

Mastergradsoppgave i Kultur- og språkfagenes didaktikk:

Fellessang på Musikklinja

sangens funksjoner i et ungdomsmiljø

Mari Skullerud
Høgskolen i Hedmark, LUNA,
våren 2016



Høgskolen i Hedmark

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI



Høgskolen i **Hedmark**

© Mari Skullerud, 2016
Fellessang på Musikklinja
sangens funksjoner i et ungdomsmiljø

Forord

Melodi: «Thank you for the music»

Dette er min forskning om sangfunksjoner:

Allsang, kor i ungdomssoner.

Takk til involverte

som delte hverdag og fest,

dere er best!

Takk til min *veileder*, takk også:

Familie, venner og kollega(er).

Min master er i mål!

Dette har vært en innholdsrik og lærerik erfaring på så mange plan.

Jeg er takknemlig for egen musikkinteresse, for ulike musikkopplevelser og musikkens mange funksjoner, samt musikkens muligheter, musikkens egenskaper og musikkens former.

Jeg er også takknemlig for musikkvitenskap og musikkpedagogikk.

Tusen takk til alle som har inspirert, heia på meg og bidratt på alle måter!

Hamar, mai 2016

Mari Skullerud

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Figurer	VIII
1 Innledning	1
Bakgrunn og problemstilling	1
Oppgavens oppbygning og betydning	2
2 Om Musikklinja og fellessang	5
Musikklinja som fenomen	5
Forskning på fenomenet Musikklinja	8
Fellessang som fenomen	16
Forskning på allsang og korsang	18
Om forskningen	22
3 Kultur, identitet og musikkens funksjoner	25
Ungdomskultur	26
Musikk og identitetsdannelse	29
Musikkens funksjoner	36
4 Metodologiske betraktninger	43
Kvalitativ forskning	43
Etnografi som metode	46
Observasjon	47

Intervju	50
Analyse og fortolkning	52
Validitet og reliabilitet	54
Etiske refleksjoner	55
5 Fellessang på Musikklinja	57
Elevpresentasjon	58
Ekspressiv funksjon	60
Å uttrykke seg emosjonelt.....	60
Å uttrykke et budskap	62
Å uttrykke seg gjennom fysisk respons.....	66
Å uttrykke en skapertrang	68
Inntrykksfunksjon	69
Et inntrykk av det vakre	69
Et inntrykk av egen identitet og verdi	71
Et inntrykk av mestring	72
Undervisende og dannende funksjon	74
Den undervisende Musikklinja.....	74
Den musikalske dannelse	77
Læring med og av hverandre.....	79
Appellerende funksjon	80
Underholdning.....	81
Kommunikasjon	82

Rollen som mottaker og avsender	83
Hverdagsfunksjon.....	84
Samlet i et fellesskap.....	85
Samlet om opplevelser	86
Ungdomskultur.....	88
Tid og sted.....	92
Oppsummering	93
6 Drøfting og avslutning	95
Musikklinja som uttrykk for «neotribe»	95
Musikklinja som arena for identitetsdannelse	99
Fellessangens funksjoner på Musikklinja	103
Avslutning	110
Referanseliste.....	111
Sammendrag.....	115
Abstract.....	116
Vedlegg.....	117
Vedlegg 1: NSD-godkjennelse.....	117
Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever	118
Vedlegg 3: Observasjonsguide.....	119
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	120

Figurer

Figur 1: Observasjonstilfeller i masterarbeidet.....	49
Figur 2: Analyse i masterarbeidet: datareduksjon og utvikling av meningstemaer.....	53
Figur 3: Musikkens funksjoner på Musikklinja.....	94
Figur 4: Sammenlikning av musikkens og fellessangens funksjoner.....	104

1 Innledning

I dette innledende kapittelet presenterer jeg masteroppgavens bakgrunn og problemstilling, og hvilken betydning forskningen har for meg personlig og for forskningsfeltet. Jeg berører også praktiske sider ved oppgaven, blant annet hvordan innsamlingen av teori og empiri har foregått. Hensikten med kapittelet er å presentere og skape en kontekst omkring oppgaven og gjøre klart for leseren hva som har kommet fram gjennom forskningsprosjektet.

Bakgrunn og problemstilling

Musikklinja i den videregående skole er et interessant fenomen: en samling av ungdommer med musikk som fellesinteresse og felles lidenskap. Elevene velger musikkfordypning, kanskje med ønske om å øke egen musikkkompetanse eller danne grunnlag for en yrkeskarriere i musikkbransjen. Elevene får gjennom Musikklinja legge ut på en reise med ulike faglige prøvelser, sosiale utfordringer og personlige erfaringer. Mine år som elev ved ei musikklinje har gitt en forståelse av hva musikklinjekulturen defineres av og inneholder, men da jeg ble musikkstudent på høgskolenivå dukket nye spørsmål opp. Min nysgjerrighet omkring hva som rører seg på Musikklinja er pirret, og i dette mastergradsarbeidet har jeg ønsket å anlegge en vitenskapelig tilnærming til et allerede kjent fenomen. Årene som elev på Musikklinja var for meg preget av bratte læringskurver musikalsk, sosialt og kognitivt. Mengdene av fagplaner og undervisningstimer var viktige faktorer for å lære, men også mindre formelle musikkaktiviteter syntes å være kilder til læring. Erfaringer fra mitt liv peker mot at fellessang har vært et viktig element når det gjelder læring og identitetsdannelse personlig, sosialt og faglig. Min lidenskap og mitt hovedinstrument var da som nå sang, og gjerne sang i grupper eller kor, og fellessangens ulike funksjoner på Musikklinja har derfor blitt masteroppgavens tematikk.

I valg av tematikk har jeg tatt utgangspunkt i praksisfelt og fagkretser jeg kjenner godt til. Slik ble min ide til om et forskningsprosjekt på fellessang. Mine erfaringer og opplevelser har skapt en motivasjon for å finne ut mer om fellessang, og hvordan fellessang «fungerer» på Musikklinja. Sentrale begreper knyttet til masteroppgavens tematikk er *elever ved Musikklinja*, *ungdomskultur*, *fellessang* og hvilke *funksjoner* fellessang kan ha, med særlig fokus på sosiokulturelle sider ved disse funksjonene. Da jeg hadde valgt denne tematikken og videre spisset problemstillingen noe, ble formålet og intensjonene med masterarbeidet definert, og arbeidet med teorisøk og empiriske undersøkelser kunne begynne.

Oppgavens problemstilling er:

Hvilke funksjoner har fellessang for elever på Musikklinja?

Denne problemstillingen belyses gjennom teori fra det musikkpedagogiske, -psykologiske, -antropologiske og -sosiolgiske forskningsfeltet (Ruud, 2013; Bennett, 2006; Merriam, 1964; DeNora, 2006). Empirien bygger på observasjon og intervjuer av elever ved en reell musikklinje, og forskningsarbeidet er preget av etnografisk vitenskapelig forståelse. Jeg velger å arbeide etnografisk på grunn av mitt ønske om å si noe om musikklinjekulturen. I arbeidet har jeg søkt å finne kategorier for ulike funksjoner fellessang har for elever på Musikklinja.

Liknende forskning om ungdom, musikk og sang er gjort både nasjonalt og internasjonalt. Det er imidlertid ikke forsket direkte på *fellessangens* funksjoner, og heller ikke dette fenomenet sett blant elever ved Musikklinja. Tidligere forskning handler i stor grad om korsang, musikk og identitet og hvilke funksjoner musikk kan ha. Særlig har arbeidene til Alan P. Merriam (1964) og Even Ruud (2013) blitt sentrale som bakgrunnsmateriale som handler om denne tematikken. Når det gjelder forskning på Musikklinja og det tilsvarende estetiske program i Sverige, har doktoravhandlingene til Live Weider Ellefsen (2014) og Manfred Scheid (2009) vært nyttige i dette masterarbeidet.

Oppgavens oppbygning og betydning

Foruten forord og vedlegg, består denne masteroppgaven av seks deler. I denne første delen har jeg redegjort for bakgrunnen for masterarbeidet og presentert problemstillingen, og forklarer videre oppgavens oppbygning. I andre del tar jeg for meg tidligere forskning omhandlende Musikklinja og fellessang. Tredje del inneholder det teoretiske grunnlaget for oppgaven, og her trekker jeg fram teori om kultur, identitet og musikkens funksjoner. Fjerde del omhandler det metodologiske ved oppgaven, og femte del inneholder resultater og diskusjon om det empiriske arbeidet. I siste del oppsummerer jeg resultatene og drøfter disse, før avslutningen.

Personlig har oppgaven gitt økt vitenskapelig forståelse av hverdagsbegreper, og av hendelser og tematikk jeg omgås til daglig. Det har vært spennende å fordype seg teoretisk i feltet, og også empirisk. Forskningsarbeidet har gitt meg resultater som både underbygger mine antakelser, men også utfordrer tidligere oppfatninger. Musikklinja opplever jeg som et

interessant felt, og jeg har funnet forskningsarbeidet svært meningsfullt. Jeg ønsker å trekke fram et sitat fra Sidsel Karlsen (2011) om forskning på musikkutdanning, og hvordan dette kan gjøres meningsfylt gjennom et forskerfokus på hvordan elevene *gjør* musikk:

In order to make music education meaningful in the sense that it connects to, as well as helps unite, students' different musical worlds, instead of separating them, we need research as well as researchers' lenses that will enable us to focus on how people *do* music and how they learn from doing it (s. 108).

Med dette sitatet som en slags rettesnor ønsker jeg i denne masteroppgaven å se nærmere på hvordan elever ved Musikklinja utøver musikk i deres dagligliv, og gjennom dette prøve å forstå hvordan fellessangen de deltar i kan ha ulike funksjoner. Først presenteres Musikklinja gjennom læreplanene for utdanningsløpet.

2 Om Musikklinja og fellessang

Dette kapittelet er en kontekstualisering av de to fenomenene i studien, Musikklinja og fellessang. Dette gjøres gjennom en presentasjon av tidligere forskning på feltene, både nasjonalt og internasjonalt. Først retter jeg fokus mot Musikklinja gjennom læreplaner og presiseringer fra Kunnskapsdepartementet, samt tidligere forskning på fenomenet Musikklinja, deretter ser jeg på fellessang som fenomen, og tar for meg forskning gjort på henholdsvis allsang og korsang. Dette legger jeg til grunn for masterarbeidets videre empiriske utforskning.

Musikklinja som fenomen

Den videregående opplæringen *Musikk, dans og drama* (MDD) er en treårig allmenndannende utdanning for elever i 16 til 19-årsalderen, hvor det gis fordypning i musikk, dans eller drama i tillegg til at elevene får generell studiekompetanse. Det første året foregår undervisningen felles for alle MDD-elevne. Videre velger eleven musikk, dans eller drama i vg2 og vg3. Her er de tre utdanningsretningene ulike, og jeg presenterer kun utdanningsløpet for elever med musikk. Dette utdanningsprogrammet blir gjerne omtalt som «Musikklinja» blant elever og lærere. Utdannelsen består av ulike fellesfag, felles programfag og valgfrie programfag. I dette kapittelet henviser jeg til læreplanen i musikk, dans, drama og til det valgfrie programfaget musikk i vg1, samt felles programfag instrument, kor, samspill og valgfritt programfag musikk fordypning i vg2 og vg3. Jeg presenterer ikke fagene som dreier seg om dans og drama, og heller ikke valgfritt programfag i samisk musikk og scene. Først tar jeg for meg undervisningen i vg1, deretter vg2 og vg3, før jeg ser på denne videregående opplæringen som helhet.

