artisten Tones and I som selv har kledd seg ut som en eldre mann. I musikkvideoen til «Little game» ser vi to grupperinger, jenter og gutter. De forskjellige kjønnene har fått utdelt hver sin farge, herunder rosa til jentene og blå til guttene. En gutt og en jente blir utstøtt når de prøver å plukke opp noe som hører til det andre kjønnnet. Vi vurderte om vi skulle velge «All I want for christmas» av Mariah Carey, for å se på forskjellen på versjonen som kom ut i 1994 og versjonen med Justin Bieber som kom ut i 2011. Dette valgte vi bort både fordi vi tenkte at ved å velge en julesang ville fokuset til

barna bli på jul og ikke på kjønn. I tillegg tenkte vi også at det, i siste musikkvideo, var et stort fokus på seksualisering av kvinnelig artist, i stedet for et mer likestilt kjønnsfokus.

Fase 4: Undervisning økt 2

I forkant av undervisningsøkten var det etablert at også denne timen kom til å handle om kjønn og kjønnsroller. Dette bidro til at elevene var mer påkoblet fra start, og at vi kunne begynne rett på. Vi hadde laget en observasjonsbestilling til elevene, med spørsmålene:

«Hva tror du musikkvideoen handler om?»

«Hvordan hang tekst og bilde sammen?»

«Hvordan kan vi knytte denne musikkvideoen til begrepet kjønnsroller?»

Fanny gikk gjennom observasjonsbestillingen i forkant, slik at elevene skulle huske å reflektere underveis, og ha muligheten til å stille spørsmål dersom det var noe de ikke forsto. Deretter viste vi elevene musikkvideoene, og de fikk noen minutter mellom hver video for å skrive ned tankene sine. Til slutt gikk vi gjennom refleksjonene i plenum.

I musikkvideo 1, «Girls chase boys», var det flere av elevene som kommenterte at de ikke skjønnte teksten, eller at de ikke klarte å koble teksten til musikkvideoen. Andre kom med kommentarer som:

«Kjønnsroller. At gutter liksom ikke skal bruke sminke og kle seg sånn».

«Kjønn som blandes. Typiske jenteting på menn».

Musikkvideo 2, «Dance monkey», var det flere som uttrykte at de hadde kjennskap til fra før. Kommentarer i forbindelse med refleksjonen var blant annet:

«Syns ikke det passer til kjønnsroller».

«[Handler om] gamle menn som danser og spiller golf».

«Kommer an på hvordan man tenker [kjønnsroller]. Det er forskjellig om du tenker på videoen hvor de danser, eller om man ser at det er en kvinne kledd ut som en mann».

Musikkvideo 3, «Little game», var den musikkvideoen hvor kjønnsroller og stereotypi var tydeligst portrettert. Vi observerte at elevene trengte kortere tid til å skrive ned refleksjoner, samt at flere skrev mer enn på de andre videoene uten veiledning fra lærer. I plenum kom kommentarer som:

«De hadde sin egen farge, også kunne de ikke leke med de andre fargene. Guttene måtte velge gutteting og jentene måtte velge jenteting».

«Kjønnsroller. Det var en gutt som prøvde å leke med Barbie, og jenter som ikke ville sminke seg».

«Stereotypier som gutter og jenter».

«Handlet om forventningene av hva kjønnene skal gjøre».

Videre i timen ble elevene delt inn i grupper på tvers av kjønn, og fikk utdelt sangteksten til Meghan Trainors «Dear future husband». Denne teksten portretterer tydelige kjønnsroller, og det samme gjør musikkvideoen. Elevene fikk i oppgave å planlegge hvordan de ville laget musikkvideo til sangen, uten å ha sett Trainors musikkvideo på forhånd. I løpet av dette gruppearbeidet observerte vi at elevenes ideer hovedsakelig var basert på teksten, og det var få som tenkte at de kunne vike fra tekstens innhold.

Fase 5: Avsluttende refleksjon

Vår umiddelbare følelse etter disse undervisningsøktene var at elevene hadde mange tanker og refleksjoner, og at samtalene elevene imellom var preget av tematikken i øktene. Vi satt igjen med en følelse av at elevene ikke skilte mellom begrepene «kjønn», «kjønnsroller» og «seksuell legning», men at disse ble brukt på tvers av hverandre. Vi diskuterte om det hadde vært gunstig å snakke om hva disse begrepene innebærer, slik at elevene hadde fått et klarere skille mellom dem.

Vi reflekterte også rundt hvordan vi hadde ønsket å arbeide med dette temaet videre, da vi følte tiden ble knapp og at videre arbeid kanskje kunne gitt elevene en dypere forståelse rundt tematikken. Dette blir tatt opp igjen senere i oppgaven, under kapittelet «veien videre».

Intervju

Informanten i intervjuet var en lærer som har jobbet på denne skolen siden 2004 eller 2005, hun husket ikke selv. Vedkommende hadde for det meste hatt musikk på mellomtrinnet, altså 5.-7. trinn, men hadde også hatt musikkaktiviteter på småtrinnet. I intervjuet kom det fram at hun mente musikk er viktig for utvikling av musikkglede og for å skape variasjon i hverdagen og at musikk kan bidra til at man kan møte elevene der de er og at det er mye fra musikkfaget de kan overføre inn i sin egen hverdag.

Videre mente hun at det er bra at kjønn og kjønnsroller har kommet som et eget punkt på læreplanen i musikk, men hun stilte spørsmål ved om de er for unge for denne tematikken på

barneskolen, og at det kunne være mer gunstig å vente til ungdomsskolen med å undervise i dette. Hun påpekte at det å snakke om kjønn er veldig *in* i tiden og at det at vi stadig skal utfordre stereotypier gjør at det kan være vanskelig for en jente å være «jentete» og for en gutt å være «guttete».

På tross av at hun mente det kanskje var litt for tidlig å ha om dette på barneskolen, sa hun at dette temaet absolutt kan tilpasses elevenes alder og at det er viktig å bevisstgjøre dem, fordi de bruker musikkartister som forbilder.

Avslutningsvis sa hun at hun synes det blir kunstig å ha en undervisningsøkt som er direkte om kjønn og kjønnsroller, og at hun foretrakk å trekke dette inn i musikkundervisningen jevnlig gjennom året. For eksempel i arbeid med 7. trinnets forestillingen som denne skolen har i forbindelse med sommeravslutning. Da har hun ofte satt opp «Grease» med elevene, hvilket er en god arena for å trekke inn kjønn og kjønnsroller i undervisningen.

De viktigste funnene

I dette kapitlet har vi sett på hvilke funn som kom fram etter å ha analysert vårt datamateriale. Vi har også sett på hvilke tanker og refleksjoner vi hadde i etterkant av undervisningsøktene. I drøftingskapitlet ser vi på disse funnene i lys av fire overordnede temaer.

Hovedfunnene fra undervisningsøkt 1 var at vi så at det ble en debatt i klasserommet rundt om gutter og jenter kan gjøre det samme. Elevene reagerte på eksplisitte ord som «gaymoves» og «faggot». Vaulars video ble mottatt av elevene som absurd og ikke heteronormativ, hvilket elevene både påpekte muntlig og viste i form av kroppsspråk. I tillegg var det mange som ikke forstod koblingen mellom musikkvideoen til Vaular, begrepet «kjønnsroller» og hva det hadde med musikkundervisningen å gjøre.

Etter undervisningsøkt 2 så vi at elevene hadde mange tanker rundt spesielt musikkvideo 3, «Little Game» av Benny, da denne tydelig portretterte stereotypi. Når elevene reflekterte rundt musikkvideo 1 og musikkvideo 2, var behovet større for lærerveiledning. Da elevene skulle lage ideer til musikkvideo basert på Meghan Trainors låt «Dear future husband» var det få som vaket fra innholdet i låtens tekst.

Elevene mente at det å se på musikkvideoer, og deretter prate om musikkvideoene var en fin måte å jobbe med kjønn og kjønnsroller på.

Etter gjennomføring av hver undervisningsøkt satt vi sammen for å se på hverandres notater og drøfte hvordan vi synes økten hadde gått. Vi brukte tid på å finne ut hvilken musikk vi skulle bruke til undervisningsøkt 1, fordi vi ønsket at musikken skulle bidra til refleksjon hos elevene. Vi landet på musikkvideoen til Lars Vaulars sang, «Det ordnar seg for pappa», og antok at denne musikkvideoen kom til å fremstå som komisk for elevene. Etter første undervisningsøkt ble våre tanker underbygget, da elevene lo, imiterte dansebevegelser fra videoen og utvekslet blikk og kommentarer mellom hverandre. Under utarbeiding av undervisningsøkt 2 diskuterte vi om det var mer gunstig å bruke musikkvideoer som tydeligere portretterte kjønn, kjønnsroller og stereotypi, da elevene ikke forsto koblingen mellom Vaulars video og kjønnsroller. Etter gjennomføringen av alle undervisningsøktene snakket vi om at elevene hadde vist god refleksjonsevne og at samtalene mellom elevene i undervisningsøktene hovedsakelig hadde dreiet seg om tematikken. Til slutt diskuterte vi om vi burde ha gått gjennom begrepene på forhånd, da vi merket at elevene brukte «kjønn», «kjønnsroller» og «seksuell legning» om hverandre.

Funnene fra intervjuet viste at læreren mente det var bra at kjønn og kjønnsroller kom fram i fagfornyelsen, men stilte spørsmål ved om elevene på barneskolen var for unge for denne type tematikk. Informanten mente også at det i dag kan være vanskelig å være jentete jente, da kjønne skal anses som «like». I tillegg kom det fram at hun mente det var kunstig å undervise i kjønn som et eget tema i musikkundervisningen, men at hun pleide å trekke temaet inn i undervisningen jevnlig gjennom året.

Drøfting

Å forske på et så viktig og stort tema har gitt oss mye kunnskap og erfaring som er gunstig for oss å ta med videre. Vi har vært i samtaler med både skoleledelse, andre lærere og privatpersoner, og samtlige har delt vår interesse for denne tematikken. Elevene har vist refleksjonsevne og engasjement, og i dette kapitlet skal vi se på funnene våre i lys av teori, og drøfte rundt noen punkter vi fant spesielt interessante. På bakgrunn av problemstillingen vår, «hvordan kan musikk læreren belyse temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, og hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?», har vi delt dette kapitlet inn i delkapitler med overskriftene «Gaymoves» og maskulinitet», «Refleksjon + musikk = sant?», «Ideen om sosiale konstruksjoner» og «Å unngå eggeskalltråing». I det første delkapitlet utforsker vi synet på maskulinitet, og hvordan diskursen om likestilling i stor grad dreier seg om og for kvinner. Det neste delkapitlet tar for seg hvilken musikk vi valgte, hvordan elevene reflekterte rundt

musikken og hvordan man kan forstå musikkfagets funksjon. I delkapittel tre ser vi på om det kan oppfattes som problematisk å identifisere seg som jentete jente eller guttete gutt, i lys av at det i dagens samfunn er et stort fokus på likestilling og kjønnsforståelse. I det siste delkapitlet diskuterer vi om det er spesielle hensyn læreren må ta ved å ta opp visse sensitive temaer i musikkundervisningen. Vi ser på politisk korrekthet og sosiale konstruksjoner i samfunnet som påvirker undervisningen, og makten media har på barn og unge.