Undervisningen i vg1 består av fellesfag, ett felles programfag og valgfrie programfag. Fellesfagene er engelsk, fremmedspråk, matematikk, naturfag og norsk, og rommer det allmennfaglige ved opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006f). Det felles programfaget gir innføring i musikk, dans og drama, mens de valgfrie programfagene er bevegelse, danseteknikker, lytting, musikk og teaterensemble. I det *felles* programfaget fokuserer læreplanen på de utøvende og skapende aspektene både i musikk, dans og drama, samt grunnleggende teoretiske perspektiver, grunnelementer og teknikker for de tre hovedområdene (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Musikkfaget i det felles programfaget presenteres slik: «hovedområdet omfatter korsang som arena for musikalske opplevelser, kommunikasjon og samhandling. Musikkens grunnelementer og utvikling av ferdigheter i sang og stemmebruk

gjennom møte med et bredt repertoar er sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Korsang og ferdigheter i sang og stemmebruk er, forstått gjennom læreplanen, hovedfokuset i musikkfaget i vg1. De fem kompetansemålene i musikk forsterker dette, blant annet ved mål om å beherske grunnleggende puste- og stemmeteknikk, samt følge instruksjon og ledelse. I tillegg nevnes innføring og grunnleggende opplæring i tonedanning og i tekstuttale, samt planlegging, gjennomføring og refleksjon omkring framføringer som inneholder sang. Når det gjelder de *valgfrie* programfagene i vg1 vil jeg referere til formålet med programfaget musikk (Kunnskapsdepartementet, 2006d, s. 2). I formålet med dette faget presenteres begrep som videreutvikling, nyskaping og ivaretagelse av musikk. Elevene gis i dette faget opplæring på ett hovedinstrument, to bi-instrumenter, samt samspill og faget anvendt musikkklære. Herunder er det formulert kompetansemål for hva elevene skal igjennom i løpet av undervisningsåret. Særlig samspilldelen av faget kan nevnes, da denne musiseringen kan foregå gjennom fellessang. Her tydeliggjøres det at eleven skal kunne framføre musikk i samspill med andre, bidra aktivt til det musikalske fellesskapet og bidra til den praktiske gjennomføringen av samspillaktiviteter (2006d, s. 3). Hovedelementene i læreplanen for vg1 på Musikklinja kan gjennom dette se ut til å være en grunnleggende innføring i sang og da særlig korsang, samt individuell musisering og musikalsk samspill med andre. I tillegg møter elevene musikkteoretisk kunnskap gjennom faget anvendt musikkklære. Disse elementene ser vi videreføres i felles programfag for vg2 og vg3.

Videre følger en presentasjon av de felles og de valgfrie programfagene i vg2 og vg3. Fagene som eksemplifiseres i denne masteroppgaven går alle over to år, og bygger på svært like formuleringer av formål og kompetansemål. På grunn av dette presenteres de to siste årene på Musikklinja samlet. De felles programfagene er ergonomi og bevegelse, instruksjon og ledelse, instrument, kor, samspill og musikk i perspektiv. Jeg ønsker å trekke fram faget *instrument, kor, samspill* fra andre og tredje år ved MDD, som har hensikten å «utvikle kompetanse som musikklivet trenger som grunnlag og forutsetning for videreutvikling og nyskaping av musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2). Hovedinstrument og bi-instrument videreføres fra vg1, men ett av bi-instrumentene skal være besifringsspill. I tillegg inneholder faget øvingslære og kor og samspill, hvor øvingslære får større plass og erstatter bi-instrumentene i vg3. Aktiv musikkutøving, personlig musikalsk uttrykk, estetiske opplevelser og erfaringer, samarbeid og kommunikasjon, og individuelle og kollektive musikalske ferdigheter er sentrale begrep i læreplanene for vg2 og vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Blant kompetansemålene i *instrument, kor, samspill* finner vi at elevene skal forme et musikalsk uttrykk som leder og som deltaker i ulike kor og ensembler, kunne orientere seg i et allsidig kor- og samspillrepertoar, lede framføringer med mindre kor eller ensembler med publikum til stede, drive selvstendig innstudering med korets stemmegrupper, og arbeide med klangbalanse og homogenitet i kor og ensembler (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 9). Det felles programfaget instruksjon og ledelse inneholder ensembleledelse og produksjonsledelse, hvor henholdsvis direksjon av musikalske ensembler og planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av musikkproduksjoner står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Slik jeg ser det, gis elevene ferdigheter som kan benyttes i ledelse av korsang, samt gjennomføring av konserter gjennom dette faget. Ergonomi og bevegelse og det musikkteoretiske faget musikk i perspektiv framstår for meg irrelevant å presentere i denne masteroppgaven.

Musikk fordypning og samisk musikk og scene tilbys som valgfrie programfag i vg2 og vg3. Innenfor musikk fordypning er formidling ett av tre hovedområder, og dette omfatter utøvende og skapende virksomhet i et formidlingsperspektiv. Det trekkes fram av læreplanen at fokusområder for opplæringen blant annet er kommunikasjon, utvikling av identitet og mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2006e). Dette er relevante begreper i møte med oppgavens problemstilling, da det peker på eventuelle effekter fellessang kan ha, og kanskje er dette også begreper eller tematikk som trekkes fram av intervjupersonene eller kommer til syne gjennom observasjon. Musikk fordypning inneholder også fagene gehørtraining og komponering, som jeg opplever perifert i denne masteroppgaven. Heller ikke samisk musikk og scene presenteres her, da dette faget ikke tilbys på Musikklinja som danner det empiriske grunnlaget for dette arbeidet.

Gjennom læreplanene for dette treårige utdanningsløpet ser vi at musikkens og sangens bruk og funksjoner står sentralt. Særlig formuleringer om at musikk kan generere opplevelser og samhandling, samt ha kommuniserende funksjoner synes interessant for mastergradsarbeidet. Det står blant annet at utdanningen skal være «en møteplass for sceniske uttrykksformer som har sin egenverdi, og som kan gi et grunnlag for kommunikasjon og utvikling av identitet og mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2) og at «å utøve musikk sammen med andre skal også gi mulighet til felles estetiske opplevelser og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2). I læreplanene finner vi også formuleringer omkring personlig og kollektiv

videreutvikling, og elevens mulighet til å «videreutvikle sin forståelse av klanglige, skapende og formidlende sider ved musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2006e, s. 2). Enkeltelevens deltakelse og bidrag som leder og som deltaker er også vektlagt, særlig i samspill-faget (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og instruksjon og ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Om disse elementene oppleves på samme vis i praksis, og om fokuset på musikkens og sangens funksjoner er like synlige i hverdagen ved Musikklinja, er likevel ikke sikkert.

Musikklinja som utgjør denne oppgavens forskningsfelt, forholder seg naturligvis til de nasjonale læreplanene jeg nå har presentert. På denne skolen er det 100 elever som hører til Musikklinja. De valgfrie programfagene jeg har presentert i kapittelet tilbys alle elevene. Måten undervisningen blir gjennomført på der jeg har gjennomført mitt feltarbeid er derfor relativt lik måten det skjer på ved andre tilsvarende utdanninger, og kan derfor peke på tendenser som omhandler Musikklinja i praksis.

Forskning på fenomenet Musikklinja

Når det gjelder fenomenet Musikklinja, er det gjennomført ulike norske forskningsstudier på master- og doktorgradsnivå. I min oppgave har særlig doktorgradsarbeidet til Live Weider Ellefsen (2014) vært til inspirasjon. I denne avhandlingen, «Negotiating musicianship: the constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in 'Musikklinja'», presenteres Musikklinja etnografisk og i lys av Foucaults diskursanalyse. Avhandlingen viser hvordan elever forhandler, godtar og konstituerer diskursive musikalske praksiser, og slik bidrar til å skape makthierarkier på Musikklinja. Slik jeg forstår det ser dette arbeidet ut til å foregå kontinuerlig, og bestå av prosesser som danner nye midlertidige sannheter om Musikklinja. Musikalitet er et sentralt begrep i avhandlingen, og denne musikaliteten kommer til syne gjennom diskursive handlinger og ytringer. Begrepet består, ifølge Ellefsen (2014, s. 293), av komponentene hengivenhet, entreprenørskap, kompetanse, spesialisering, og connoisseurship som handler om kunstforståelse og smak. Slik jeg forstår det, streber elever på Musikklinja etter å bli sett på som musikalske, og deres handlinger og ytringer som omhandler disse fem komponentene later til å bekrefte eller avkrefte deres musikalitet.

Når det gjelder korpraksis, omtaler Ellefsen korøvelsen som *an architecture of discipline* (2014, s. 192). Hun omtaler korsang på Musikklinja som nøye definert og organisert, og

forventningene til leder og elever er svært klare for alle deltakere. Her står musikalitet og dirigentens ønsker og krav i fokus. Elevene gjør som dirigenten oppfordrer til, enten det er snakk om oppvarmingsøvelser for kropp og stemme, å reise seg opp når det synges eller å rette seg opp i ryggen når elevene sitter. Hierarkiet er tydelig definert, og dirigenten skal adlydes, ofte uavhengig av hva elevene selv ønsker. Innspill fra elevene blir enten fulgt opp og brukt som råd, eller på ulike måter avvist. Korøvelsen kan se ut til å være preget av systematisk innøving, konsentrasjon, dirigentens monolog og musikalske forventninger som innfris. Konserter ser ut til å være fremste kilde til motivasjon blant elevene, og et tydelig mål for øvelsene. Ellefsen skriver at dirigenten kommuniserer musikalske ideer gjennom et samspill av hånd-, arm-, hode- og kroppsbevegelse, ansiktsuttrykk, stemmebruk og verbale uttalelser. Kulturen på Musikklinja slik det framstår i dette doktorgradsarbeidet kan tenkes å likne på kulturen ved Musikklinja jeg skal observere og intervjuer elever fra, både når det gjelder endringen i motivasjon til øving, hvilke makhierarkier som oppstår, og ikke minst hvordan korøvelsene og -konsertene på Musikklinja utspiller seg, og hvordan dirigentens krav og fokus kommer til uttrykk gjennom verbale og kroppslige tilbakemeldinger. Særlig resultatene omhandlende sang og dens funksjoner er relevant fra Ellefsens avhandling.

Møtet mellom klassisk sangpedagogikk og rytmisk repertoar i den videregående skole er tematikken for masteroppgaven «En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole» (Romme, 2009). Ive Buch Romme tar for seg en problemstilling delt i to underspørsmål, «Hvordan er fordelingen av sjangere i sangundervisningen i videregående skole i dag?» og «Hvordan forholder klassisk utdannede sanglærere seg til det å undervise i rytmisk repertoar?». Gjennom intervjuer med klassisk utdannede sangpedagoger, konkluderer Romme blant annet med at et tydeligere skille mellom grunnteknikk og sjangerspesifikk sangteknikk kan bidra til å styrke sangundervisningen på Musikklinja. I tillegg må elev og lærer enes om felles begrepsrammer, og det bør strebes etter autentisitet med tanke på formidlingssituasjonen. I tillegg trekker Romme fram rammefaktorer som bør være på plass. Rammefaktorer i sangundervisning kan være sanganlegg, PA-anlegg eller annen form for lydforsterking, samt samspill med instrumentalister og bruk av instrumenter i rytmisk musikk. Her er igjen autentisitet avgjørende for at sangaktiviteten skal oppleves motiverende for eleven.

Elevers motivasjon for øving på hovedinstrument, omtales i to norske masteroppgaver. «Hovedinstrumentet, musikken og meg. Motivasjon for øving», er en oppgave skrevet av Anita

Røe (2014). Gjennom intervjuer med elever ved vg2 og vg3 settes det lys på elevers egenmotivasjon for øving på sitt hovedinstrument. Øvingen blir karakterisert som selvregulert og motivert av egne erfaringer, og begreper som mestring, mål, tilbakemeldinger og kunnskap om øving trekkes fram som viktige elementer i studien. Elevene synes å lære av egne erfaringer underveis i læringsprosessen, og tar dette med inn i senere øvingssituasjoner. Særlig elevens opplevelser av egne prestasjoner og ferdigheter har innvirkning på deres forventning om mestring, og elevens generelle motivasjon for hovedinstrumentet. Den andre masteroppgaven om motivasjon er rettet mot hovedinstrumentet sang, og er slik aktuell når det gjelder å se sang som fenomen på Musikklinja. Oppgaven har tittelen «Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap», og er skrevet av Christer Aannestad (2015). Empirien er fra intervjuer med elever ved tredjeklasse på Musikklinja, og Aannestad finner at indre, ytre og sosiale former for motivasjon er avgjørende i arbeid med sang som hovedinstrument. Den *klassiske* sangtradisjonen er fokusområdet gjennom intervjuene, og særlig elevenes opposisjon i møte med denne – men samtidig hvordan den klassiske tradisjonen ser ut til å inspirere og motivere når elevene over tid eksponeres for denne måten å synge på. Tre motivasjonsperspektiver blir presentert gjennom begrepene drivkraft, møte og øving. Drivkraft forklares som ulike motivasjoner indre og ytre, men også mangel på motivasjon. Ulike former for drivkraftens motivasjon er sosial motivasjon, prestasjonsmotivasjon og målorientering, gjennom ønsket å utvikle seg, få gode karakterer og tilbakemeldinger med mer. Begrepet (kunst)møte omhandler motivasjon gjennom repertoar og samvær med læreren sin, hvor enkelte elever motiveres av gitt repertoar, mens andre blir demotiverte av nettopp dette. Det tredje perspektivet, øving, presenteres også som styrt av motivasjoner, både indre og ytre motivasjon i samspill og spenningsforhold. I denne masteroppgaven konkluderes det med at motivasjon er avgjørende for læringssituasjoner, og gir skaperkraft og bidrar til å skape opplevelser og erfaringer. Motivasjonsforklaringene gjennom empirien, viser seg imidlertid å være komplekse og nyanserte, og elevenes motivasjon framstår som mangefasettert. Resultatene kan peke på at sang ved Musikklinja kan ha motiverende funksjon gjennom elevens drivkraft, møte med musikken og gjennom øving, og at relasjonen med sanglæreren spiller en viktig rolle når det gjelder motivasjon, og kanskje også trivsel i møte med hovedinstrumentfaget.

I den musikkvitenskapelige oppgaven «Sangpedagogers vurderingspraksis» (Alfsen, 2013) retter Tone Synnøve Alfsen blikket mot sangpedagoger i den videregående skole. Tilbakemeldinger trekkes fram som en sentral faktor for å fremme læring og bedre

undervisningens kvalitet for elever ved Musikklinja. Disse utsagnene kan være av ulik art, blant annet om å det sangtekniske eller elevens evne til å berøre lytteren. Tilbakemeldinger om å berøre lytteren fungerer som formative vurderinger, men evne til å berøre lytteren ser imidlertid ut til å være vanskelig å bedømme når det gjelder summativ vurdering og karaktersetting. I Kunnskapsløftet sine kompetansemål for hovedinstrument (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4-5) er det ikke nevnt noe om å evne å berøre lytteren, men Alfsen ser likevel berøringsaspektet som et mulig resultat av ulike kompetansemål, i fortrolighetskunnskap som gjøres om til ferdighetskunnskap. Det betyr at elevens evne til å berøre kan ha overføringsverdi til ferdighetskunnskaper som formuleres i kompetansemålene for hovedinstrument. Dette kan blant annet komme til uttrykk gjennom bruk av ulike uttrykksmåter og gjennom å vurdere egen sceneopptreden (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4). De intervjuede lærerne svarer at de ikke har muligheter til å måle sangerens grad av berøring hos publikum, men at de benytter ulike kriterier for hva som kjennetegner å berøre lytteren (Alfsen, 2013). Å bruke prosessbasert dokumentasjon, i form av video- eller lydopptak, blir foreslått som verktøy for å se framgang og prosess, og dokumentere læring. Særlig trekker Alfsen fram at enighet mellom elev og lærer angående sangundervisningens hensikt og mål er nødvendig, også når elevene skal vurderes i hovedinstrumentet sitt, sang. Her synes sangens funksjoner i hovedsak å være av undervisende karakter, og også innebære relasjonelle og appellerende sider gjennom å berøre lytteren. Sangens appellerende funksjon og sangen som bidrar til undervisning kan sees i samspill og som gjensidig påvirkbare komponenter, ved at elevens økte grad av musikalsk berøring kan føre til økt ferdighetskunnskap i hovedinstrumentfaget og motsatt.

Vi ser litt til på hovedinstrumentfaget, men her med fokus på alle instrumenter. «Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?» er problemstillingen i masteroppgaven «Vurdering i hovedinstrument» av Espen Rui (2010). Oppgaven tar utgangspunkt i eksamenssituasjoner på Musikklinja, og utfordringer som oppstår når instrumentallærere er uenige i vurdering og karaktersetting. Rui har samlet inn ulike læreres karakterbegrunnelser for de samme hovedinstrumenteksamener. Han trekker fram at begrunnelsene har gitt innsikt i et mangfold av formuleringsmåter, og at lærerne omtaler svært ulike elementer fra eksamensspillet. Det trekkes likevel fram at vurderingene i stor grad bygger på fire kategorier: teknikk, interpretasjon, uttrykk og kommunikasjon. Kvaliteten på elevfremføringen beskrives omkring disse fire kategoriene, enten ved bruk av kvalitetsskalaen svak/middels/god, ved å peke på hva som vises eller mangler, eller gjennom en beskrivelse

som implisitt sier noe om kvaliteten. Rui konkluderer med at lærerne setter ulike karakterer gjennom sine personlige forståelser av kvalitet, og at ulike lærere kan vurdere de samme elevene ulikt ved å vektlegge forskjellige sider ved hovedinstrumenteksamenen.

Sosiokulturell og uformell læring er to tema som trekkes fram i masteroppgaven «Bandopplæring – i praksis» av Jonas F. Skovdahl (2013). Her vises det til faget kor og samspill, som er felles programfag i vg2 og vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Bandensemble-undervisning drøftes av Skovdahl (2013) gjennom resultater fra spørreundersøkelser av elever ved Musikklinja. I oppgaven er det særlig rettet fokus mot hvordan elevene forholder seg til bandensemble-undervisningen, hvordan forholdet mellom læreplan og opplevd undervisning framstår, og hvilke roller læreren tar i bandopplæringen. Resultatene viser at elever i hovedsak opplever bandensemble som et nyttig, lærerikt og morsomt fag. De ser det i samspill med fag som hovedinstrument, gehørtrening og arrangering-/komponeringsfaget, og uttrykker ifølge Skovdahl at fagene har gjensidig overføringsverdi. Det kommer likevel fram at elevene ønsker seg et bandensemblefag med mer fokus på opptredener og å spille for et publikum. Dette samklinger med Romme (2009) sine konklusjoner omhandlende elevers behov for autentisitet, og rammefaktorer som bidrar til dette. Autentisitet ser med dette ut til å være et sentralt begrep og behov i musisering både med sang og bandinstrumenter, og elevene uttaler også dette selv.

Faget musikk fordypning ved Musikklinja er tematikken i tre masteroppgaver, og alle de tre fagene i dette programfaget forskes på. I Geir F. Stavsvøiens masteroppgave «Å sette sammen det sammensatte: en undersøkelse av hvordan hovedområdet komponering i musikk fordypning 1 forberedes og synliggjøres i videregående skolars fagplaner» (2014) undersøkes komponeringsfaget. Denne oppgaven befinner seg noe perifert i forhold til mitt forskningsfokus. Likevel omhandler dette den videregående skole, og læreres oppfatninger av fagplanen som kommer til uttrykk i gjennomføringen av komponeringsfaget. Fokuset i den enkelte fagplanen ligger til grunn for hvordan elevers undervisning utspilles gjennom et skoleår. Stavsvøien konkluderer med at den planlagte undervisningen i komponeringsfaget kommer til syne på svært ulike måter, gjennom mer eller mindre informasjonsrike planer. Jevnt over finner han at planene ikke legger opp til elevenes videre utvikling etter endt skolegang på Musikklinja, men at lærere kan ha høyere ønsker og bevissthet omkring dette enn planene avslører. Stavsvøien avslutter med bemerkninger om at komponeringsfaget har større muligheter

dersom det kunne nærmet seg sitt basisfag i større grad. Diskusjoner omkring musikkens basisfag og undervisningsfag synes også interessant i dette forskningsarbeidet, og jeg kommer tilbake til dette innledningsvis i teorikapittelet. Jeg retter imidlertid oppmerksomheten tilbake til programfaget musikk fordypning på Musikklinja.

Også Christian Vinjes masteroppgave fra 2009, «Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst?», tar for seg andre del av programfaget musikk fordypning, hørelære. Resultatene viser at jenter rapporterer om mer prestasjonsangst i hørelærefaget, kanskje grunnet deres noe lavere mestringsforventninger enn guttene. Musikkompetanse sett i lys av kjønn er også interessante perspektiver å ta med når det gjelder fellessang blant elever ved Musikklinja, om gutter og jenter har ulike oppfatninger av sangens funksjoner, om den enkelte funksjon utspilles ulikt blant de to kjønnene, men det er ikke rom for en omfattende diskusjon om dette i min masteroppgave. Imidlertid ønsker jeg å poengtere at elevenes opplevelser av Musikklinja, av fagene og av situasjonene omkring musikkutøvelse, *kan* være preget av ulikheter mellom kjønn. Prestasjonsangst og motivasjon eller manglende motivasjon er også utfordringer i møte med fellessang, både som allsang og korsang, og kan forekomme hos begge kjønn. Dette kan også prege hovedinstrumentfaget, og for elever ved Musikklinja kan særlig læreres vurderinger og karaktersetning bidra til å skape prestasjonsangst og manglende motivasjon, eller prestasjonslyst og motivasjon.

Den tredje og siste komponenten av musikk fordypning er formidlingsfaget. Læreplanimplementering i formidlingsfaget i videregående opplæring er fokusområdet i oppgaven «Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?» (Tafjord, 2012). Ved å analysere læreplanen Kunnskapsløftet (2006) og intervjuer av lærere, plasserer Tafjord formidlingsfaget inn i «den didaktiske relasjonsmodellen» (2012, s. 86). Det kommer blant annet fram fra lærerintervjuene at «uansett hvor mange timer eller hvordan det gjøres så skal faget i alle fall få være et 'rom' der elevene får dyrka summen av alt det de holder på med» (Tafjord, 2012, s. 101), og at Musikklinja skal gi dybdekompetanse også i formidlingsfaget. En av konklusjonene til Tafjord er at lærere ønsker seg mer helhetlig musikkopplæring i den videregående skole, et såkalt intermusikalsk samarbeid musikk lærere imellom. Særlig kan dette føre til at elever ser musikkfaget i større estetiske sammenhenger og selv når en høyere kvalitet når det angår formidling av musikk. Igjen ser vi ønsker om autentisitet, og også behov

for undervisning på tvers av musikkfagene. Formidlingskompetanse og evnen til å berøre lyttere kan se ut til å stå sentralt i formidling av musikk, men igjen dekkes ikke dette av læreplanenes kompetansemål.

I tillegg til masteroppgaver og doktoravhandlinger, ønsker jeg å trekke fram forskningsarbeidet «Musisk musikkformidling: om å spille og å høre på» av Pål Runsjø (2014). Musisk musikkformidling, som en kombinasjon mellom å spille musikk og å høre på, sees som noe musikalsk, relasjonelt og scenisk. Et resultat av forskningen er modellen UnderOpp som en definisjon på hva musikkformidling kan være. Modellen bygger på ordene *undersøke*, *underholde* og *undervise* på den ene siden, og *oppsøke*, *oppholde* og *oppvise* på den andre siden. Opp-ordene gjenspeiler noe frimodig med ønske om å «røre verden», mens under-ordene i større grad viser noe ydmykt liggende til grunn og ved å ta et steg tilbake (2014, s. 39). Disse begrepene ses videre som tre par. Undersøke og oppsøke handler om å ha noe på hjertet i formidlingsarbeid, underholde og oppholde er knyttet til kommunikasjonsferdigheter, mens undervise og oppvise er kunstneriske sider ved musikkformidling. Formidling av musikk hevdes å handle om musikk og relasjoner, gjennom de tre kategoriene som også kan oppsummeres som kunst, budskap og kommunikasjon. Runsjø trekker fram aspekter ved formidling av sang og musikk som kan oppleves også i den videregående skolen, gjennom både fellessang og annet samspill.