«Gaymoves» og maskulinitet

Hip hop er en musikk sjanger det er lett å forbinde med tøffe karer med «bling» rundt halsen, fete biler og et røft språk. Lars Vaular i seg selv bryter med denne stereotypien. Han er lang og tynn, har hatt bolleklipp og tidvis androgyn stil. I «Det ordnar seg for pappa» danser han i tillegg en moderne dans, eller gjør «gay moves» som kompisen hans Leo Ajkic kaller det (Vaular, 2015). Ajkic kan på mange måter være Vaulars rake motsetning. Han er kraftig og kul. Han banner og snakker rett fra levra uten å tilsynelatende bry seg om andres meninger. En kan se på Leo Ajkic som en representant for det vi kaller stereotypisk maskulinitet. Når Ajkic uttrykker, i forbindelse med musikkvideoen, at han tror at Vaular kødder når han danser og at han synes videoen er *for soft* for det man kan anta er hans persepsjon av hvordan hip hop skal fremstilles, kan dette skape ringvirkninger. I klasserommet vårt så vi hvordan hans ord ble mottatt av elevene. I det ene klasserommet rynket elevene på nesa og gapte når «gay moves» ble nevnt. I det andre klasserommet begynte elevene å klappe og omfavnet «gay moves» som et begrep. «Han ser kanskje ikke så tøff ut» var det en elev i dette klasserommet som kommenterte. Ble denne meningen mer legitimert etter at Ajkic også hadde omtalt Vaulars video som soft?

Hva vi definerer som maskulint og feminint, og hvordan vi skal leve opp til de forventningene man har til kjønnene i samfunnet, defineres allerede fra vi er små. Hjelmér påpeker dette i sin artikkel hvor man så at det var en tendens til at barn leker med de lekene som er «kjønnstypiske» for sitt kjønn (Hjelmér, 2020, s. 146). Vi har tydelige ideer om hva som er maskulint og feminint, selv om de typiske kjønnsforskjellene i dag viskes mer ut (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Begreper som «girl power», som vokste frem utover 90-tallet, forbindes ofte med kvinners styrke og selvsikkerhet (Björck, 2021, ss. 31-32), og sangerinner som Beyoncé har i dag utvidet dette begrepet ved å legge til «Who runs the world ... girls». Onsrud viser til sin forskningsdata til å forklare hvordan ideene om maskulinitet og feminitet i musikk fremdeles er nokså tradisjonell. I eksempelet hun bruker viser hun til hvordan jenter i skolen kan oppleve at de mangler selvtillit i sjangre som hiphop, fordi dette er en sjanger

som forbindes med noe maskulint. På den andre siden opplever gutter å bli beskrevet som feminine i sammenheng med dans (Onsrud, 2021, s. 139). Samtidig så vi, med våre elever, at de har evnen til å identifisere klassiske kjønnsroller. Da de så musikkvideoen til artisten Benny (Benny, 2014) var det helt tydelig for dem at jenter og gutter kan leke med de samme lekene, drive med de samme idrettene eller ha andre interesser som bryter med det klassiske feminine. Likevel var det komisk for dem når en mann danset moderne dans i hiphop sjangeren. Med andre ord opprettholdes ideen om at heterofile menn ikke kan bryte med den klassiske maskuliniteten uten at det oppleves mindre troverdig og komisk. Elevenes bakgrunn kan være et grunnlag for at disse verdiene vedvarer. Skolen disse elevene tilhører ligger i et område der befolkningen er en sosial gruppe med høy sosioøkonomisk bakgrunn og en nokså homogen foreldregruppe. Familiekonstellasjonene er for det meste normative, noe som kan gjenspeile seg i elevenes ideer om kjønnsroller. Likevel er det en bevissthet om at likestilling blant kjønnene er viktig, med fokus på at jenter må få gjøre det de vil. Det er interessant å se at denne holdningen ikke også inkluderer gutter.

Ey og Cupits studie, som vi tidligere har nevnt, så på hvordan musikk og seksualisering påvirker barn og deres stereotypiske fremtoninger eller imitasjoner av hva det vil si å være jente eller gutt. De peker på hvordan musikkmediet, i tillegg til verdier fra hjemmet, er med på å skape de sosiale kodene vi handler ut ifra (Ey & Cupit, 2013, ss. 120-121). I denne oppgavens kontekst var ikke seksualiseringen i musikkindustrien det vi la vekt på, men heller musikkvideoer som utfordrer de stereotypiske fremstillingene. I gruppesamtalene kommenterte elevene blant annet at «Vi kan lære om det [kjønnsroller] og bli bevisste på hva som skjer og at kvinner og menn får forskjellige forventninger bare på grunn av kjønn deres», mens hovedvekten i argumentasjonen deres var at disse forventningene i all hovedsak inkluderte forventninger til kvinnerollen. I dagens samfunn skal kvinner i musikkbransjen i større grad eie narrative sitt, altså at måten de fremstilles på er deres valg heller enn å leve opp til en forventning, kan man påstå. Little og Hoskins belyser også dette synspunktet om at kvinner i dag er mer fri til å gjøre hva de vil, men at vi som samfunn må være bevisste over hvilken makt media har til å fremme dette budskapet og i hvor stor grad dette faktisk stemmer (Scrine, 2017, s. 8). Det er blitt mer normalisert å diskutere feminine stereotyper i musikkindustrien, hvilket kan smitte over på de holdningene elevene tar med seg hjemmefra. Slik Ey og Cupit skriver er det viktig å fokusere på stereotypi i musikkbransjen for å styrke arbeidet med likestilling i samfunnet (Ey & Cupit, 2013, s. 121), men som vi kan se i vår studie er mansrollen ofte et glemt aspekt i likestillingsdebatten.

Medias innvirkning på hvordan vi skal se på maskulinitet og feminitet spiller også en viktig rolle. Slik Katch beskriver markedsføring til spesifikke kjønn, beskriver hun samtidig en oppfatning av hva det maskuline skal være (Katch & Katch, 2010, s. 383). Maskulinitet, i markedsføringssammenheng, er synonymt med håndverk, tøffhet og styrke. Menn som ikke passer inn i denne beskrivelsen blir da per definisjon feminine, eller innehar feminine kvaliteter. Det er lett å tenke at man «oppfører seg som en homofil mann», hvis en mann bryter med den klassiske maskuliniteten (Lorentzen, 2006, s. 260). Dette gjenspeilet seg også hos elevene, da Vaular oppførte seg på en måte som «ikke var normalt». Det er ikke normalt for heterofile menn å danse på den måten han danset på ergo må han være homofil, ble det konkludert med i klasserommet etter første undervisningsøkt. Samtidig var det andre elever som reagerte på at Vaulars bevegelser ble omtalt av Ajkic som gay moves. «Var litt rart at de kalte dansen for homsedans, de mener at ballett er for jenter og sånt da» var det en elev som kommenterte. En kan tolke dette utsagnet dithen at denne eleven distanserte seg fra oppfattelsen om at visse dansestiler kun er forbeholdt til enkelte kjønn eller seksualiteter. Dette er en viktig refleksjon og holdning å fremme i klasserommet, ettersom et overdrevet fokus på kjønnsroller også kan bidra til å opprettholde ideen at vi har kjønnsroller å leve opp til. Vi ønsker ikke å skape en selvoppfyllende profeti hos elevene gjennom undervisningen ved å la begrepet leve videre, når det kanskje egentlig er mer døende (Lorentzen, 2006, s. 259).

I Frisby og Aubreys studie, fra 2012, diskuteres kvinnelige artister i hiphop og RnB sjangeren. Studien kommer blant annet inn på hvilke forventninger som eksisterer i forhold til kvinnelige og mannlige artister. Det nevnes for eksempel at hiphop, som musikk sjanger, er særskilt nedverdiggende mot kvinner i forhold til andre musikk sjangre som country. I mannlige musikkvideoer blir ofte kvinnen en rekvisitt som skal være fornøyet for øyet både i utseende og væremåte. Dans i musikkvideoer skal være forlokkende og feminin (Frisby & Aubrey, 2012, ss. 4-8). Denne studien vektlegger kvinnelige artisters seksualisering i hiphop og RnB sjangeren, men gir også viktig innsikt i hvilken forventning konsumenter av denne sjangeren også har til mannlige hiphop artister. I en situasjon hvor en mannlig hiphop artist utfordrer denne tendensen i sjangeren, der verken tekst eller bilde har kvinnelig innblanding, utfordrer det også vår idé om hiphop sjangeren. Lars Vaular opptre annerledes fra den normen som er etablert når det kommer til hiphop artister. I undervisningstimen vår spurte vi elevene om hvilke reaksjoner de trodde denne musikkvideoen hadde fått. En svarte, «både positive og en del annet. Ikke så mange som (pause) vet ikke [han] virker litt annerledes

(pause) føler alt på internettet får det [hat]». Med andre ord hadde elevene en forståelse av at ting som skiller seg fra normen og er annerledes kan bli møtt med «hat». Etter vi hadde sett på noen av reaksjonene videoen hadde fått på internett kommenterte en elev, «ikke særlig hyggelige kommentarer. Bra han tok det som han tok det. Så ikke ut som at han ble lei seg. Kanskje han ble lei seg, men det må han tåle når han legger ut sånne videoer». Igjen manifesteres ideen om at det som er annerledes også må tåle røffe tilbakemeldinger og, i verste instans, hets. Noen av reaksjonene på nettet omtalte for eksempel Vaular som en «faggot», et begrep som vi i dag forstår som dypt krenkende ovenfor homofile. Lorentzen skrev i 2006 om hvordan «homo» ble brukt som et skjellsord mot menn som ikke hadde en streng fremtoning (Lorentzen, 2006, s. 262). Tar vi utgangspunkt i kommentarene rettet mot Vaular, lever dette skjellsordet videre. I 2015 kommenterte Slåtten, Anderssen og Hetland at homofobi blir brukt som en måte å krenke hverandre på i skolen (Onsrud, 2021, s. 135). I lys av dette er det interessant å trekke frem to kommentarer fra våre elever, «Noen kan være litt homofobiske uten å vite om det, og det er slemt mot de som er homo» og «fordi det er viktig å lære om [kjønnsroller], siden det er en del folk i verden som er homofobiske». Disse kommentarene kom frem da vi spurte om hvorfor vi burde lære om kjønn og kjønnsroller. At elevene gjenkjenner homofobisk atferd og utsagn er et viktig steg i oppløsningen av denne typen krenkende atferd. Selv om elevene var samstemte om at slike kommentarer kategoriseres som hatkommentarer, var det få som stilte seg undrende til hvorfor vi tolker denne fremtoningen som et synonym på det å være homofil. De la merke til, og vekt på, at han var annerledes, men årsaken til at vi skiller ut hans handlinger og fremtoning som annerledes, var ikke noe elevene på eget initiativ tok opp.