På internasjonalt nivå er det interessant å se til Sverige og det estetiske programmet på gymnaset. Dette utdanningsprogrammet har mange likheter med det norske videregående opplæringen *musikk, dans, drama*. Tematikken synes å være liknende forskningen som er gjennomført ved Musikklinja, det dreier seg i hovedsak om musikk og ulike læringsaspekt og identitetsdannelse gjennom musikkutøvelse. Jeg trekker fram en relevant doktoravhandling som handler om elever på gymnaset i Sverige. Manfred Scheid (2009) skriver i avhandlingen «Musiken, skolan och livsprojektet» om hvordan musikkfaget på gymnaset er et element i elevenes identitetsdannelse. Han ser på identitet individuelt og i samspill med andre elever, samt hvordan medier påvirker ungdommene. I drøftingen deles identitetsdannelsen gjennom musikk i fire komponenter. Først legges det fram at elevene forteller om musikk som skaper følelser, og at elevene benytter musikk til å formidle følelsene. Opplevelsen av autenticitet og ekthet presenteres som avgjørende for å formidle følelser vellykket til verden omkring (Scheid, 2009, s. 160). Musikk står slik sentralt når det gjelder identitetsdannelse. Dette sees i lys av et

samfunn med postmoderne trekk hvor medier, globalisering og populærkultur, samt forbruksvaner påvirker identitetsdannelsen i stor grad. Den andre delen av drøftingen omhandler musikkfaget i møte med ungdomskultur. Formell og uformell læring står sentralt i denne diskusjonen, og hvordan ungdomskulturen kan bringes inn i klasserommet på en fruktbar måte – uten å forenkle musikkfaget eller gi mindre breddekunnskap teoretisk, kunstnerisk og håndverksmessig, men som et hjelpemiddel for å treffe elevene hvor de selv befinner seg musikalsk. Den tredje kategorien handler om musikk som symbol i massemedia, og hvordan elevene selv bruker teknologi til å dele musikk på ulike vis. Musikk lastes ned fra internettet, og egenprodusert materiale lastes opp på plattformer som YouTube og Facebook (s. 170). Denne digitale musikkbruken ser ut til å være et sentralt element i ungdommers identitetsdannelse, og vilkårene for musikkproduksjon og distribuering har ført til at voldsomme mengder musikk er tilgjengelig til dette formålet. Det fjerde og siste aspektet som drøftes er utfordringer omkring valgfrihet og den forventede evne til kreativitet som finnes blant elever ved det estetiske programmet. Valgfrihet oppleves vanskelig for elevene da mulighetene synes uendelige i møte med musikksmak, klesstil, og hvordan musikk kvalitet framstår som midlertidig og ikke alltid like tidløs. Når det gjelder forventning om kreativitet, dreier dette seg om enkelteleven skal vise personlighet og autenticitet, preget av postmoderne verdier som individualisering, brudd med tradisjonelle normer og forståelse av at verden er relativ (s. 175). Musikk ser gjennom disse resultatene ut til å kunne ha ulike funksjoner knyttet til identitetsdannelse, både på et personlig, et sosialt plan, og er i stor grad preget av medier og postmoderne samfunnstendenser.

Jeg har i dette delkapittelet sett på forskning omhandlende Musikklinja. Mye av forskningen på musikkfag i videregående skole ser ut til å omhandle vurderingspraksis, læreplaner og disse omgjort til praksis, og også utfordringer omkring å skulle evaluere estetiske elementer som en del av karaktersetningen. Musikk fordypning, og særlig formidlingsdelen i dette faget, samt hovedinstrumentundervisning er tematikk som berøres hyppig i denne forskningen, men det forskes også på elevenes motivasjon og egenøving. De viktigste aspektene jeg har løftet fram i dette kapittelet er likevel omhandlende musikkens og fellessangens funksjoner, hvordan elever opplever musikkfag og hva ungdomsmiljøet på Musikklinja eller det svenske gymnaset synes å defineres av. Videre retter jeg fokus mot fenomenet fellessang, og presenterer dette gjennom teori og tidligere forskning.

Fellessang som fenomen

Både i historisk perspektiv og i dag er sang den mest utbredte formen for utøvelse av musikk, og sang er i mange tilfeller en felles aktivitet for flere mennesker. Når vi synger behøver vi verken instrumenter eller forberedelse. Lar vi i tillegg sangen få være et mål i seg selv, trengs heller ingen form for opplæring for å synge. I «[t]he singing voice is a powerful mechanism for harvesting the benefits of our musicality at all levels of ability and across cultures», siteres Bailey i Balsnes (2010, s. 39) at sangen omhandler alle ferdighetsnivåer og kulturer. Alle kan ta del i sang, og sangens kraftige mekanismer får frem menneskets musikalitet på alle plan, uavhengig om det snakkes om allsang eller korsang. Fellessang kjennetegnes ved at det nettopp, synges i fellesskap. Kollektiv sang kan vi dele inn i allsang og korsang. Alle er vi født med en stemme, og ører for å kunne lytte. Vi kan kanskje trekke konklusjonen dit at vi alle er født med forutsetninger for å synge, og med evner til å oppleve noe gjennom sang og musikk – og også formidle noe gjennom sangen. Vi mennesker er i tillegg sosiale vesen, og kanskje dermed også født for å utfolde oss i fellessang?

Mens sang kan defineres som musikk gjennom bruk av den menneskelige stemmen (Balsnes, 2010, s. 12), kan allsang brukes om fellessang som ikke nødvendigvis er rettet mot et publikum (Espeland, 1997). I allsang er sangen i seg selv målet for aktiviteten, mens det i kor kan være et mål å framføre musikken (Balsnes, 2010, s. 12). Videre kan allsang se ut til å være introvert, sammenliknet med korsang, ved at den retter seg mot sangeren selv. Allsang brukes i ulike kontekster, og har slik ulike funksjoner. Den kan foregå i skolesammenheng, foreninger, kirke eller annen religiøs aktivitet, ved nasjonale og internasjonale dager og andre begivenheter eller feiringer. Ledelse av allsang kan skje i form av en akkompagnatør og sanger med forhåndsbestemt repertoar, eller sangen kan foregå uten akkompagnement. Sangen er et mål i seg selv, den er ikke et middel for å «nå inn» til et publikum. Sangeren slipper å bli sett på, hørt på og vurdert, fordi sangaktivitetens fokus er sangens vesen, dens tekst og melodi, hva den betyr i øyeblikket og hvilken historie den bringer med til den enkelte og gruppen. «Den enkelte kan rett nok velje å ikkje syngje, han eller ho kan også velje å sjå på seg sjøl som publikum, men han vert ikkje dermed publikum. Han vert berre ikkje-songar» (Espeland, 1997, s. 2). I allsangssituasjoner finnes dermed ikke publikummere, men man kan velge å lytte, fortsatt som en del av «sangerne».

Om korsang skriver kordirigent Lars Søråas (1946, s. 41) at sangere gjerne søker korsang for å søke utvikling sanglig og musikalsk etter selv å ha sunget alene. Han skriver at korsangeren «vil da ikke bare oppleve gleden ved sin egen melodi, men gå inn i et rikere *harmonifelleskap* med de øvrige stemmer» (Søråas, 1946, s. 41). Begrepet harmonifelleskap kan henspille på notene eller tonene som får klinge sammen, et bilde på fellesskapet som en harmoni, eller at fellesskapet også oppleves sosialt og emosjonelt harmonisk. Ruud (2013) skriver at det «å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap. For eksempel vil opplevelsen av å synge i kor gi følelsen av å bli oppslukt av noe større uten å måtte oppgi seg selv» (s. 187). Enkeltsangeren blir et ledd i helheten, men må kunne innordne seg etter gruppens holdninger, prinsipper og forventninger. Når det gjelder grunner for å bli med på korsang, skriver Espeland at «[f]or mange av dei som syng i kor er sikkert songen i seg sjølv, gruppekjensla og det sosiale rundt songen grunn god nok. Karakteristisk for korsong er likevel at det vert lagt vekt på lydbiletet» (1997, s. 2). I tillegg mener han at «[d]en uttalte målsettinga er ofte å bli eit godt kor og presentere songen for eit publikum» (Espeland, 1997, s. 2). Louhivuori, Salminen og Lebaka (2005, s. 81) ser på økt sosial kapital gjennom korsang, og trekker fram at gruppen eier sosial kapital på en annen måte enn enkeltpersonene. Det musikalske samspillet gjennom kulturen som oppstår i et kor synes signifikant for korets deltakere. Dette synes å være en motivasjon for å synge i kor, å delta i et musisk fellesskap. Kanskje dette gir andre utfordringer, og annen glede i harmonifelleskapet. «Her er det fellesskapet som er den høyeste lov. Den enkelte sanger må derfor være den ydmyke og beskjedne tjener, et villig redskap i dirigentens hånd» (Søråas, 1946, s. 41). Caplin (2005, s. 73) skriver om enkeltmennesket som rommer et kreativt menneske, en kunstner. Mennesket rommer en drøm og en lyst til å ta i bruk egne erfaringer, kunnskaper, intuisjoner og fantasier gjennom for eksempel korsang. Videre skriver han at korsangeren er «full av liv og kreativitet og kommer til korprøven med en masse erfaring» (2005, s. 73), som ressurser og drivkraft til et kor. Hva som kreves av dirigenten presenteres av Caplin (2005, s. 74) i de tre nøkkelordene trygghet, ansvar og identifisering. Korsangeren må oppleve at han er trygg i koret, og enkeltpersonens trygghet kan bygges opp gjennom ansvar og arbeidsoppgaver i koret, så han kan identifisere seg med koret gjennom å finne egen plass, rolle og funksjon i fellesskapet.

Sammenliknet med allsangere, kan korsangere ha annen motivasjon for det å synge, slik jeg ser det. Det kan handle om å se fram til en konsert eller opptreden, og å øve målrettet mot

denne. Korsangeren kan inspireres av muligheten til sine minutter i «rampelyset», både som individ og som del av et kor. Det kommende publikum er stadig i bevisstheten hos korsangeren, og han oppfatter seg selv som avsender til en mottakergruppe. Budskapet kan stå i fokus, samt ønsket om å nå fram til lytteren. I allsangsammenheng er sangeren både sender og mottaker, og budskapet er tilstede i nåtid, alt fokus er rettet mot den musikalske aktiviteten som utspilles. At allsangeren ikke blir sett på, kan skape en annen bevissthet, kvalitetsbegrepet blir forstått ulikt fra en korsanger – hvor det å synge best mulig er ønsket. På samme måte finner vi ulikheter mellom allsang og korsang i forståelsen av fellesskapet. Mens alle deltakere i allsangen, og kanskje også lyttere er «innenfor» i det at de tar del i fellesskapet og er tilstede, definerer korsangere kanskje publikummet som «utenfor», mens de selv er «innenfor». De musikalske opplevelsene, kommunikasjon og samhandling kan ha ulike uttrykk, og musikken får ta forskjellige funksjoner. At musikken, og slik sangen, har ulike funksjoner gjelder også for elevene ved Musikklinja.

Balsnes (2010, s. 6) skriver at «sang har betydning for ulike dimensjoner ved mennesket, noe som resulterer i en helhetlig effekt. De ulike effektene er gjensidig avhengig av hverandre og samspiller med hverandre». Læreplanen for Musikklinja presenterer som tidligere nevnt sang som «arena for musikalske opplevelser, kommunikasjon og samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanen vektlegger slik tre funksjoner fellessang har. Skolen skal for det første bidra til å gi enkelteleven erfaringer musikalsk, for det andre gi eleven kunnskap om å kommunisere med seg selv og andre gjennom musikken, og for det tredje lære eleven samhandling både sosialt og musikalsk. Også på Musikklinja kan sangen slik være en felles aktivitet for elevene, som har betydning og funksjoner på ulike områder av livet. Disse betydningene og funksjonene kommer til uttrykk gjennom forskning gjort på fenomenene allsang og korsang, som videre presenteres her.

Forskning på allsang og korsang

Når det gjelder forskning på fellessang, er det en klar overvekt av forskning på kor og korsang, sammenliknet med allsang. Dette tror jeg kan komme av at korsituasjoner synes definerte, målrettede og resultatorienterte, og slik oppleves mer «forsknbare» enn hva allsangsituasjoner gjør. I tillegg er koret en forholdsvis identisk gruppe over mange uker eller år, og forskeren kan finne tendenser i en annen grad enn ved forskning på allsang. Jeg opplever på den annen side at kor og allsang har relativt like bruksområder og funksjoner, og har samme effekter på

18

enkeltmennesket og på gruppen. Også individuell sang og fellessang framstår for meg både like og forskjellige. I dette kapitlet presenteres først forskning som handler om sangglede og sangvansker, deretter fokuserer jeg på fellessang og hvilke effekter sang har på mennesker, før forskning på kor og forskning på allsang framstilles. Til slutt skriver jeg om forskning omhandlende dirigentens rolle, før en oppsummering følger i neste delkapittel.

Sangglede, og hvordan denne gleden kan fremmes eller hemmes, er tematikken i Åsne Berre Persens musikkvitenskapelige masteroppgave «Utrolig å få synge ut» (2005). Empirien er hentet i et kursbasert kor, «Alle kan synge». Dette er et kor som er åpent for alle, uavhengig av ferdighetsnivå. I denne intervjustudien konkluderes det blant annet med at sang kan gi uttrykksglede, mestring, overskudd og opplevelser, mens hemmende opplevelser med sang kan være å bli avvist og latterliggjort eller oppleve at sangerens talent er avgjørende for å synge pent. Mange av de negative opplevelsene er knyttet til da intervjupersonene selv gikk på skolen, og utspilte seg nettopp i klasserommet. Persen konkluderer blant annet med at alle mennesker er født med forutsetninger både for å kunne synge, for å oppleve glede ved sang, og for å uttrykke glede gjennom sang. Omgivelsene rundt, og miljøet i blant annet skolen, bør derfor fremme gode opplevelser med sang og musikk, slik at vi kan unngå disse hendelsene som hemmer sangglede. Også på Musikklinja kan dette være en relevant tematikk, selv om mye ligger til rette for at elevene skal unngå hemmende opplevelser med sang. Jeg kan trekke fram elevenes hovedinstrument- og biinstrument-timer hvor sangundervisningen foregår i et mindre rom enn for eksempel korundervisningen. I masterarbeidet «Stemmer som ikke stemmer – ved sang» (2011), ser Nina Ringdal på musikk læreres tanker og refleksjoner om elever med sangvansker i grunnskolen. Særlig trekker Ringdal fram at lærere kan glemme at sangstemmen regnes som et redskap for å uttrykke og utlevere personlighet, samt avsløre vår fysiske og mentale tilstand. Viktige empiriske funn er at ledelsen ved skoler i svært liten grad fokuserer på, og gir tilpasset undervisning for elever med sangvansker, at logoped er ikke brukes til dette formålet og at elever med sangvansker sjelden eller aldri blir fanget opp og arbeidet med videre. I min masteroppgave er det relativt liten sannsynlighet for å møte på elever med alvorlige sangvansker, da elevene selv har valgt en videregående opplæring med musikkfordypning. Jeg opplever det slik at barn og ungdommer som eksponeres for mye musikk, og bedriver musikkutøvelse i stor grad, også tilegner seg kunnskap og sangferdigheter. Sangundervisning er obligatorisk ved Musikklinja, både gjennom enetimer og gjennom korsang, og eventuelle utfordringer vil sannsynligvis tas hånd om av sangpedagog eller dirigent. Jeg regner likevel

19

med å kunne møte instrumentalister som har utfordringer med sang, det være seg prestasjonsangst og liknende.

Når det gjelder hvilke resultater sang og korsang har, vil jeg trekke fram Anne Haugland Balsnes (2010) sin kartlegging over eksisterende forskning over hvilke *effekter* sang har. Denne kartleggingen har fokus på sang i «tradisjonelle kor» og spesielle kor, samt allsang og individuell sang. Oversikten bygger på studier fra ulike fagfelt, og gir slik et flerfaglig perspektiv. Balsnes presenterer fem kategorier av sangens effekter, og at disse kategoriene gjensidig påvirker og forsterker hverandre. Kategoriene er det fysiske, det psykologiske/emosjonelle, det kognitive, det sosiale og i forhold til mening og sammenheng (Balsnes, 2010, s. 26-27). Gjennom dette konkluderer hun med at sang har betydning for hele mennesket, og at sangen kan ta roller som gledesskaper, samfunnsverktøy eller medisin. «Til sammen kan sangens positive effekter bidra til et bedre liv – om vi kaller det bedre trivsel, økt livskvalitet, bedre helse eller økt velvære» (Balsnes, 2010, s. 46). Også Balsnes problematiserer mangelen på forskning omkring allmennsang individuelt og kollektivt, og skriver at det er behov for undersøkelser, begrepsavklaringer og teori om allsang.

Denne kartleggingen av forskning på sangens effekter er en del av det teoretiske forarbeidet for Balsnes sin doktoravhandling «Å lære i kor – Belcanto som praksisfellesskap» (2011). Her tar hun utgangspunkt i koret Belcanto, og følger deres sangpraksiser som forsker parallelt med at hun fyller rollen som korets dirigent. Balsnes trekker fram det sosiale aspektet ved korsang, den lokale tilknytningen til bygda, læringsaspekter og det musikalske som viktige elementer i praksisfellesskapet og læringsprosesser. Læringen blir gjennom koret satt i en uformell setting, og deltakerne i koret ser ut til å lære *om* musikk, men de lærer også *av* musikken og *gjennom* musikken. Praksisfellesskapet Belcanto blir likevel ikke sett på som en homogen gruppe med like læringsresultater, ei heller med de samme motivasjonene for å synge eller entydige erfaringer med å delta i koret. Gruppen er tvert imot ganske ulikt sammensatt, og dette kommer til uttrykk gjennom forskjellige musikksyn, og musikkpreferanser, holdninger hva angår øving og forberedelser, om kultur og om mål for korets drift. Jeg forventer å gjenkjenne liknende mønster blant elever på Musikklinja, at gruppen erfarer og lærer ulikt gjennom musikken, at de formulerer seg noe sprikende og at motivasjonene for å synge er forskjellige.

Av internasjonal forskning vil jeg trekke fram to relevante prosjekter omhandlende tradisjonelle kor og et prosjekt om allsang. Bailey (2003) har undersøkt helsemessige gevinster av å delta aktivt i korsang sammenliknet med helsegevinster av passiv musikklytting sammen med andre og alene. Deltakere i ulike kor fylte ut spørreskjemaer hvor de overordnede temaene var knyttet til kognitive, sosiale, emosjonelle og fysiske helsegevinster, samt hvorvidt deltakeren var tilfreds med sitt eget liv. Resultatene i dette forskningsprosjektet viser at korsangere har størst helsegevinst gjennom sin musikkutøvelse, og at musikklytting individuelt gir bedre resultater enn lytting i plenum. Også i undersøkelsen «How can I keep from singing?» (Adams, 2000) rettes fokuset mot gevinster av korsang, men denne forskningen baseres på utsagn fra tre intervjupersoner som synger i kor. Kor synes å bety noe omhandlende mestring, spiritualitet, musikalsk utvikling, personlig utvikling, kommunikativt, og kollektiv utvikling gjennom samarbeid, fellesskap og samhørighet. Liknende aspekter trekkes fram som resultater i «The Silver Song Club Project» (Bungay & Skingley, 2008), en undersøkelse gjort på tre allsangklubber for eldre i England. Resultater fra denne observasjon- og intervjubaserte forskningen er at allsang bidrar til bedre mental helse, økt velvære, og til å skape glede, i tillegg til at samhandling var et resultat av allsangen. Også kognitivt og fysisk hadde sangen helsemessige gevinster, i form av økt hukommelse, stimulans og konsentrasjon, bedret pust, motorikk og koordinasjon. Dette allsangprosjektet peker i retning av min tidligere påstand om at korsang og allsang viser likhetstrekk. Alle de positive virkningene som fellessang ser ut til å ha på mennesker i denne forskningen, kan også være aspekter synlig i ungdomsmiljøet på Musikklinja. Likevel må jeg legge til at styrket hukommelse og bedret pust trolig er resultater preget av informantenes alder og helsetilstand, og ikke er fullt så aktuelle resultater blant ungdommer som hos disse eldre informantene.

Når det gjelder allsang på ungdomsskole, finner vi masteroppgaven «En syngende ungdomsskole» skrevet av Brynjulf Flasnes (2013). Problemstillingen er «hvorfør og hvordan revitalisere sangen i ungdomsskolen»? Oppgaven viser gjennom empiri fra både observasjon, spørreundersøkelser og intervju, at elevene selv ønsker å synge mer i ungdomsskolen. Sangutvalget er imidlertid avgjørende, og sangen må foregå i trygge situasjoner og i fellesskap sammen med andre for å oppleves positivt. Ved økt bruk av allsang vises det en generell økning av interesse og sangglede. Han konkluderer blant annet i at «Økt bruk av allsang gir generelt økt glede av, og økt interesse for sang. Usikre ungdommer i stemmeskiftet blir tryggere på egen stemme, styrker selvtilliten og tør delta mer muntlig sammen med andre» (Flasnes, 2013, 21

s. 3). Det kan være interessant å belyse tematikken i den videregående skole, og fokusere på hvordan sang kan 'revitaliseres' også her. Særlig kan revitaliseringen omhandle lærere og elevers opplevelse av allsang i skolen som trolig kan styrkes noe.

I ytterkant av mitt forskningsfokus, finner jeg to musikkvitenskapelige oppgaver om dirigentens rolle i korsang. Dag Jansson (2008) skriver i oppgaven «Musikalsk lederskap. Dirigentrollen mellom magi og metode» om dirigentens mangefasetterte rolle. Fenomenet musikalsk lederskap er utforsket via en blandet metode med kvalitative intervjuer og spørreskjema. Jansson kategoriserer funnene i absolutte betingelser og i temaer avhengig av situasjon og personlighet. Når det gjelder absolutte betingelser, presenteres kontakt, oppriktighet, autoritet og visjon. Troverdighet synes også å være en viktig faktor, sammen med de to muliggjørende faktorene intensitet og mentorskap. Faktorer som kan variere fra dirigent til dirigent er problemfokus, lydbildefokus, fagfokus og meningsfokus. Det skrives om dirigentens komplekse rolle som «innebærer forventninger og oppgaver som spenner fra estetikk og fortolkning via teknikk og musisering til ledelse og pedagogikk» (2008, s. 24). I Ingvill C. L. Kverndalens masteroppgave «Dirigenten i skjæringspunktet mellom musikk, gestikk og pedagogikk» (2014) er imidlertid dirigentens kommunikasjon i fokus. Både verbal og nonverbal kommunikasjon drøftes, og kroppsspråk særlig ved bruk av øyne og hender trekkes fram som viktige kommunikasjonsverktøy. Kverndalen konkluderer blant annet med at dirigentens kommunikasjon tidvis kan forklares og kategoriseres, men at mye foregår kun som opplevd virkelighet blant kordeltakerne. Begreper som karisma og energi er sentrale i denne opplevelsen av dirigenten. Selv om ikke dirigenten er i direkte fokus i mitt masterarbeid, kan det se ut til at hun spiller en sentral rolle i hvordan elevene opplever korøvelser og fellessang generelt. På Musikklinja har hun sine undervisningstimer, bringer elevene en filosofi og pedagogikk, samt musikalske preferanser med mer. Hun kan blant elevene framstå som en mer eller mindre dyktig dirigent, og miljøet vil i større eller mindre grad preges av dirigentens vesen. Dirigentrollen skal ikke få stor plass i min masteroppgave, men likevel ser jeg det nyttig å løfte frem denne forskningen og disse diskusjonene.