At en ny generasjon, som en dag skal bli våre likestilte medborgere, vedvarer i oppfatningen om at mennesker som bryter med forventningene vi har til dem er unormale, er en uheldig tendens for fremtiden vår. Skolen skal skape et inkluderende fellesskap, der alle barn skal oppleve tilhørighet. Vi ser likevel at det kan være en lang vei å gå, fortsatt, for å oppnå dette målet. Vi har fremdeles en heteronormativ diskurs, og diskusjoner om likestilling er ofte sentrert rundt og om kvinner. Det er likevel viktig å innse at det å ikke også drøfte maskulinitet og forventninger til mannen bidrar til en undertrykkelse av dem som ikke oppfyller disse klassiske konvensjonene. Ideen om at seksualitet har sammenheng med feminitet og maskulinitet er en etablert praksis som må utfordres. Slik Freire har vektlagt dialogen som et middel til å oppnå forandring og mening både på et eksistensielt, men også på et samfunnsaktuelt nivå (Freire, 2011, ss. 71-73), ser vi at i vår undervisning får vi ikke

skapt en varig forandring på den korte tiden vi hadde til rådighet. Likevel erfarte vi at noen av elevene hadde refleksjoner og meninger som med tid og modenhet kan vokse til å bli viktige i debatten om hvordan vi skal forstå maskulinitet og feminitet, og på sikt kanskje gjøre et opprør mot de etablerte ideene. Gjennom en slik undervisning vi utførte kan skolen være med på å skape en felles referanseramme for elevene, en referanseramme som utfordrer kjønnsstereotypiene, og kanskje var det det som var tanken til de som var med på utarbeidingen av den nye fagplanen i musikk. I stedet for at Leo Ajkics kommentarer, som «Det her er soft, mann, fuck det her», blir en akseptert sjargong mot det vi oppfatter som annerledes, så vil forhåpentligvis slike holdninger eldes som melk i klasserommet, på tross av at personen som uttaler dem er et forbilde.

Refleksjon + musikk = sant?

Latter, gisp, hender som dekker for vidåpne øyne og nynning til melodier. Dette var noen av reaksjonene vi opplevde etter musikkundervisningen vår. Det er tydelig at musikk kan være noe å bli flau av, le av, tenke på og ta med seg videre. Musikk kan skape samtaler man ennå ikke har hatt, eller refleksjoner man er på vei til å få. Klasserommet er et sted for læring og samtaler, et sted man skal vokse fra barn til dannet medborger. Likevel er det ikke gitt at musikkundervisning er stedet der elevene tenker at de skal reflektere og dannes til å vokse i seg selv og se nyansene verden har å by på. Men musikkfaget og musikkundervisningen *kan* være det stedet. Likevel kan musikk lærere oppleve å slåss mot ideen om at musikk «bare er et sted man synger litt» for å sitere en elev, og det får en til å spørre seg om hvilken funksjon musikkfaget både har og kan ha.

«Jeg føler at dette [temaet] hører til samfunnsfag eller noe lignende, fordi på barneskolen er musikktime mer om artister, sanger og instrumenter» fikk vi høre av en elev etter første undervisningsøkt. Det eksisterer en idé om at musikkfaget er et fag der vi først og fremst utøver musikk og ikke et fag som utfordrer på et eksistensielt nivå. Ifølge Frede V. Nielsens tre kriterier knyttet til musikkens estetiske kvaliteter, peker han på hvordan musikk også kan brukes til å forstå verden på en ny måte, vurdere hvordan fremtiden vil formes og oppnå selvrefleksjon (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 174). Da vi skulle velge hva slags musikk vi ville bruke i undervisningen vår, var det nettopp dette vi ønsket at skulle være utfallet. Dette underbygges av Onsrud som argumenterer for at musikk skaper refleksjoner, være seg om man fokuserer på sangteksten, musikkvideoen eller musikken i seg selv. Det er i disse refleksjonene at elevene får muligheten til å ytre sine verdier, men også lytte til medelevers verdier som igjen kan skape et grunnlag for å utvide sin forståelse av verden (Onsrud, 2021,

s. 136). Samtidig er det viktig å ha elevenes musikkinteresser i bakhodet når vi planlegger undervisningen, nettopp fordi elevenes engasjement i undervisningen vil påvirke utfallet av refleksjonene (Halvorsen, 2017, ss. 85-86). Slik læreren vi intervjuet påpekte er musikkfaget, «et fag hvor du bør treffe elevene på de musikkarenaene de er, samtidig som man påvirker dem til å utvikle både repertoar og interesser». På grunn av rammen musikkundervisningen var lagt i, altså punktet om kjønn og kjønnsroller på fagplanen, var det essensielt at musikkvalgene vi foretok underbygget denne tematikken og geleidet elevene inn på det sporet vi, gjennom musikken, hadde lagt. Derfor var det, i forberedelsene, mye drøfting rundt musikkens budskap og i hvor stor grad dette kom tydelig frem. Denne drøfting gikk både inn på musikkteksten, musikkvideoen og kombinasjonen av disse. På tross av ideen om at musikkvalg bør gjenspeile elevenes interesser, følte vi ikke for å ta utgangspunkt i dette. Vi ønsket at elevene skulle bli engasjert, og valgte derfor å bruke musikk som kanskje ville skape reaksjoner hos elevene, og til tider gi dem litt «shock value». Med andre ord ønsket vi å gi elevene litt motvekt til den populærkulturen de allerede kjenner til og er en del av. Vi ville gi dem motstand, tilby musikk som ikke nødvendigvis metter deres musikkbehov med det første, i håp om at dette ville skape samtaler og refleksjoner hos elevene. Slik Varkøy og Rinholm beskriver kan “god” musikk være musikk som gir både motstand og en bredere forståelse av verden (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 174). «Musikk er en del av elevenes hverdag, men de kan til tider stille seg litt for ukritiske til den» kommenterte musikk læreren vi intervjuet. For å utfordre elevenes ideer om musikk, var det derfor et poeng i seg selv å bruke musikk og musikkvideoer som var ukjente, og for noen utfordrende. Noen av musikkvideoene som bidro til såkalt «shock value» var videoer hvor stereotyper ble utfordret ved særlig fremtoningen til aktørene i videoene. Disse fremtoningene skapte umiddelbare reaksjoner hos elevene som fnis og latter, men da vi begynte å reflektere over hva musikkvideoene kunne fortelle oss, var det enkelte av elevene som også startet å reflektere rundt forventninger til mansrollen, noe vi ikke hadde hørt dem reflektere rundt fra før. Selv om vi ikke tok hensyn til elevenes musikkinteresser, opplevde vi ikke at de mislikte musikken vi presenterte for dem, selv om enkelte musikkvideoer satte dem ut. «Fordi vi må lære om det» svarte en elev da vi spurte om hvorfor vi har om kjønn og kjønnsroller i musikk, litt senere kunne han følge opp med at musikken «handlet om forventningene av hva kjønnene skal gjøre, men alle kan jo gjøre alt da». Med andre ord var det mulig å engasjere elevene i musikkundervisningen, uten å tilsynelatende ta hensyn til deres musikkvaner.

Innholdet i musikkfaget har endret seg gjennom tidene, derfor er det ikke så rart at noen forbinder musikkfaget utelukkende med musikkutøvelse. Frem til 1960-tallet ble musikkfaget bare kalt sang, som også oppsummerer fagets innhold på det tidspunktet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948), og pensumet i faget har variert fra gregoriansk sang til klassisk musikk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). I dag eksisterer det, hvis vi ser på fagplanen, et ønske om at faget skal være en bidragsyter til formal danning, med andre ord et fag som også skal bruke tid på å se perspektiver, reflektere og drøfte. Formal danning fordrer at elevenes læringsprosess og vekst vektlegges, slik at de kan oppnå evnen til å tenke kritisk og lære seg å vurdere (Klafki, 2007, s. 179). Likevel må det poengteres at skolen har et verdisett som skal overføres til elevene gjennom skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Hva som vektlegges i musikkfagets innhold er med på å tegne dette verdisetet. Derfor ser man at det eksisterer elementer av material danning generelt i skolegangen, nettopp fordi skolen har disse verdiene. I vår undervisning presenterer vi et område elevene kanskje ikke har blitt presentert for før. Den indirekte kommunikasjonen ytrer dermed et verdigrunnlag, at elevene skal ha meninger og refleksjoner rundt kjønn og kjønnsroller. Likevel legger vi ikke føringer for hva elevene skal mene, eller hva som er riktig å mene. Elevene blir dermed presentert for en samfunnsaktuell debatt som gjennom egne erfaringer og refleksjoner skaper mening for dem, i tråd med den kategoriale danningen (Klafki, 2007, s. 193). Ifølge Onsrud kan musikkundervisning som drøfter og diskuterer musikk på en objektiv måte gi et inntrykk til elevene at relevant tematikk, i dette tilfelle kjønn og kjønnsroller, er mindre farlig å snakke og mene om. Dette er viktig for at elevene skal delta i samtalene, uten å være bekymret for å si noe galt (Onsrud, 2021, s. 151). Samtidig er det viktig at lærerens grunnarbeid i forkant av undervisningen, som valg av musikkrepertoar eller refleksjonsspørsmål som skal stilles, er gjennomtenkt for å unngå å havne i en situasjon hvor elevenes identitetsforståelse blir satt på prøve (Björck, 2021, s. 35).

Et viktig spørsmål som dermed dukker opp i lys av undervisningen er om det kreves litt for mye av elevene når de skal reflektere over et så stort og omfattende tema som kjønn, kjønnsroller og seksualitet kan være. Elever på mellomtrinnet har så vidt begynt på sin egen identitetsreise, og det kan derfor være utfordrende å skulle ta inn over seg andre identiteter enn sin egen. Slik læreren vi intervjuet poengterte, «det er viktig å gjøre dem bevisste på fremstillingen av musikkforbildene til elevene, men samtidig er dette temaet kanskje mer

passende på ungdomsskolen». Vi merket på elevene at dette var et litt omfattende tema, og det forplantet seg en usikkerhet rundt hvorfor vi hadde om dette i musikk. De hadde vanskeligheter med å knytte musikkfaget opp mot en tematikk som de følte at hadde en mer tilhørighet til samfunnsfag. Det kan tenkes at disse elevene ikke har hatt musikkundervisning tidligere som har variert nok i innhold til at de har opplevd de aspektene av musikkfaget som vektlegger refleksjon og kritisk tenkning. Likevel var det også elever som fikk i gang refleksjonsprosessen, «jeg tror vi har om kjønnsroller i musikkfaget fordi både jenter og gutter kan gjøre akkurat det samme uten at det bør være et problem for noen». Det fantes stor variasjon blant elevgruppen, i den første økten, om de kom med slike refleksjoner, eller om de kun satte spørsmålsteget mellom musikk og tematikk.