Om forskningen

For å oppsummere, har tidligere forskning i stor grad dreid seg om sangens virkning på mennesker, særlig med empiri hentet fra skoleverket og ulike kor. Det er fokus både på individuell og kollektiv sang, men når det gjelder sangens effekter er datamaterialet stort sett

hentet fra korsammenheng og annen relativt formell undervisning. Sangens effekter synes å dreie seg om det fysiske, psykologiske og emosjonelle området, samt det kognitive og det sosiale området, og i forhold til mening og sammenheng i livet (Balsnes, 2012, s. 6-7). Det er i mindre grad gjort undersøkelser om allsangens betydning for mennesket, men resultater fra korsang kan se ut til å være gjelde allsang også. Forskningen er gjort innenfor ulike vitenskapelige tradisjoner, med musikken knyttet til sosiologi, psykologi, pedagogikk og antropologi. Videre muligheter for forskning kan være nettopp dette med allsangens funksjoner, og generelt å bygge opp en felles begrepsforståelse, sette ord på fenomener og utvide forståelsen av sangens mange funksjoner.

3 Kultur, identitet og musikkens funksjoner

I dette kapittelet beskriver jeg det teoretiske rammeverket for masteroppgaven, hvor hovedbegrepene kultur, identitet og musikkens funksjoner presenteres gjennom teori og forskning. Dette teoretiske rammeverket er bygget på elementer fra et bredt fagfelt, i hovedsak (musikk)pedagogisk forskning, men også antropologi, Cultural Studies og (musikk)sosiologi. Som følge av masteroppgavens problemstilling, «*Hvilke funksjoner har fellessang for elever på Musikklinja?*», begrenses teorien til å omhandle ungdomskultur, identitet i et musikalsk perspektiv og musikkens funksjoner. Disse tre temaene danner underoverskriftene i kapittelet. Delkapittelet om ungdomskultur baseres i hovedsak på antropologisk forskning med elementer fra Cultural Studies, mens delkapittelet omhandler identitet har røtter i sosiologien i møte med musikkforskning. Det tredje delkapittelet om musikkens funksjoner bygger i stor grad på musikkantropologien, men berører visse musikkpedagogiske forståelser. Temaene presenteres hver for seg, men jeg ser også underkapitlene i samspill for å løfte fram viktige likheter og ulikheter gjennom diskusjon på tvers av fagfeltene. Fordi oppgavens kontekst er den videregående skole, vil jeg først rette fokus mot begrepet musikkdidaktikk og musikk som undervisningsfag.

Undervisningen som foregår på Musikklinja er didaktisk både av allmenn og musikalsk karakter ved at ulike fag inngår i opplæringen. Disse ble gjennomgått i forrige kapittel. Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2013, s. 33) presenterer generelle didaktiske kategorier, fire direkte knyttet til undervisningssituasjonen og to kategorier som dreier seg om omstendighetene for situasjonene. Disse seks aspektene later til å danne grunnlaget for all pedagogisk undervisning og virksomhet. De didaktiske kategoriene er mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger. Disse kategoriene kan også knyttes til musikkfaglig undervisning. I skoleverket møter alle elever faget musikk i barne- og ungdomsskolen, og eleven gis videre muligheten å velge linjen *Musikk, dans, drama* på videregående. Denne musikkopplæringen er en relativt formell undervisning. Musikkundervisning i skolen er mer formell enn for deltakerne i et rockeband eller en visegruppe (Hanken & Johansen, 2013, s. 29), men også uformell undervisning kan være innenfor musikkdidaktikk-begrepet så lenge opplæringen har intensjoner om at deltakeren skal lære noe innen musikk. I tillegg til disse formene for opplæring, kan også mediers bruk av musikk kunne lære oss noe om musikk, men denne dette kan ikke sies å være pedagogisk

virksomhet, og regnes i liten grad som musikkdidaktikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 30). Undervisningsfaget musikk kan imidlertid defineres som opplæring med intensjon om å lære bort musikk. Undervisningsfaget bygger på en faglig basis, som kan kalles fagets basisfag. Med Frede V. Nielsens drøfting av den musikkpedagogiske virksomhet som bakteppe, presenterer Hanken og Johansen (2013) undervisningsfaget musikk bygget på et tredelt basisfag. Denne tredelingen består på den ene ytterkanten av musikk som kunsthøgskolefag (ars), mens den andre ytterkanten er musikk som vitenskapsfag (scientia). Ars-begrepet knytter musikk til det praktiske og utøvende, mens scientia-begrepet viser musikkens intellektuelle og begrepsstilknyttede egenskaper (s. 31). Mellom disse to elementene plasseres musikk som et fag preget av håndverks- og hverdagskultur. Musikkpedagogers bakgrunn kan være ulike hva angår disse tre dimensjonene ved musikkfaget, og undervisningen ser ut til å i stor grad være preget av underviserens erfaringer og styrker. Der hvor musikkpedagogen har en ars-preget bakgrunn, kan det hende at det kunstneriske ved musikken vektlegges både i undervisning og vurdering av elevene, men har hun en scientia-preget bakgrunn kan det musikkteoretiske prioriteres. Musikkpedagogen tilknyttet musikk som håndverks- og hverdagskultur, vil ha en annen tilnærming enn de to foregående, med håndverks- og hverdagsperspektiver sentralt i undervisning og vurdering. Med forståelsen av musikkdidaktikk som bygger på disse tre dimensjonene, skriver Hanken og Johansen (2013) at musikkdidaktikk omhandler «alle de beslutninger man må ta angående den musikkpedagogiske virksomheten, om forutsetningene og betingelsene for virksomheten og om de overveielser man gjør i den forbindelse» (s. 35). Dette blir relevant i møte med Musikklinja, og elever ved Musikklinja, og igjen hvordan elevene opplever fellessangen gjennom ulike fag på Musikklinja. Med dette avsnittet ønsker jeg å danne en forståelse av at den didaktiske virksomheten på Musikklinja bygger på mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger i alle fag, også musikkfag og fagene hvor fellessang inngår. I tillegg vil bevisstgjøring omkring musikkfag sett som kunsthøgskolefag, vitenskapsfag og håndverks- og hverdagsfag bidra til å forklare aspekter ved opplæringen og undervisningen på Musikklinja. Med dette liggende til grunn, presenterer jeg videre oppgavens teoretiske rammeverk omhandlende ungdomskultur.

Ungdomskultur

Begrepet ungdomskultur har gjennom de siste tiårene gått igjennom store forandringer når det gjelder innhold og assosiasjoner (Bennett, 2006, s. 106). I dette delkapittelet presenterer og

problematiserer jeg begrepet, og trekker særlig fram forståelsen av ungdomskultur først som subkultur, deretter som neotribe. Gjennom 1970-tallet og fram til begynnelsen av 1980 ble ungdomskultur vitenskapelig forklart gjennom teorier om subkultur (Bennett, 2006, s. 106). Sammenhenger mellom ungdommer, stil og musikksmak ble presentert i lys av subkulturbegrepet, som er utviklet ved Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) (Bennett, 2006, s. 106). En ungdomsrelatert subkultur kjennetegnes ved å radikalt skille seg fra den dominante kulturen, voksenkulturen. Særlig ble det forsket på grupper av britisk arbeiderklasseungdom med opposisjonell ungdomsidentitet, og disse ble regnet som og omtalt som subkulturer. Noen eksempler på subkulturer er Teddy Boys, Mods, Rockers, hippier og punkere. Fra 1950- til 1980-tallet ønsket deltakere i slike ungdomskulturer og ungdomsbevegelser ofte å gjøre motstand mot foreldrekulturen og samfunnet omkring. Dette kom til uttrykk gjennom blant annet klesstil og frisyre, musikkstil og politiske meninger.

Forståelsen av ungdomskultur har endret seg, og fra å benytte dette relativt statiske subkulturbegrepet, har forskere tatt i bruk nye begreper som post-subkultur eller neotribe (Bennett, 2006, s. 106). Gjennom disse nye begrepene argumenteres det for at ungdomskulturer tidligere var mer entydige, men i dag har utviklet seg til å bli mangefasettete og komplekse. I denne oppgaven velger jeg å konsentrere meg om neotribe-begrepet for å forklare tilblivelsen og utviklingen av ungdomskultur i vår tid, og se på elever ved Musikklinja gjennom dette begrepet.

Bennett (2006) ønsker å erstatte subkulturbegrepet med «neotribe», et uttrykk basert på begrepet *tribe*, brukt av Maffesoli på 90-tallet. Med *tribes* menes stammer eller grupper som befinner seg utenfor en majoritetskultur og unndrar seg rigide identitetsformer. Ungdomskulturene ønsker med andre ord fortsatt å være motsatt til voksenkultur, men ikke fullt så entydig som tidligere. Hetherington siteres i Bennett på at «tribal identities serve to illustrate the temporal nature of collective identities in late modern society as individuals continually move between different sites of collective expression and 'reconstruct' themselves accordingly» (2006, s. 109). Utviklingen fra *tribe* til neotribe innebærer blant annet en forståelse av «the deregulation through modernization and individualization of the modern forms of solidarity and identity based on class occupation, locality and gender», samt «the recomposition into 'tribal' identities and forms of sociation» som har skapt ungdomskultur som oppleves som ny-*tribe*, neotribe (Hetherington sitert i Bennett, 2006, s. 109). Bennett viser til

Maffesolis forskningsarbeider når han skriver at «it is argued that those groupings traditionally theorised as coherent subcultures are better understood as temporal gatherings characterised by fluid boundaries and floating memberships» (2006, s. 106). Ungdomskulturer er preget av å være midlertidige og tidsavhengige, og deltakelse i gruppen trenger ikke være preget av forpliktelse. Deltakelse i gruppen vil likevel påvirke individenes «perception of reality» (Small, 1998, s. 132), samt deres relasjonsforståelse og hvordan de forholder seg til verden omkring. Grensene mellom ungdomskulturene framstår flytende og lite håndfaste, og ulikheter finnes innad i gruppen. Ungdomsidentiteten ser også ut til å bestå av ulike «series of foci or ‘sites’ within which the individual can live out a selected, temporal role or identity before relocating to an alternative site and assuming a different identity» (Bennett, 2006, s. 109). Ungdommen er deltaker i en midlertidig gruppe som stadig er i endring, og hvor grensene er utydelige og bevegelige. Grupperingene sees ikke på som fullt så permanente som om man bruker begrepet subkultur, for de individuelle mulighetene skaper identitetsformer innenfor flytende grenser. Dette fører til at kulturelle, sosiale og musikalske stiler blandes, og helheten av deltakernes identiteter konstituerer gruppens kollektive identitet.