Vår musikkundervisning viste at elevenes oppfatning av kjønn, kjønnsroller og seksualitet både går i hverandre og til tider lever opp til stereotypiene som eksisterer. I likhet med Lewis' studie, som viste at elevenes diskurs var ulik på bakgrunn av kjønn til musikkartistene (Lewis, 2020, s. 374), opplevde vi i vår undervisning en tilnærmet lik diskurs i vårt klasserom. Et eksempel på dette var at elevene hadde et fokus på at jenter må få gjøre det de vil, men at det ofte er forventninger til hva jenter liker å gjøre og hvilken musikk sjanger de passer inn i. Med andre ord har samfunnets fokus på likestilling og kvinnefrigjøring sivet inn i skolen og hos elevene. Derimot må det også poengteres at for mange av disse elevene er begrepet kjønnsroller et synonym for urettferdig behandling av kvinner, men ikke menn. Slik Bragg, Renold, Ringrose og Jackson poengterer er det et behov for at pedagoger er oppdaterte i kjønnsperspektivene, nettopp for å kunne drive en undervisning som føles relevant og viktig for elevenes hverdag (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, s. 431). Hvordan elevene opplever urettferdig behandling basert på kjønn er også med på å definere deres opplevelse av undertrykkelse i et moderne samfunn. De undertryktes utfordring, ifølge Freire, ligger i å ikke søke kunnskap og stille spørsmål til de etablerte aspektene i samfunnet (Freire, 2011, ss. 9-14). Klasserommet er derfor en viktig plass for elevene å bygge opp evnen til frigjøring, ved å opparbeide et kritisk blikk og evne til å reflektere. Klasserommet bør være et sted der elevene kan mene og tro i frihet, men målet for undervisningen bør alltid være å komme frem til det felles gode. Det er viktig at man søker mening ikke bare for meg, men for oss.

Musikk er en viktig del av populærkulturen vår og er også en viktig del av elevenes hverdag. I tillegg har vi sosiale medier som tiktok, en plattform mange elever på mellomtrinnet

benytter seg av, som også bruker musikk til å understreke synspunkter eller skape stemning. Bragg, Renold, Ringrose og Jackson påpeker viktigheten av at lærere har kunnskap om slike plattformer og hvordan elevene bruker dem, nettopp fordi elever blir presentert for informasjon pakket inn på en måte de ikke nødvendigvis forstår (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018, ss. 423-428). Det at musikk har en tilstedeværelse i elevenes hverdag, samt at det kan være en viktig kilde til å forstå kulturen vår, blir også musikkundervisningen et sted det er naturlig å diskutere og fremme perspektiver som kan utfordre elevenes verdenssyn. Det er også et perspektiv å ha i bakhodet at kjønn og kjønnsroller er *in* å snakke om for tiden, slik musikklereren vi intervjuet kommenterte. Musikkfaget har formelle krav som skal oppfylles, være seg kompetansemål eller skolens verdier (Skårberg, 2013, s. 100). Likevel har faget også et potensial til å være en viktig bidragsyter for at elevene skal kunne oppnå kategorial dannning. Igjen vil vi trekke frem en kommentar fra en elev da vi spurte om hvorfor vi har om kjønnsroller i musikk, «jeg tror det er viktig at vi har om det, men det at vi har om det i musikk er at det kan være lettere å snakke om kjønnsroller når det er laget til musikk». Og kanskje er det nettopp det som kan være et av musikkfagets fremste funksjon, at det gjennom musikk kan være enklere både å forstå og reflektere rundt emner som kan oppfattes som omfattende og abstrakte.

Ideen om sosiale konstruksjoner

Gjennom nettsiden Mentimeter, stilte vi elevene spørsmål om hva de tenkte på når de hørte ordet «kjønnsroller». I vårt klasserom trengte elevene veiledning fra lærer for å finne ord de kunne knytte til begrepet, med andre ord hadde ikke elevene et forhold til begrepet «kjønnsroller» fra før. Med lærerveiledning fikk elevene skrevet ned ord og setninger som «roller for hvert kjønn», «be girls», «likestilling», «oppgaver», «jenteroller» og «can be boys, and boys can». Senere i undervisningen la vi merke til at elevene hadde tydelige forestillinger om hva kjønnsstereotypi er, hvilket betyr at selv om ordet «kjønnsroller» kanskje er døende (Lorentzen, 2006, ss. 42-66), forstod elevene hva ordet representerer. Tanken bak kompetansemålet som omhandler kjønn og stereotypi i musikkfaget er kanskje å utvikle elevenes evner til å identifisere og utfordre de etablerte sosiale konstruksjonene i samfunnet vårt. Dette er viktig, både fordi vi lever i et mangfoldig samfunn, men også fordi vi ønsker å inkludere alle i klasserommet. Spørsmålet blir da, på hvilke måter kan læreren *faktisk* fremme denne inkluderingen?

SSBs tidsbruksundersøkelse viser at de satte kjønnsrollene i samfunnet vårt er i stadig forandring (Statistisk Sentralbyrå, 2012), og det er disse kjønnsrollene de yngste barna

imiterer og tar utgangspunkt i når de begynner på sin kjønnsidentitetsutvikling. Etter hvert begynner barna i barnehagen og deretter på skolen, og deres omgangskrets utvider seg (Ey & Cupit, 2013, s. 117). I møte med både barnehage- og skoleansatte, og andre barn i ulike aldre, utvides barnets perspektiver. Samtidig kan det verdensbildet barnet har med hjemmefra bli utfordret. Hver enkelt elev har en kulturell kapital, hvilket kan være grunnlaget for hva de liker og misliker. Den kulturelle kapitalen kan fungere som en dommer som avgjør hva som skal inkluderes og ekskluderes i sosiale omgangskretser (Baker & Hagen, 2020). Dette så vi eksempler på i vårt klasserom, da vi viste elevene musikkvideoen til Vaular. Elevene kommenterte blant annet, «han går kanskje på ballett, og kanskje han blir mobbet» og «kanskje han er redd for å fortelle at han er homo». Disse kommentarene vitner om at det å bryte med normen kan bidra til stigmatisering, og dermed ekskludering. Med andre ord eksisterer det en idé om at minoritetsgrupper blir undertrykket i samfunnet, og hvis man tilhører en slik gruppe kan man forvente å bli krenket og ekskludert. For å bryte med denne ideen er det derfor viktig at skolen, herunder læreren, tar hensyn til mangfoldet i samfunnet, slik at dette blir representert i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Dette er én måte å utfordre de sosiale konstruksjonene vi har, ved å frigjøre oss fra ideen om at vi tilhører spesifikke grupper, men at vi alle kan finne oss selv i det mangfoldige. Med andre ord er frihet et nøkkelord i kampen mot ekskludering, men den enkelte må ønske å frigjøre seg selv fra disse grupperingene (Freire, 2011, ss. 9-14; Björck, 2021, ss. 45-46). En av elevene våre kommenterte, «fordi det er viktig å lære om [kjønnsroller], siden det er en del folk i verden som er homofobiske». Denne eleven kommenterer, med andre ord, at det å belyse et aspekt av mangfoldet som ikke er inkludert i enkelte samfunn, kan bidra til en holdningsendring og dermed utfordre hvem vi inkluderer og ekskluderer i samfunnet.

Samfunnet blir stadig friere og mer tolerant, ved at de typiske kjernefamilieforholdene ikke lenger består av kun én mann og én kvinne, men også inkluderer homofile og lesbiske parforhold og andre familiekonstellasjoner som lenge har vært sett på som uakseptable (Lorentzen, 2006, s. 259). Denne utviklingen i samfunnet er positiv for å etablere en felles aksept for de som er annerledes og for de som skiller seg fra normen. Likevel kan det bringe med seg et nytt dilemma; de som identifiserer seg med «kjønnsnormen» som har eksistert i samfunnet vårt i hundrevis av år. Det finnes mange kvinner og menn som lever i heteroseksuelle parforhold, som identifiserer seg som sitt biologiske kjønn og som gjerne tar på seg de «tradisjonelle» oppgavene knyttet til deres kjønn. «Skal det være feil og være jentete jente, eller guttete gutt?», spør musikk læreren vi intervjuet. Som vi har sett gjennom arbeidet

med denne oppgaven, og som nevnt tidligere, er det store diskusjoner i samfunnet vårt rundt biologisk versus juridisk kjønn. Å snakke om kjønn er *in* i tiden, og selv om det er et stort og viktig tema, må vi passe på at elevenes kjønnsidentitetsutvikling ikke oppleves som forvirrende for elevene. Det å belyse at det finnes mange måter å identifisere seg på er viktig, men det er også primært at man i kjønnsdebatten belyser at kjønnsnormen også eksisterer. En trend man kan se i dagens samfunn er at det er populært å identifisere seg som noe annerledes enn det heteronormative, slik studien til Bragg, Renold, Ringrose og Jackson viser. Der kommer det frem at de unge i samfunnet har mer aksept, enn den eldre generasjonen, når det gjelder kjønnsroller og identitet (Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018). I vår undervisningsøkt var det en elev som kommenterte at, «det er lov å være gutt og danse», og at Lars Vaular «kanskje var jente, også ble han kalt gutt». I timen hadde vi ikke nevnt det å skifte kjønn, eller å identifisere seg som noe annet enn sitt biologiske kjønn. Kommentaren fra eleven kan derfor tolkes som at det å skifte kjønn er mer normalisert og aktualisert i dagens samfunn. Dette er i utgangspunktet skrittet mot et generelt mer aksepterende samfunn, da de unge er fremtidens borgere. Likevel må man være bevisst på at ikke pendelen svinger i motsatt retning, altså at det blir feil å identifisere seg som det som lenge har vært ansett som heteronormativt. Skolen må ta hensyn til at alle mennesker er sammensatt av flere nyanser (Røthing, 2011, ss. 213-217), og skape et fellesskap der alle elevene føler seg inkludert og verdsatt.

Musikkfaget, og skolen, skal oppfylle de kravene som samfunnet rundt stiller (Skårberg, s. 100), men samfunnet er påvirket av mye informasjon og store samfunnsdebatter som det kan være vanskelig å sette seg inn i og forstå for et barn. Dette er særlig viktig for barn i identitetsutvikling, som søker tilhørighet og inkludering. Vi må også passe på å verne om elevene på deres identitetsreise, slik at alle opplever å bli akseptert for den de er. En elev påpeker at han tenker at Lars Vaular opplever å ikke ha tilhørighet, etter å ha sett kommentarer som florerer på nettet til hans musikkvideo «Det ordnar seg for pappa». Dette utsagnet skaper et tankekors, kan man føle seg inkludert dersom man er annerledes? En annen elev sier at «man kan være den man vil. Vi skal lære at det er ok». Denne påstanden bør være myntet mot alle, enten du er en som bryter stereotypier og kjønnsnormer, eller ikke.

Frisby og Aubreys studie viser til hvordan kvinnelige musikkartister blir fremstilt i media (Frisby & Aubrey, 2012). På én måte kan man tenke at seksualisering av kvinner kan bidra til et usunt fokus på sex og kropp, men det finnes kanskje andre måter å tolke denne fremstillingen på. Å være trygg i egen kropp og å være stolt av sin egen seksualitet bør berømmes, og problematikken er kanskje heller at det er et ensidig fokus i media på å ha

«riktig type kroppsfasong» eller å ha «riktig utseende». Ey og Cupit påpeker at elevene idoliserer kjente skikkelser fra populærkulturen, og media har en større innvirkning på elevenes identitetsutvikling enn både skolen og foresatte har (Ey & Cupit, 2013, s. 116). Onsrud underbygger dette, og sier videre at media også kan vise til mangfold, feminisme og skeivhet (Onsrud, 2021, ss. 136-137), hvilket kan bidra til mer åpenhet da media har stor makt i samfunnet. «Kanskje han er redd for å fortelle at han er homo?» spør en elev etter vi har sett på Lars Vaulars musikkvideo. Utsagnet vitner om en aksept for homofili blant de yngre, til tross for at «homo», dessverre, fortsatt er et utbredt skjellsord i skolegården (Lorentzen, 2006, s. 262; Onsrud, 2021, s. 135). Media stiller dermed sterkere i barn og unges liv enn skolen, og det å undervise i temaer som kjønn, seksualitet og identitet kan derfor være utfordrende for å gi elevene «... felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), slik skolen gjerne ønsker. Som en elev påpeker, lærer vi om kjønn og kjønnsroller fordi «vi må lære om det», hvilket vitner om at undervisningen ikke oppleves som nyttig for denne elevens liv. Det betyr ikke at undervisningen ikke skal angripe denne tematikken, men det kan bety at man må prøve ut ulike innfallsvinkler for å kartlegge hva som gjør at elevene opplever det som nyttig for sin hverdag. Ved å ta i bruk eksempelvis aksjonslæring, kan dette bidra til at læreren får større innsikt i elevenes læring, og ta i bruk både sin egen og kollegaers kompetanse. I vår forskning har vi fått dypere innsikt i vår egen praksis, og fått undersøke et tema vi mener er viktig i musikkfaget og generelt i skolen. Vi har diskutert i fellesskap med mål om å heve kvaliteten i undervisningspraksisen vår, ved å se på hvilke problemstillinger som er knyttet opp mot temaet og hvordan vi kan løse disse problemstillingene i vår undervisning (Baltzersen, 2014, s. 149).

Et mål for musikkundervisningen bør være å skildre flere forskjellige artister og jobbe mot å skape musikkglede og musikkinteresse for elevene. Hvis skolen klarer å vekke interessen hos elevene kan det kanskje være med på å utfordre de tankene de har om utseende og stereotypi. Det er ikke alltid godt å vite hvordan man skal skape glede og interesse i undervisningen, spesielt hvis man tar utgangspunkt i Green, som påstår at musikk som brukes i musikkundervisning på skolen anses av elevene som «ukult» så fort det trekkes inn i skolesammenheng (Green, 2002, s. 141) Et eksempel på dette, fra vår forskning, var da vi spilte sangen «Dance Monkey» for elevene. Dette var en sang vi i utgangspunktet trodde elevene anså som populær, men flere av elevenes reaksjoner var langt mer negative enn vi hadde antatt. Ifølge musikk læreren som vi intervjuet er det viktig at man har gode relasjoner

til elevene slik at du får engasjert dem i undervisningssituasjoner. «Læreren må selv synes at det å undervise i musikk er gøy», legger hun også til. Elevenes musikkinteresse er også vektlagt i musikkfagets læreplan i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om flere elever ytret negative holdninger til sangen «Dance Monkey», var den etablerte relasjonen med Fanny god. Vi fikk derfor ikke inntrykk av at elevene var misfornøyde med helheten av undervisningen, men kun dette ene eksempelet.

Inkludering og likestilling i klasserommet er viktig for at elever skal oppleve tilhørighet. Å bruke det mangfoldet vi har i samfunnet, gjennom musikk, kan være en viktig kilde til dette. Ifølge Björck, er det derfor essensielt at læreren vurderer hvilken musikk som best kan gjenspeile dette mangfoldet, samt hvilke metoder som kan utfordre elevenes kulturelle kapital og bidra til inkludering (Björck, 2021, s. 35). Vi vet at vi har sosiale konstruksjoner i samfunnet, men vi kan også se at noen av disse konstruksjonene kanskje er på vei bort. Ved at vi fremmer inkludering i musikkfaget kan vi muligens kunne bidra til at elevenes forestillinger om de sosiale konstruksjonene i samfunnet endrer seg, og at de med tiden blir gode, inkluderende mennesker.

Å unngå eggeskalltråing

«Politisk korrekt dekker ikke nødvendigvis elevenes interesser» sa musikk læreren under intervjuet, da vi stilte spørsmålet «hva mener du er ting man bør ta stilling til, som musikk lærer, når man skal undervise om kjønn og kjønnsroller i musikk?» Utsagnet til læreren fanget umiddelbart vår interesse. Politisk korrekthet har etter hvert gjennomsyret hva vi mener, sier og tror i samfunnet. I tillegg har det fått sin plass i skolen, eller har skolen til en viss grad alltid vært politisk korrekt? Uansett har politisk korrekthet en effekt på de pedagogiske valgene vi tar som lærere, enten det gjelder musikkvalg, metodevalg eller temaer. Det er godt etablert at læreplaner, skolens verdier, læreres egne verdier og pedagogiske praksis er med på å forme disse valgene, men det har i de senere år også blitt et viktig aspekt å inkludere elevenes tanker og interesser inn i de pedagogiske valgene. Vi ønsker å ha en skole som utfordrer verdenssyn, meninger og holdninger. Likevel kan man noen ganger oppleve å gå på eggeskall rundt elevene. Kjønn, kjønnsroller, seksualitet og identitet kan være sensitive temaer, men betyr det at denne tematikken bare kan behandles med silkehansker?

Musikk kan ha sjokk-effekt på flere måter, og spesielt dersom det har et tekst- eller videobudskap med eksplisitt materiale som banning, seksualisering, hets, osv. Derfor vil valg av musikk ha betydning for hvilke verdier læreren fremmer i klasserommet, og derfra hvilke

diskusjoner som vil oppstå. I utgangspunktet er det ikke ønskelig at læreren velger vekk visse type sjangre eller innhold i musikkundervisningen, men både politikere, foresatte, profesjonsfelleskapet, ledelsen og selvfølgelig læreren selv, påvirker innholdet i undervisningen. I tillegg er det viktig å tenke på at elevene også har med seg sin kulturelle kapital hjemmefra. Vi har tidligere beskrevet at kulturell kapital kan virke undertrykkende på visse sosiale grupper, da «eliten» har høyere sosial status (Baker & Hagen, 2020). I undervisningsøkt 1 var det en elev som påpekte at det «var litt rart at de kalte dansen homsedans (pause) de mener at ballett er for jenter og sånn». Vi tolker at denne eleven ikke mener at ballett er en danseform som kun er forbeholdt jenter, og at Lars Vaulars dans hverken er sjokkerende eller unormal for denne eleven. I motsetning var det flere elever som mente at måten Vaular danset på var feminin og dermed unormal. En annen elev kommenterte «stakkars barna hans. De hadde blitt redde og skuffet. Han danser sånn intens dans.» Denne kommentaren vitner om hvilke sosiale koder som er etablert blant elevene i denne klassen. Utsagn som dette kan være med på å tie de elevene som kanskje finner tilhørighet i Vaulars budskap eller som finner Vaulars fremtoning uproblematisk, slik som eleven som kommenterte at det var rart det var kalt homsedans. Derfor må læreren vise god dømmekraft, samt ta gode pedagogiske avgjørelser i sitt valg av musikk, slik at elevens kulturelle kapital, i tråd med hva Halvorsen sier, blir en ressurs til skolefelleskapet (Halvorsen, 2017, s. 81). Det ligger ingen føringer for hva læreren skal eller ikke skal vise elevene av musikk, så lenge man fremmer holdninger og verdier som står i stil med fagfornyelsen LK20. Lærerens oppgave er å velge det fagstoffet som skal med i undervisningen og den metoden som best mulig kan bidra til at elevene oppnår kritisk tenkning og modning. Med andre ord kan læreren vise alt, så fremt det er didaktisk begrunnet.

Elever på mellomtrinnet i dag har så godt som fri tilgang til internett og media, og hele verden ligger tilgjengelig for dem i bukselommen. Derfor blir det unaturlig for læreren å ikke ta stilling til mediets tilstedeværelse i barnas liv. Slik som læreren uttrykte i intervjuet, kan det være stor forskjell på hva elevene lytter til av musikk på fritiden og den musikken som «passer seg» i skolen. Hvem som helst kan legge ut hva som helst på nettet (Skårberg, 2013), og dette gjør at hvem som helst også har tilgang på hva som helst. Læreren har mulighet til å bringe det elevene faktisk lytter til inn i klasserommet, og potensielt skape en trygg arena for elevene til å stille spørsmål og å ytre sine tanker og følelser knyttet til de inntrykkene de får av å fritt saumfare nettet. Dette underbygges av Onsrud, som peker på hvordan

musikkundervisning er en arena hvor refleksjoner oppstår i møte med musikk (Onsrud, 2021, s. 136). Videre vektlegger Onsrud den demokratiske praksisen i musikkundervisningen i form av viktigheten av å presentere et bredt spekter av musikk for å favne elevenes mangfoldige bakgrunn. Målet med en slik musikkundervisning bør være at elevene blir mer tolerante overfor mennesker som ikke er lik en selv (Onsrud, 2021, s. 151). I vårt klasserom ser vi at det fremdeles er en vei å gå for at denne toleransen blir etablert hos elevene, hvilket kommer frem i kommentarer som «stakkars barna hans. De hadde blitt redde og skuffet. Han danser sånn intens dans», om Vaulars musikkvideo.

Da vi fant ut at vi ville vise elevene «reaksjons-videoene» måtte vi veie for og imot, fordi det ytres hatefulle kommentarer og banning som «fuck» og «gay-moves» i videoene. Vi visste at disse kommentarene kom til å skape reaksjoner hos elevene, men vi kom fram til at dette var viktig for å få forståelse av hvordan samfunnet tar imot slike musikkvideoer, der artister bryter med stereotypien. Under intervjuet ble våre tanker underbygget av læreren, som også mente at man ikke alltid kan gå på eggskall rundt elevene og at det var ganske få hensyn man trengte å ta så lenge man snakket med elevene om det. Dette stemmer med det Onsrud sier, om at man kan bruke musikkanalyse som middel for å skape et skille mellom musikkens innhold og elevenes personlige følelser om musikken og musikkens budskap. Ved å ha et analytisk perspektiv på musikken, kan det bli lettere å prate om denne typen tematikk (Onsrud, 2021, s. 151). I våre undervisningsøkter brukte vi dialog som redskap for å angripe det komplekse temaet kjønn og kjønnsroller. «Vi kan snakke om det [kjønnsroller], sånn som vi gjorde i dag», konkluderte en elev med, da vi spurte hvordan man kan jobbe med dette temaet i musikkundervisningen. Dette var det flere andre elever som også stilte seg bak. Dialog i klasserommet er viktig i en slik sammenheng, fordi man både etablerer og opprettholder et fellesskap, skaper forandring og mening og utfordrer elever og lærere i sitt tankesett, mener både Halvorsen (Halvorsen, 2017) og Freire (Freire, 2011). Det var viktig for oss å ha en åpen dialog med elevene, fordi vi ønsket at de skulle oppleve å bli lyttet til og forstått, samt at vi skulle få et innblikk i deres tanker slik at vi kunne tilpasse undervisningsøkten deretter. Samtidig ønsket vi også at elevene skulle bli utfordret med å møte musikk som ga motstand, slik at elevene igangsatte en refleksjonsprosess som igjen ledet til den gode klasseromssamtalen.