Alle disse trekkene som er beskrevet her, kan sies å være mer generelle trekk ved kultur- og identitetsdannelser innenfor en postmoderne samfunnsorden. Synet på ungdomskultur må derfor ses i lys av trekk ved den generelle kulturen, som mange her vil omtale som postmoderne. Svendsen (2015) skriver i Store norske leksikon at postmodernismen kan defineres som «en ny historisk situasjon, *den postmoderne tilstand*, der informasjonsteknologiske nyvinninger fører til en overflod av informasjon som umuliggjør en orientering mot allmennmenneskelige sannheter». Chris Barker (2012, s. 508) definerer det postmoderne på den ene siden som en filosofisk bevegelse hvor de store fortellingene avvises til fordel for ironi og «mindre» fortellinger, og på den andre siden som en kulturell strømning og stil som inneholder elementer som intertekstualitet, ironi, pastisj, lite definerte grenser sjangermessig og bricolage. Postmodernitet forklares som den historiske perioden etter moderniteten, hvor materialisme og forbruk står sentralt på grunn av at verden er post-industriell. Det postmoderne selvet «involves the subject in shifting, fragmented and multiple identities. Persons are composed not of one but of several, sometimes contradictory, identities» (Barker, 2012, s. 225). Ungdomskulturer preges i stor grad av informasjonsteknologi som mobiltelefoner og datamaskiner, og informasjonsstrømmen ser ut til å være massiv også for elever ved Musikklinja. De store fortellingene kan ha mistet sin status, og sannhet kan oppleves

28

mer relativt i det postmoderne samfunn. Intertekstualitet og ironi kan se ut til å prege både det sosiale livet, musikkutfoldelsen, og andre sider ved hverdagen til elever, og dette gjelder også de utydelige og ofte utviskede grensene både sosialt, personlig og musikalsk, for å nevne noe.

Forståelsen av det postmoderne kan være et godt bakteppe når vi ser på dagens ungdomskulturer, og videre musikk og identitet og også musikkens funksjoner. Moderniteten og individualiseringen Bennett peker på (2006, s. 109), ser ut til å være en postmoderne tendens, og postmoderne identitetsforståelse jamfør Barker (2012) samklinger med det Bennett (2006) skriver om neotribe som komplekse individuelle og kollektive identiteter preget av flytende grenser og deltakelse i ulike fellesskap. Ungdomskulturene befinner seg som vi har sett utenfor voksenkulturen gjennom annen bruk av musikk, andre kulturelle preferanser og annen bruk av informasjonsteknologi, men også innenfor det samme rammene som voksenkulturen, preget av trekk fra det postmoderne samfunnet.

Etter nå å ha løftet fram ulike syn på hva ungdomskultur er, og også løftet fram noen elementer fra det postmoderne samfunn, går jeg over til å se på *musikk* og *identitet*. Disse to temaene kan se ut til å stå i nær relasjon til hverandre, også på Musikklinja. Gruppen av elever og individet ser ut til å prege hverandre gjensidig, og musikk kan være en faktor som spiller inn i tilblivelsen av ungdomskultur og ungdommers identitetsdannelse.

Musikk og identitetsdannelse

Når det gjelder musikk og identitetsdannelse, ser jeg først på ulike forståelser av hva identitet kan være, før jeg kobler dette til identitetsdannelse i og gjennom musikk. Identitetsdannelsen i ungdomskulturen på Musikklinja foregår tilsynelatende på et kollektivt plan, men også som identitetskonstruksjon på individplan. Jeg tar derfor for meg individuell og kollektiv identitet hver for seg, men også i samspill og som komponenter avhengige av hverandre. Først definerer jeg sentrale begreper omhandlende identitet: selvoppfatning, identitet og selvfølelse, før jeg trekker fram sentrale historiske linjer innenfor forskning på identitet.

Det er vanskelig å komme utenom begrepet «selv» når vi skal snakke om identitet. Selvoppfatning betyr hvordan du ser og oppfatter deg selv (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s. 8). Selvoppfatningen kan være preget av konteksten omkring og roller du velger å ta, og selvoppfatninger fra ulike situasjoner danner din (selv)identitet, narrativet om deg selv.

Selvfølelse er også en oppfatning av hvem du er, men handler i hovedsak om din opplevelse av egenverdi. Selvfølelsen kan for eksempel bygges på opplevelsen av dine musikalske ferdigheter og kunnskap, gjennom å se deg selv i rollen som musiker. Barker (2012, s. 220) skriver at selvidentitet er «the conceptions we hold about ourselves and our emotional identification with those self-descriptions», mens den sosiale identiteten er «the expectations and opinions that others have of us». Signifikante andre, som familie, venner, skolekamerater og lærere er innflytelsesrike når det gjelder å bygge ens identitet og selvfølelse. Dette foregår gjennom sammenlikning med de andre, eller direkte gjennom deres tilbakemeldinger. På bakgrunn av dette er skolen en viktig arena for identitetsbygging, gjennom at man som elev sammenlikner seg med medelever, og får tilbakemeldinger både fra jevnaldrende og lærere som påvirker hvordan man ser på seg selv. «In sum, identity is about sameness and difference, about the personal and the social» (Barker, 2012, s. 223). Det dreier seg slik om ens likhet og ulikhet sammenliknet med andre mennesker, og hvordan man opplever dette og hvordan verden omkring opplever dette, og på bakgrunn av dette hvordan man velger å bevege seg framover.

Det første vi kjenner til av forskning på identitet skjedde så tidlig som på 1890-tallet, da William James, psykolog og filosof, omtalte identitet som «the most puzzling puzzle with which psychology has to deal» (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s. 7). Identitetsbegrepet ble delt i de to komponentene «jeg» og «meg», hvor meget er den observerbare og kjente delen av selvet, mens jeget kunne reflektere over meget og konstituere identiteten gjennom dette (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s. 9). Videre er den individuelle identiteten satt i sosial setting, hvor mennesker omkring bidrar til identitetskonstruksjon, og den individuelle og kollektive identiteten påvirker hverandre gjensidig og er avhengige av hverandre for å utvikles og i det hele tatt eksistere. Identitet blir sett på som «no longer conceptualized as a fixed or unitary entity – as something that is an expression of inner ‘essence’ – identity has been recast conceptually as a product of social ‘work’» (DeNora, 2006, s. 141). Synet på identitet har beveget seg fra noe konstant og medfødt til noe kulturelt betinget og skapt av og gjennom sitt forhold til omverdenen. MacDonald et al. skriver også om dette, at «we are not just influenced by others, but are in effect made up of interactions with others – we are ultimately social and not personal beings» (2002, s. 10). Det er liten enighet i litteraturen om hvordan identitetsbegrepet skal forstås, men ytre kjennetegn og indre personlighetsmessige kjennetegn, samt vårt samspill med andre mennesker synes å

30

spille en rolle. Jeg sikter inn på en forståelse som samklinger med Even Ruud, identitet sett som et stykke av «vår indre, opplevde oppmerksomhet mot oss selv, som en identitetsfølelse. Identitet handler derfor mer om individets bevissthet om 'å være den samme'. Videre peker identitetsbegrepet mot opplevelsen av kontinuitet i selvoppfatning og å være forskjellig fra andre» (2013, s. 52). Han begrunner dette blant annet med den tidlige forståelsen av selvet. «Vår vestlige idé om selvet kan spores tilbake til forestillingen om en 'person' slik den springer ut av det latinske *persona*, som betyr 'maske', det vil si den masken med talerør som ble båret av romerske skuespillere» (Ruud, 2013, s. 55). Sammenhengen mellom musikkbruk og dannelsen av identitet deles av Ruud opp i fire kategorier. Disse kategoriene er: det personlige rom, det sosiale rom, tidens og stedets rom og det transpersonlige rom. Jeg presenterer videre disse fire kategoriene slik Ruud framstiller dem.

Det personlige rom omhandler musikken som skaper opplevelser og innhold som selvet definerer seg ut fra (Ruud, 2013, s. 82). Helt fra før barnets fødsel, gir musikk stimulering gjennom rytme, sang og musikk eller morens stemme. Tidlig musikkpåvirkning ser ut til å danne et grunnlag for musikalsk selvoppfatning, og den musikalske selvbiografien er et element i identitetsdannelsen. Ruud skriver at det er «tilsynelatende klare paralleller mellom måten vi samhandler med spedbarn på, og måten vi beskriver de musikalske og mellommenneskelige prosesser i et improvisert musikalsk samspill mellom to mennesker på» (2013, s. 84). Dette dreier seg om kommunikasjonen gjennom lyd, bevegelse, berøring, blick og andre gester. Musikk kan gjennom dette synes sentral i etableringen av kommunikasjon mellom barn og voksne. Musikken er tett knyttet til opplevelser av trygghet og tillit, og «om vi antar at identitet har sammenheng med hva og ikke minst hvem vi bryr oss om eller føler omsorg for, kan vi se sangen og situasjonen rundt som en spire til en gryende omsorgsfølelse» (Ruud, 2013, s. 95). Musikk erfaringene kan være knyttet til bestemte personer, og følelsesopplevelser står sentralt. I kategorien om det personlige rom skriver Ruud om musikk og følelser som tett sammenvevde komponenter, og at musikken ofte kan brukes som en metafor for ulike følelsesnyanser. Musikken både vekker følelser, forsterker følelser, endrer følelser og demper følelser, og blir slik et personlig verktøy for å uttrykke og oppleve følelser. Det siste jeg vil trekke fram om det personlige rom er hva Ruud kaller et indre rom (2013, s. 118). Dette indre rommet står sentralt når det gjelder identitetsdannelsen, og inneholder «selvets forhold til seg selv, følelsen av å bære på et indre rom som andre ikke har tilgang til, et rom som vi kan fylle med egne opplevelser» (s. 118). Musikken berører her den indre kjernen av

en selv, man kan fjerne ulike beskyttelsesmurer og skall – og la musikken strømme inn i det indre. Her finnes også behovet for å kunne beskytte seg, at andre mennesker ikke når inn til dette indre rommet på samme måte som musikken kan gjøre. Man kan imidlertid bli bedre kjent med seg selv ved å utforske det som bor innvendig, og å fylle seg selv med et innhold gjennom musikk.

Det sosiale rom er knyttet til det sosiale og kulturelle rom, og individets fellesskap med andre (Ruud, 2013, s. 139). Identitetsdannelsen blir preget av verden omkring, og refleksjonsprosesser oppstår der du ser deg selv slik du tror andre oppfatter deg, og sammenlikner de andres opplevde vurdering med din egen selvoppfatning. Ruud trekker fram hvordan ungdom eksperimenterer og former egen identitet på en utforskende måte. De er opptatte av hvordan andre ser på dem, og speiler seg i andres reaksjoner. På samme tid som den unge føler seg sårbar og sensitiv overfor eget selvbilde, utstråler de en selvsikkerhet og spiller ut «selvet sitt» for et stort publikum. Tilbakemeldinger og reaksjoner bekrefter eller avkrefter eget bilde av seg selv, og idoler som forbilder er viktige standarder og inspirasjonskilder (2013, s. 149). Når det gjelder musikk, er rollen som «fan» viktig i det sosiale rom. Denne identifikasjonen med en artist kan komme til uttrykk gjennom klesvalg og andre symbolske og ytre kjennetegn, og også gjennom lytting til en bestemt artist. Ruud løfter fram at dette fanforholdet kan prege deg livet ut og få en sentral rolle i identitetsbygging over mange år. Musikk kan også fungere som en identitetsmarkør i det sosiale rom ved at identitet «er ikke minst knyttet til avgrensning og posisjon i et sosialt rom. Vi avgrensner vår individualitet ved å vise til hvordan vi er forskjellige fra ‘de andre’» (Ruud, 2013, s. 152). Deltakelse i en sosial gruppe, som medlem av et lukket fellesskap gir ungdom en følelse av eksklusivitet. Bakenforliggende ønsker med deltakelse i den gitte gruppen kan både være å delta i dette fellesskapet, eller å få muligheter til å skille seg ut fra annen kultur eller innad i gruppen. Møtet med andres musikksmak kan lære bort noe om «posisjoner og perspektiver, om at det er mange måter å lese samfunn og uttrykk på» (Ruud, 2013, s. 155). Musikken kan danne rammer rundt fellesskapet og skape tilhørighet for individene i gruppen. Denne tilhørigheten avgrensner og gir mening til våre forhold til menneskene omkring oss, og den felles musikkutøvelsen blir en kilde til opplevelse av et nært fellesskap. I tillegg kan musisering med andre se ut til å være «a process of telling ourselves stories about ourselves and our relationships» (Small, 1998, s. 149), og slik være en identitetsprosess i et fellesskap som også berører det personlige rom. For å oppsummere, handler det sosiale nettverket i stor grad å høre til og å føle seg inkludert,

gjennom å dele kjennetegn og å være lik, men også få rom til være seg selv. På grunn av dette må noe individualitet oppgis for å oppleve denne tilknytningen til gruppen. Gruppens verdier ser ut til å bygges gjennom kulturell aktivitet og estetiske valg, og ikke motsatt: gjennom at musikken først og fremst avspeiler allerede etablerte verdier (Ruud, 2013, s. 189).