Det kan være et stort aldersskille mellom elev og lærer, og det er ene og alene lærerens ansvar å få med seg hvilke begreper som florerer og hvilken musikk som er populær blant elevene. Mellom oss og elevene er ikke aldersskillet enormt, men stort nok til at vi må

skjerpe oss for å klare å henge med på hva som er populært. Derfor må vi ta stilling til om vi skal bruke musikken på bakgrunn av at det er populært blant elevene, eller om vi skal bruke musikk basert på andre grunnlag. Da vi valgte å bringe sangen «Dance monkey» av Tones and I inn i klasserommet hadde vi en tanke om at dette var en sang elevene kjente til og som var populær blant dem. Av alle sangene vi viste elevene, var denne sangen den eneste vi tenkte at elevene muligens kom til å ha kjennskap til. Vi ble derfor overrasket da det viste seg at noen av elevene viste reaksjoner som fremsto som negative, med kommentarer som «Å, nei, er det den?». Judy Lewis beskriver at kan det være ubehagelig for læreren hvis elevene har mer kunnskap på et undervisningsfelt (Lewis, 2020, s. 380), og i musikkundervisningen kan bruk av populærmusikk være et slikt felt. Læreren bør ikke velge musikk med bakgrunn i hva elevene trolig liker og hva som antakeligvis er populært. Det som er populært i dag, er ikke nødvendigvis populært i morgen, da samfunnet trenger umiddelbar tilfredsstillelse og låter er passé nesten like fort som de blir utgitt. Dette er en konsekvens av det oppmerksomhetssamfunnet vi er en del av (Skårberg, 2013, s. 93). Vi valgte ikke å bruke «Dance monkey» på grunn av våre antagelser om elevenes forhold til den, men vi hadde en musikkpedagogisk tanke bak valget. Som Varkøy og Rinholm påpeker må man ha en klar mening bak de valgene man tar i undervisningen, og det viktigste er hvordan man jobber med materialet heller enn hva man viser (Varkøy & Rinholm, 2020, s. 174). Vi tenkte at «Dance monkey» var fin å bruke, fordi sangerinnen Tones and I kler seg ut som en gammel mann, hvilket bryter med den forventningen vi har til kvinnelige artister. Det var derfor interessant da en elev kommenterte, «det er forskjellig om du tenker på videoen hvor de danser, eller om man ser at det er en kvinne kledd ut som en mann». Denne kommentaren kom da vi spurte om hva denne musikkvideoen hadde med temaet «kjønn og kjønnsroller» å gjøre. Vi fant denne kommentaren interessant fordi den utfordret vårt tankesett. Vi hadde sett for oss at elevene kom til å legge vekt på at artisten kledde seg ut som det motsatte kjønn, mens kommentaren viser at denne eleven reflekterte rundt sangens budskap med utgangspunkt i at vi må «tro på» at artisten er en mann, hvilket gjør at musikkvideoen ikke lenger bryter med kjønnsstereotypi. Når man skal jobbe med temaer som handler om identitet og danning kan dette være temaer som kan være ubehagelige for læreren å angripe, både fordi man ønsker at alle elevene skal oppleve å føle seg inkludert og fordi man ikke vil at noen av elevene skal føle seg tråkket på. I tillegg må man ta gode etiske musikkvalg og ha en god plan for gjennomføring av undervisningen. Man kan argumentere for at det er ekstra viktig at læreren tør å ta opp disse temaene, fordi de omhandler elevenes identitetsreise og er essensielle i elevenes liv.

Det har, i de siste årene, vært en pågående debatt rundt klassiske verk innenfor film, litteratur, musikal og andre kulturelle uttrykk. Debatten går ut på hvorvidt de representerer dagens holdninger eller glorifiserer verdier vi ikke lenger aksepterer. I lys av denne debatten har begrepet «politisk korrekt» fått grobunn. Samtidig finner vi også stemmer som motsetter seg politisk korrekthet, og som mener at historie ikke skal sensureres. Klassene vi gjennomførte forskningen i skal sette opp forestillingen «Grease» til sommeren, og elevene mente i den forbindelse at temaet kjønn og kjønnsroller passet inn i musikkundervisningen. En elev kommenterte, «når vi skal ha 7. trinn forestilling så kan det hende at en gutt skal være en jente eller jente gutt». Elevene har ikke lært de etablerte holdningene rundt hva vi aksepterer og hva vi stiller spørsmålsteget ved, og det er ikke skolens oppgave å fortelle dem hva de skal mene eller tro. Det er derfor viktig at vi som lærere ikke trår på eggskall rundt elevene.

Oppsummering

Problemstillingen i denne masteroppgaven har vært følgende, «Hvordan kan musikk læreren belyse temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, og hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?». Vi har gjennomgått teori vi fant relevant til denne problemstillingen, hvilket inkluderer danning, populærmusikk i musikkfaget, kjønnsforskning og aksjonslæring. Aksjonsforskning, som har vært metoden vår, har blitt redegjort for, samt kvaliteten og de etiske perspektivene i denne sammenheng. Vi har vist til hvilke funn vi har gjort i løpet av forskningen, og deretter drøftet funnene i lys av teori. I drøftingen valgte vi å belyse områder vi mener er viktige i tilknytning til oppgaven vår.

For å svare på problemstillingens første del, altså hvordan vi kan jobbe med temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget med bakgrunn i fagfornyelsen LK20, har vi tatt utgangspunkt i aksjonsforskning. Vi utarbeidet et undervisningsopplegg hvor undervisningsmetoden baserte seg på samtaler rundt musikkvideoer. Med utgangspunkt i elevenes innspill og deltakelse i timen, utarbeidet vi undervisningsøkt 2. Vi hadde et inntrykk av at elevene foretrakk en slik tilnærming til tematikken, på bakgrunn av refleksjonene og deltakelsen deres.

I den andre delen av problemstillingen, «hvilke perspektiver kan ligge til grunne for musikkvalgene læreren tar?», har vi reflektert over hvilke valg vi selv foretok, samt hvilke perspektiver i samfunnssammenheng som kan spille inn på disse valgene. Vi visste at vi ønsket å bruke populærmusikk, og dermed skildre kjønnsstereotypi i musikk som kan

gjenspeile elevenes musikkinteresser. I forbindelse med vår musikkundervisning diskuterte vi blant annet hvor tydelig vi ønsket at kompetansemålet i LK20 skulle gjenspeiles i de musikkvideoene vi valgte. Vi landet på at musikkvideoen vi brukte i første økt ikke skulle portrettere kjønnsstereotipi for tydelig. Årsaken til dette var at vi ønsket elevenes spontane reaksjoner og genuine refleksjoner. De funnene vi fant i løpet av forskningen dannet også grunnlaget for nye perspektiver i forbindelse med undervisningsvalg en musikk lærer kan stilles ovenfor. Disse perspektivene drøftet vi i drøftingskapittelet.

Vi valgte å dele drøftingskapittelet i fire underkapitler, «gaymoves og maskulinitet», «refleksjon + musikk = sant», «ideen om sosiale konstruksjoner» og «å unngå eggeskalltråing».

«*Gaymoves*» og *maskulinitet* tok for seg ideen vi har om maskulinitet i dagens samfunn. Vi så på denne ideen i lys av Leo Ajkic' uttalelser om Lars Vaulars musikkvideo, samt elevenes reaksjoner på dette. I vårt klasserom kunne vi se at enkelte elever motsatte seg ideen om klassisk maskulinitet, mens andre elever opprettholdt holdningen om at det vi ser på som annerledes har en plass utenfor de etablerte sosiale omgangskretsene vi har i samfunnet. Den sjargongen som til tider brukes om mennesker med en fremtoning som strider med ideen vi har om maskulinitet, har vi også belyst. Vi har sett at seksualiteter blir brukt som skjellsord, og som en kategori for mennesker som bryter med kjønnsstereotipi. Vi avsluttet dette delkapittelet med et håp om at ideen om maskulinitet kan utfordres gjennom musikkfaget, selv når forbilder, som Leo Ajkic, uttaler «det her er soft, mann, fuck det her».

Refleksjon + musikk = sant? drøfter musikkfagets funksjon, og hvordan musikkundervisning kan brukes til å utvide elevers verdenssyn. Vi diskuterte populærmusikkens tilstedeværelse i elevers hverdag, og hvorfor det kan være viktig å inkludere elevenes musikkinteresser i musikkfaget. Musikk læreren vi intervjuet påpekte at musikkfagets rolle, blant annet, kan være med på å utvide elevenes repertoar, hvilket vi trakk sammen med ideene til Varkøy og Rinholm om musikk som gir motstand. Gjennom refleksjonene til elevene så vi at å arbeide med temaer som kjønn og kjønnsroller på den måten vi gjorde, var gunstig. Dette uttalte elevene også. Avslutningsvis reflekterte vi over funksjonen til musikkfaget, og kom frem til, i likhet med elevene, at musikk kan brukes til å reflektere over aspekter i samfunnet som til tider kan være både sammensatte og komplekse.

Ideen om sosiale konstruksjoner belyser hvorfor inkludering er en viktig målsetting i et fag som musikk, samt på hvilken måte det kan komme til syne i undervisningen. Vi drøfter

hvilke sider av dagens samfunn, eksempelvis kulturell kapital, som er med på å opprettholde en ekskludering av de av oss som skiller seg fra normen. Elevenes oppfatninger av hvorfor kjønn og kjønnsroller bør undervises i, ble også belyst og satt i sammenheng med teorier fra både Onsrud og Björck. Vi avsluttet delkapitlet ved å rette et ønske om at elevenes forestillinger om sosiale konstruksjoner kan bli utfordret og utvidet gjennom musikkundervisning der inkludering er en målsetting.

Å *unngå eggeskalltråing* tok for seg hvordan politisk korrekthet, i enkelte tilfeller, blir tatt med inn i klasserommet, og hvordan vi som lærere kan undervise i temaer som kan oppfattes som sårbart for enkelte grupper i samfunnet. Vi drøftet hvorfor det er viktig for lærere å være uredde i undervisningssammenhenger der tematikken kan være ømfintlig for enkelte. Onsruds tanker om demokratisk praksis i klasserommet, samt Freire og Halvorsens ideer om dialog, ble brukt i sammenheng med drøfting rundt undervisningsmetoder. I tillegg drøftet vi hvorfor det er viktig at klasserommet er et sted hvor elevene kan mene og tro i frihet, i sammenheng med elevens identitetsutvikling. Vi avsluttet dette delkapitlet med å vise til hvorfor lærere bør være uredde for sensitiv tematikk i lys av at elevenes holdninger ikke er etablert enda, og de vil derfor ha et stort utbytte av en god dialog i klasserommet.

Veien videre

Gjennom seks måneder har vi ikke snakket om annet enn kjønn og kjønnsroller på innpust og utpust, men tro det eller ei har vi ikke gått lei. Denne tematikken har vært i aktualitetsbildet gjennom flere tiår, og har dreid seg om alt fra kvinnekamp til debatter om «kjønnsforvirrende undervisning». Unge kan ta i bruk opp mot 23 ulike kjønnsbegreper for å forklare sin identitet. Forståelsen for hva det vil si å være maskulin og feminin er i stadig endring. Rollene i hjemmet er snudd på hodet. Læreren må holde seg oppdatert på sjargonger, begreper, diskurser og internettfenomener. Med andre ord; dette er ikke et ferdigsnakka tema! Vår masteroppgave, derimot, har nådd sin slutt, men avslutningsvis vil vi formidle noen områder det kunne vært interessant å se videre på ved en senere anledning.

Dersom vi skulle ha gjennomført videre forskning kunne det vært interessant å se på hvordan elevene forholder seg til hverandre i klasserommet i lys av kjønn og kjønnsroller. Vi vet at elevene har sterke meninger om kjønnsroller, men hvordan manifesterer dette seg i elevenes skolehverdag? Er det noe vi som lærere kunne påvirket eller utfordret i de satte kjønnsmonstrene hos elevgruppen, eller har ikke skolen og læreren den påvirkningskraften vi håper at vi har? Et punkt som også kunne vært interessant å dykke dypere inn i er hvordan

man kan inkludere skeivhet i klasserommet. Vi vet at det finnes elever som identifiserer seg som noe annet enn deres biologiske kjønn allerede på barneskolen, og samfunnet i dag tegner et bilde av flere kjønnsidentiteter, blant annet flytende kjønnsidentiteter. Dette er en problemstilling lærere kan møte både nå, og i fremtiden. Dessverre er det mange lærere som føler at denne problemstillingen er vanskelig å angripe, kanskje fordi den oppleves som relativt ny og fordi det kan oppleves som en sensitiv tematikk for en allerede sårbar elevgruppe. Dette bringer oss inn på et tredje perspektiv det kunne vært interessant å utforske nærmere, «kjønnsforvirrende» undervisning. Trenger barn på grunnskolen å kjenne til alle kjønnsidentiteter, kjønnsbegreper og seksualiteter? Skal ikke barn få lov til å bare være barn, leke med det de vil, bruke fargene de vil og ha den fremtoningen de vil, uten at vi voksne skal putte merkelapper på hva det betyr?

Denne masteroppgaven kommer ikke til å være vårt siste møte med temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget, og dette er noe vi blir nødt til å ta stilling til i mange år gjennom vår lærerkarriere. Vi mener det er kunstig å lage undervisning som baserer seg ene og alene på ett punkt på fagplanen, men at man heller arbeider med fagplanen i sin helhet utover skoleåret. Dette betyr at vi ønsker å jobbe med kjønn og kjønnsroller i sammenheng med musikkhistorie, valg av musikkrepertoar og musikkens kommersialitet, for å nevne noen. Et konkret musikkopplegg vi ønsket å gjennomføre, men som vi ikke fikk tid til, var at elevene skulle produsere musikkvideoer som utfordrer stereotypier. Dette var også noe elevene selv ytret ønske om. Uansett hva vi velger å gjøre som fremtidige musikk lærere, anser vi det som viktig å variere undervisningsmetoder og bruk av musikkfaglige elementer, slik at vi gjør vårt beste for å favne om alle elevene.

Vår masteroppgave har bidratt til å utvikle vår musikkpedagogiske praksis, blant annet ved at vi har anvendt aksjonslæring og ved at vi har tatt et dypdykk i hva musikkfaget har å tilby. Vi har utvidet vår teoretiske kunnskap og styrket vår akademiske tilnærming til musikkfaget. Ikke minst har oppgaven fått oss til å verdsette musikkpedagogikk, samt gitt oss en hunger etter å begynne vår karriere og ta del i et profesjonsfellesskap.

Helt til slutt vil vi legge til en kommentar fra en elev som viser til hvorfor kjønn- og kjønnsrolletematikken er viktig i musikkfaget: «Fordi det er viktig!».

Bibliografi

- Aubusson, P., Ewing, R., & Hoban, G. (2009). *Action Learning in Schools : Reframing Teachers' Professional Learning and Development*. Taylor & Francis Group.
doi:10.4324/9780203537336
- Baker, C. N., & Hagen, I. (2020). *Kulturell kapital*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/article/26866>
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. Pressbooks. Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/191408/Praksisveilederen-i-skolen-070314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benny. (2014, Oktober 25.). Benny - Little Game (Official Video) [Video]. YouTube. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=WNR3x1kVVEc>
- Björck, C. (2021). Music, gender and social change. I S. V. Onsrud, H. S. Blix, & I. L. Vestad, *Gender issues in Scandinavian music education : from stereotypes to multiple possibilities* (ss. 28-50). New York: Routledge. doi:10.4324/9781003038207
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). 'More than boy, girl, male, female': exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex education, 2018*(Issue 4), ss. 420 - 434. doi:10.1080/14681811.2018.1439373
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring - Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria : ASCD.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift, Vol. 4*(2), ss. 106-122. doi:10.18261
- Eie, L. G., Sommerset, T., & Olsen, K. (2021). *Ble undervist om kjønnet «hen» – tok barna ut av skolen*. Hentet fra NRK: https://www.nrk.no/sorlandet/holder-barna-hjemme-_laerte-om-_hen_-pa-skolen-1.15416135#_=_
- Ey, L.-A., & Cupit, C. (2013). Primary School Children's Imitation of Sexualised Music Videos and Artists. *Children Australia, 38*(3). doi:10.1017
- Freire, P. (2011). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Frisby, C. M., & Aubrey, J. S. (2012). Race and Genre in the Use of Sexual Objectification in Female Artists' Music Video. *Howard Journal of Communication, 23*(1), ss. 1-29. doi:10.1080/10646175.2012.641880
- Green, L. (2002). I. Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism and Psychology, 12*(2), ss. 137-144. doi:10.1177/0959353502012002003

- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen - felleskultur og elevmangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. (2021). Musikkundervisningens etikk. I I. M. Hanken, & G. Johansen, *Musikkundervisningens didaktikk* (ss. 122-134). Cappelen Damm akademisk.
- Helgaas, E., & Risholm, P. (2022). *Vern våre barn mot kjønnsforvirrende undervisning*. Hentet fra Opprop.net: https://www.oppop.net/vern_vare_barn_mot_kjønnsforvirrende_undervisning
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Lov om endring av juridisk kjønn*. Hentet 2022 fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-46>
- Hiim, H. (2017, 06 09). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning - Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. Jensen, T. H. Steen-Olsen, E. Stjernestrøm, & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge - Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 45 - 69). Cappelen Damm Akademisk. doi:10.23865
- Hjelmér, C. (2020). Free play, free choices? - Influence and construction of gender in preschools in different local contexts. *Education Inquiry*(Vol.11, No.2), ss. 144-158. doi:10.1080/20004508.2020.1724585
- Katch, H., & Katch, J. (2010). When Boys Won't Be Boys: Discussing Gender with Young Children. *Harvard Educational Review*, 80(3), ss. 379-391. doi:10.17763
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948). *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & co. . Hentet fra https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=1&fbclid=IwAR2FQmhpDaFCc3nD2NjnAXTmMhKHIPhTUYNMQLh261nwaD3mPgv6AWu_Tx8
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskole: bokmål*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Lærplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Klafki, W. (2007). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning - klassiske tekster* (ss. 167-204). Dimograf: Gyldendal Norsk Forlag .
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*, Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*, Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NAT01-04.pdf?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. Jensen, T. H. Steen-Olsen, & E. Stjernestrøm, *Aksjonsforskning i Norge - Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 27-44). Cappelen Damm Akademisk. doi:10.23865
- Lewis, J. (2020). How children listen: multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research*, 22(4), ss. 373-387. doi:10.1080/14613808.2020.1781804
- Lorentzen, J. (2006). *Kjønnsforskning - En grunnbok*. (W. Mühleisen, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Michaelson, I. (2014, Februar 04.). Ingrid Michaelson - Girls Chase Boys (An Homage to Robert Palmer's "Simply Irresistible") - OFFICIAL. Youtube. Hentet fra <https://www.youtube.com/user/IngridMichaelson/search?query=girls%20chase%20boys>
- National Geographic. (2017). In their words: how children are affected by gender issues. *National Geographic : Gender revolution*. Hentet 2022 fra <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/children-explain-how-gender-affects-their-lives>
- NRK. (2022). Debatten. *Hun, han, hen og hva mer?* Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202201/NNFA51012722/avspiller>
- Onsrud, S. V. (2021). Thinking Queer Pedagogy in Music Education with Girl in Red. I S. V. Onsrud, H. S. Blix, & I. L. Vestad, *Gender issues in Scandinavian music education : from stereotypes to multiple possibilities* (ss. 135-155). Routledge. doi:10.4324/9781003038207
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet og kompleksitet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 5-10* (ss. 211-226). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Schofield, J. W. (2002). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I M. A. Huberman, & M. Miles, *The Qualitative Researcher's Companion* (ss. 171-203). SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781412986274
- Scrine, E. (2017). 'Dear Future Husband': young people's critical exploration of gender and sexuality in pop music videos. *Sex and Sexuality in Popular Culture*(No. 3), ss. 6 - 26. doi:10.31165/nk.2017.103.516
- Skårberg, O. (2013). Musikalsk skoloring for framtiden - Om valgets kvaler i dagens musikkundervisning. *Studia Musicologica Norvegica*, ss. 93 - 114. Hentet fra 10.18261/ISSN1504-2960-2013-01-05
- Statistisk Sentralbyrå. (2012, Januar 18). *Tidsbruksundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05994/>
- Sylte, A. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. Jensen, T. H. Steen-Olsen, & E. Stjernestrøm, *Aksjonsforskning i Norge - teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 443-462). Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). HøyskoleForlaget.
- Tones and I. (2019, Juni 25.). TONES AND I - DANCE MONKEY (OFFICIAL VIDEO). Youtube. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=q0hyYWKXF0Q>

- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness, *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (ss. 17-35). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Nye lærere som klasseromsforskere. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness, *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (ss. 161-177). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Hammer, F., Hestad, I., Riese, H., & Sandberg, K. (2021). Aksjonsforskning som verktøy for lærere. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/aksjonsforskning-fagartikkel-pedagogikk/aksjonsforskning-som-verktoy-for-laerere/300502>
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). DEL 2 - Lærerstudenter forsker på egen praksis. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness, *Å forske på egen praksis - Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (ss. 79-87). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Aksjonslæring*. Hentet 2022 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>
- Varkøy, Ø., & Rinholm, H. (2020). Focusing on Slowness and Resistance: A Contribution to Sustainable Development in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), ss. 168-185. doi:10.2979
- Vaular, L. (2015, April 27.). Første visning : Det ordnar seg for pappa [Video]. YouTube. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Qmr-nfLjkGE>
- Vaular, L. (2015, April 27.). Lars Vaular - Det ordnar seg for pappa (Official video) [Video]. YouTube. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=GdCd60xAfwo>
- Vaular, L. (2015, Mai 07.). Leo leser høyt kommentarer på musikkvideoen til "Det ordnar seg for pappa". Youtube. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=u0C4nU6if6A>

Vedlegg

1: Samtykkedokument til foresatte

Forskningsprosjekt masteroppgave

I uke 11 og 12 vil musikk lærer Fanny, sammen med Marthe Emilie, gjennomføre forskning i forbindelse med masteroppgave om kjønn og kjønnsroller i musikkfaget.

Denne forskningen innebærer at Fanny holder to undervisningsøkter, og at Marthe Emilie observerer undervisningen, for deretter å analysere undervisningsopplegget.

I den forbindelse vil elevene i klassen bli observert, og eventuelle refleksjoner og/eller utsagn vil bli notert, men anonymisert.

I masteroppgaven vil det ikke fremkomme hvilken skole elevene går på, og heller ingen personopplysninger som kan knyttes til enkelte elever. Det som muligens vil fremkomme i masteroppgaven er elevenes kjønn.

Vi trenger samtykke fra foresatte for å gjennomføre forskningen, og sender derfor ut denne samtykkeerklæringen.

Frist for innlevering av utfylt samtykkeerklæring er **TIRSDAG 8 MARS**.

Erklæringen legges i vedlagt konvolutt og kan leveres enten til kontoret eller til Fanny.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «masteroppgave», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at, _____, kan delta i undervisningøktene med observasjon, gjennom prosjektets varighet (2 uker).

Ja

Nei

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Informasjon om masterprosjektet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i elevenes refleksjoner rundt kjønn og kjønnsroller i dagens musikk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Forskningen vil foregå i mars 2022.

Formål

Vi er to masterstudenter ved OsloMet ved grunnskolelærerutdanningen 1-7, som ønsker å gjennomføre aksjonsforskning i forbindelse med vår masteroppgave. Vi går musikkforydning, og derfor vil denne forskningen basere seg på musikkundervisningen gjennom 2 uker (uke 11 og 12).

Foreløpig forskningsspørsmål er «hvordan kan læreren undervise i temaet kjønn og kjønnsroller i musikkfaget, utfra fagfornyelsen LK20?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er institusjonen vi hører til, og vår veileder er Bendik Fredriksen v/ musikkseksjonen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å bruke ditt barn i vår forskning, fordi ditt barn faller inn under kriteriet for vår problemstilling med tanke på alder. I tillegg ser vi på det som gunstig at vi bruker vår egen

arbeidsplass, slik at det er lett å gjennomføre denne studien. Alle elevene på trinnet får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette å delta i undervisningsopplegg gjennom to uker. Den ene studenten, Fanny Bakken Kirkenær, gjennomfører undervisningen, mens den andre studenten, Marthe Emilie O. Thorud, fungerer som ikke-deltakende observatør.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal være deltakende, vil eleven følge undervisningen til parallellklassen under musikkundervisningsøktene i uke 11 og 12.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang på opplysningene er vår veileder ved studiestedet OsloMet, Bendik Fredriksen, samt begge studentene.

Notater fra observasjoner vil bli anonymisert fortløpende i stil av «jente 1», «gutt 1», og oppbevart i personlig besittelse.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene forblir anonymisert når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.2022. Opplysningene må bevares frem til sensur er registrert, 28.06.2022, og etter dette vil notatene fra observasjon makuleres.

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.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

OsloMet, ved Bendik Fredriksen. E-post: bendik.fredriksen@oslomet.no, Tlf: 672 38 701

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. E-post: personvernombud@oslomet.no, Tlf: 672 35 534

Student 1: Fanny Bakken Kirkenær. E-post: s320083@oslomet.no, Tlf: 938 58 459

Student 2: Marthe Emilie Oppebøen Thorud. E-post: s325004@oslomet.no, Tlf: 904 79 540

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.

Med vennlig hilsen

Bendik Fredriksen
(Veileder)

Fanny Bakken Kirkenær
(Student 1)

Marthe Emilie O. Thorud
(Student 2)

2: Godkjennelse fra NSD

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

787693

Prosjekttittel

Masteroppgave, aksjonsforskning

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bendik Fredriksen, bendikf@oslomet.no, tlf: 67238701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marthe Emilie Oppebøen Thorud, s325004@oslomet.no, tlf: 90479540

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)**22.02.2022 - Vurdert**

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 22.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

3: Intervjuguide

Takk for at du velger å stille på intervju. Formålet med intervjuet er å få et lærerperspektiv fra en som har vært musikk lærer over en lengre periode, og har jobbet som musikk lærer gjennom flere læreplaner. Intervjuet kommer til å være lagret på Fannys OneDrive, og vil bli slettet etter prosjektet er ferdig i juni/juli, altså når vi har fått godkjent/ikke godkjent masteroppgaven vår. Intervjuet kommer til å ta omtrent 60 minutter.

1. Hvor lenge har du jobbet som musikk lærer?
2. Hvilke klasser har du hatt i musikk?
3. Hva tenker du er det viktigste med musikkfaget for elevene?
4. Hva tenker du er det viktigste med musikkfaget for læreren?
5. I fagfornyelsen LK20 står det at elevene skal «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotyper», hva tenker du om at dette har blitt et eget punkt i fagplanen i musikk?
6. Hvordan jobbet du med dette temaet før fagfornyelsen?
7. Hvordan ville du angrepet denne tematikken i tråd med LK20?
8. Hva mener du er ting man bør ta stilling til, som musikk lærer, når man skal undervise om kjønn og kjønnsroller i musikk?
9. Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
10. Noe mer du har lyst til å legge til?

Tusen takk for at du stilte opp på intervju!

4: Samtykkedokument intervju

«Masterprosjekt i musikkdidaktikk»

Vi er to masterstudenter ved grunnskoleutdanningen 1-7, ved OsloMet. Vi skal skrive masteroppgave i musikk, med temaet kjønn og kjønnsroller i musikkundervisningen.

Med utgangspunkt i det nye punktet i LK20, som omhandler kjønn og identitet i musikkfaget, ønsker vi å finne ut av hvordan læreren best mulig kan jobbe med dette temaet i sin musikkundervisning.

I tillegg til å bruke observasjon og aksjonsforskning ønsker vi også å bruke intervju som forskningsmetode og i den forbindelse spør vi deg om å stille til intervju.

Intervjuet vil gjennomføres våren 2022, og vil være et semistrukturert intervju som vil vare i omtrent 1 time. Vi vil avtale hvor og når intervjuet vil ta sted, i samarbeid med deg.

Det vil ikke bli tatt lydopptak, men vi vil bruke PC for å notere ned svar.

Vi er underlagt taushetsplikt og notatene vil bli behandlet konfidensielt og du vil bli anonymisert fortløpende. Masteroppgaven skal innleveres i mai 2022, og data vil oppbevares så lenge prosjektet er aktivt, men vil slettes så fort prosjektet avsluttes. Dersom det er ønskelig kan du få en kopi av oppgaven etter at den er levert i mai 2022.

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst i løpet av prosjektet, trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. All data fra deg vil da slettes.

Dersom du har noen spørsmål, kan du nå studentene via telefon eller e-post

Fanny Kirkenær

Tlf. 938 58 459

E-post: s320083@oslomet.no

Marthe Emilie Oppebøen Thorud

Tlf. 904 79 540

E-post: s325004@oslomet.no

Dersom du ønsker å delta kan du signere vedlagt samtykkeerklæring, og overlevere den til en av studentene.

Med vennlig hilsen

Fanny Kirkenær og Marthe Emilie Oppebøen Thorud.

Samtykkeerklæring

Jeg, _____, har mottatt informasjonsskriv om masterprosjektet til Fanny Kirkenær og Marthe Emilie Oppebøen Thorud, med arbeidstittelen «Masterprosjekt i musikkdidaktikk».

Jeg ønsker å stille på intervju.

Signatur

5: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegg økt 1

Tidspunkt	Opplegg
08.30 – 08.50	https://youtu.be/I_ex4KPr4I Menn på rød løper Menti – wordcloud «Hva tenker du på når du hører ordet kjønnsroller?»
08.50 – 09.10 (09.15)	https://youtu.be/GdCd60xAfwo Lars Vaular – Det ordner seg for pappa

	<p>Diskusjonsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror dere at jeg viser denne videoen? - Hvordan kan vi knytte denne videoen til kjønnsroller? - Hvordan hører sangteksten sammen med det vi ser? - Hvilke reaksjoner tror dere denne videoen har fått?
09.10 (09.15) – 09.20	<p>https://youtu.be/Qmr-nfLjkgE Reaksjoner fra musikere 2.30 min</p> <p>https://youtu.be/u0C4nU6if6A Kommentarer på nett 4 min</p>
09.20 – 09.35	<p>Diskusjonsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror dere at reaksjonene er på denne måten? - Hva synes dere om reaksjonene?
09.35 – 09.45	<p>Menti oppsummering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror dere at vi har om kjønnsroller i musikkfaget? - Hvordan kan vi jobbe med temaet «kjønnsroller» i musikkfaget?

6: Analyseeskjema økt 1

	Hvorfor har vi om dette?	Ordsky vs. spørsmål	Jenteting, gutteting	Tekst og bilde, sammenheng?	Kommentarer, ord og uttrykk	Reaksjoner hos elevene
Wordcloud						
Musikkvideo-diskusjon						

Marthe Emilie Oppbøen Thorud og Fanny Bakken Kirkenær
 Å UNDERVISE OM KJØNN MED SKJØNN

Sang med tekst-diskusjon						
Reaksjoner – diskusjon						
Menti-spørsmål						

7: Analyseeskjema økt 2

	Diskusjon mellom elevene	Diskusjon i plenum (fra skjemaet)	Reaksjoner
Forrige musikktime			
Musikkvideo 1 + diskusjon			
Musikkvideo 2 + diskusjon			
Musikkvideo 3 + diskusjon			
Gruppearbeid			
Framlegg			

8: Medforfattererklæring

OSLOMET

Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Å undervise om kjønn med skjønn / Teaching gender with discretion

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi har fordelt arbeidet på følgende måte:

Under observasjon: Vi satt i fellesskap å planla undervisningsopplegget, men i klasserommet hadde vi ulike roller. Fanny gjennomførte undervisningsøktene med klassen som lærer, og observerte elevene samtidig. Marthe Emilie var en ikke-deltakende observatør bakerst i klasserommet, som noterte ned observasjoner fortløpende. Vi analyserte datamaterialet i fellesskap.

Under intervju: Marthe Emilie stilte informantene spørsmål, og Fanny noterte ned svar. Vi analyserte datamaterialet i fellesskap.

Under skrivingen: Hver av oss har i hovedsak hatt ansvaret for ulike delkapitler i hvert hovedkapittel, men har samtidig lest, revidert og tilføyd informasjon på hverandres delkapitler. På denne måten føler vi at begge to kan stå inne for det som har blitt skrevet i oppgaven, og føler derfor at det blir naturlig at vi blir vurdert på likt grunnlag.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven

Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data

Analyse, drøfting og tolkning av resultatene

Ja/Nei

Ja/nei

Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

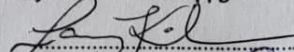
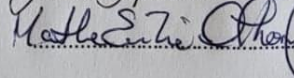
Oslo 06.05.2022

Oslo 06.05.2022

(sted)

(dato)

(signatur)

 FANNY KIRKENÆR
 MARTHE EMILIE
O. THORUD