Ruud skriver om *tidens og stedets rom* at vår tilknytning tidsmessig og når det gjelder sted er av betydning når det kommer til identitetsdannelse (2013, s. 197). Musikk og identitet preges av aspektet som omtales som tidens og stedets rom. Disse to komponentene, tid og sted, er «uløselig knyttet til hverandre, også i musikkopplevelsen» (Ruud, 2013, s. 197). Likevel presenterer Ruud dem som to ulike elementer. Tidens rom handler om hvordan musikk kan bringe tilbake forestillinger om noe som var, og gjenskape situasjoner fra livets tidligere stadier. På den andre siden kan musikk bidra til å skape frihets- og evighetsfølelser særlig knyttet til lytteopplevelser. «Musikken gir den tilfeldige hendelsen en egen betydning. Dagen, øyeblikket blir ‘en hendelse i seg selv’, noe som står fram og markerer en forskjell fra de utallige tidsforløp vi gjennomlever, noe som til og med knyttes til dato og klokkeslett» (Ruud, 2013, s. 201). Stedets rom kommer inn på hvordan musikk og oppfatning av sted kan ha sammenhenger. Steder vi ferdes har ulike lydmiljøer, med sine akustiske kjennetegn som både er menneskeskapte og naturlige. «Identitet handler om at opplevelsen av tilhørighet til et bestemt sted, hvor vi kommer fra, og steder vi føler oss knyttet til, inngår som en viktig bestanddel av selvbildet» (Ruud, 2013, s. 208). Denne opplevelsen av tilhørighet kan være vår nasjonalitet, regional eller lokal tilhørighet og ellers alle typer kulturelle «røtter». Ruud trekker også fram begrepene diasporisk, hybrid, global og kosmopolitisk identitet, som alle innebærer en forflytning og fragmentering av kultur på tvers av landegrenser. Diasporisk identitet er å håndtere to identiteter parallelt, på bakgrunn av at ditt folk er flyttet fra sitt opprinnelige land eller sted. Hybrid identitet innebærer å tilhøre to eller flere ulike kulturer eller tradisjoner. Når det gjelder global identitet skriver Ruud (2013) at:

Identitetsdannelser innenfor en global kontekst viser at særlig ungdom og unge voksne tar til seg den nye teknologien; de utsettes for global markedsføring av produkter og blir ikke minst konsumenter av musikk- og underholdningsindustriens produkter. Det er denne generasjonen som lettest tar til seg verdier og holdninger, og som må bære omkostningene ved det identitetsarbeidet man må utføre for å balansere mellom egne verdier og verdier preget av globale medier. Nå skal vi imidlertid ikke glemme at ‘ungdom og unge voksne’ ikke er noen homogen gruppe i en verden preget av store økonomiske forskjeller, religiøse motsetninger,

ulike boforhold og så videre. Hvordan det globale slår inn, vil være avhengig av de sosiale og kulturelle omstendighetene den unge lever under (s. 231).

Dette kan igjen føre til at ungdommer utvikler en *bikulturell identitet*, hvor ulike verdsett leves parallelt. Til slutt presenterer Ruud begrepet *kosmopolitisk identitet*, som også påvirkes av globaliseringen. Dette kan handle om å engasjere seg i ukjente kulturer og kulturelle ulikheter, og på denne måten utvikle en bred kulturell kompetanse. Gjennom disse fire identitetstypene, ser vi at mulighetene for dannelse av identitet gjennom musikalsk identifikasjon synes uendelige (Ruud, 2013, s. 235).

Det transpersonlige rom er en dimensjon ved identitet plassert utenfor selvet, knyttet til å være en del av en større innordning eller sammenheng (Ruud, 2013, s. 236). Ruud trekker fram eksempler omhandlende en endret bevissthetstilstand, intense musikkopplevelser, eksistensielle aspekter og andre opplevelser av en større mening. Han skriver at «mange opplever at det er sider av vår eksistens som påvirkes av krefter som ligger utenfor de grenser vi ferdes innenfor til daglig» (Ruud, 2013, s. 236). Ruud trekker frem opplevelsen av en metafysisk dimensjon plassert nærmere sannheten enn vi klarer å oppleve gjennom våre sanser. Likevel plasserer han denne dimensjonen inn i den konkrete hverdagen framfor å diskutere hvorvidt dette transpersonlige hører til i over- eller underbevisstheten. Musikken er imidlertid knyttet tett til følelsene, og dimensjoner i de sterke musikkopplevelsene kan på ulike vis oppleves som tilhørende et annet bevissthetsrom enn vi vanligvis befinner oss i. De sterke musikkopplevelsene kan både være av positiv eller negativ karakter, og de ledsages ofte av fysiske reaksjoner som spenning, behov for å bevege seg, klappe, gråte eller liknende (Ruud, 2013, s. 240). Sterke musikalske opplevelser av religiøs eller eksistensiell karakter kan være å føle seg hel, knyttet til noe større enn seg selv, få ny innsikt eller bli helbredet fysisk eller psykisk i møte med musikken. Ruud skriver at enkelte perioder av livet kan se ut til å gjøre oss lettere påvirkelige av musikken, gjennom en spesiell stemning vi er i, eller i en ekstra utsatt periode av livet (2013, s. 242). Til sist vil jeg trekke fram Ruuds formuleringer om musikkopplevelse som et overgangsritual, da dette synes relevant i møte med ungdommer mot slutten av tenårene. Overganger kommer til syne på ulike måter i denne fasen av livet, og Ruud (2013) skriver om overgangsritualer at:

Slike ritualer begynner med en separasjonsperiode, hvor personen må legge fra seg symboler og praksiser fra sin tidligere posisjon. I den påfølgende overgangsfasen befinner personen seg

verken i sitt gamle eller sitt nye liv. Denne fasen kjennetegnes ved at den er rolleløs og preget av tvetydighet, og oppleves som utrygg. Siste periode kjennetegnes av en (re)aggregering, hvor personen reintroduseres i samfunnet, nå i sin nye rolle (s. 249).

Denne opplevelsen kan komme gjennom møte med ny musikk eller ukjente musikksjangre, gjennom følelsen av å befinne seg i en flytsone utenfor tid og rom, eller andre situasjoner som trekker deg ut av din nåværende tilstand og inn i noe nytt. Det transpersonlige rom innebærer ulike opplevelser av religiøs og eksistensiell karakter, men felles er det at følelsene involveres i stor grad, og musikken fungerer som et verktøy eller en forsterkende kraft i denne prosessen.

MacDonald, Hargreaves og Miell (2002, s.1) trekker fram hvordan musikk i større grad spiller en rolle i våre liv og vår identitetsdannelse enn tidligere, særlig på grunn av teknologisk nyvinning de siste tiårene. Gjennom innspilt musikk, internettet, og tilgang på all verdens musikk, kan vi oppleve og preges av ny og gammel musikk når vi selv måtte ønske det. Gjennom disse mulighetene til å formulere og uttrykke identitet gjennom tilgjengelig musikk, kan identitetsdannelsen foregå nettopp gjennom musikk. Even Ruud skriver at «det er en kjensgjerning at musikken har funnet en plass i hverdagen som var ukjent for noen generasjoner siden» (2013, s. 56). Han trekker fram at musikken blir et middel til nye erfaringer, og kan se ut til å ta en viktig rolle i prosessen med å forme vår selvoppfatning. De estetiske opplevelsene som kommer gjennom musikk kan slik vise fram sider ved individualitet, som i liten grad kommer til uttrykk på andre arenaer enn musikkutøvelse i vår kultur. Identitetsutviklingen kan foregå gjennom ulike sosiale medier, eller i den dagligdagse meningsutvekslingen om god og mindre god musikk, gjennom digital og monolog musikkopplevelse, men farget av vår tid og bruk av medier. Om bruken av musikk og identitet kan det også sies at «we use it not only to regulate our own everyday moods and behaviours, but also to present ourselves to others in the way we prefer» (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s.1). Dette kan kobles til hvordan vi benytter musikk i identitetsdannelse individuelt og kollektivt. Den svært så tilgjengelige musikken kan føre til at våre selv-identiteter forandrer seg hurtig og på sammensatte måter. Identitet kan i dagens samfunn framstå som mer eller mindre midlertidige sannheter om deg selv. Denne konstruksjonen av identiteter er komplekst bygget, og kan gjerne synes sprikende i uttrykksformer og i innhold. Særlig ungdom benytter medier hyppig, og kan ta del i ulike fellesskap og identitetsgrupper, og blir på denne måten bærere av ulike hatter. Parallele

samfunn utspiller seg på ulike plattformer, og gir parallelle identiteter som preger både kulturen de deltar i og de sosiale systemene omkring oss.

Våre musikkopplevelser kan se ut til å prege vår identitet og hvem vi opplever at vi er, både individuelt og kollektivt. Musikken synes slik å ha ulike funksjoner som berører menneskers identitetsdannelse, men musikken kan også ha funksjoner som strekker seg utover identitetsaspektet.

Musikkens funksjoner

Musikkens funksjoner dreier seg om hvilken innvirkning musikk har på hverdagen eller samfunnet, og hvordan musikken bidrar til å opprettholde denne helheten. Det vil si grunnene til at musikken brukes, i vid forstand. Musikkbruk er situasjoner hvor musikk er en del av vår aktivitet, mens musikkfunksjon er de mer bakenforliggende årsakene til hvorfor musikkaktiviteten gjøres og hvilken hensikt aktiviteten har. Et argument for å skille mellom musikkens bruk og musikkens funksjoner er presentert av Merriam: «In observing uses of music, the student attempts to increase his factual knowledge directly; in assessing functions he attempts to increase his factual knowledge indirectly through the deeper comprehension of the significance of the phenomenon he studies» (1964, s. 209). Bruken av musikk er ulike situasjoner hvor musikk spiller en rolle, for eksempel ulike sanger sunget i en fødselsdag. Ulik bruk kan generere ulike funksjoner, og i fødselsdags-eksempelet kan funksjonene være å underholde, å uttrykke følelser overfor jubelanten, å minnes tidligere opplevelser og liknende (Merriam, 1964). Musikkens funksjon kan altså ha en dypere mening enn musikkens bruk. Forskeren kan ved denne indirekte kunnskapsforøkelsen oppnå en dypere forståelse av fenomenets betydning, musikkens funksjoners betydning. Musikkbruken blir plassert inn i kontekster og større sammenhenger, og får slik større drøftings- og forståelsesmuligheter. Merriam presenterer begreper til bruk om musikkens funksjonsaspekter. Disse ti aspektene er å uttrykke seg emosjonelt, glede seg over musikkens estetikk, musikk som underholdning, som kommunikasjon, fysisk respons, å formidle sosiale normer, å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer, å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring, symbolsk representasjon, samt integrering gjennom musikk (Merriam, 1964, s. 222). Også Martin Clayton (2009) kategoriserer musikkens funksjoner, men i fire grupper. Disse er: regulering av individets kognitive eller fysiologiske tilstand, forhandlinger og kommunikasjon mellom selvet og omverdenen, symbolsk representasjon, og samordning av handling. Vi kan se mange

likhetstrekk mellom disse to måtene å gruppere funksjonene på, men i denne oppgaven velger jeg å legge hovedvekten på Merriam (1964) sin forståelse av musikkens funksjoner. Jeg tar for meg hver av kategoriene slik Merriam beskriver dem, samt min egen forståelse av Merriam, og ser hvert aspekt i lys av annen teori.

Musikk for å uttrykke seg emosjonelt forstår jeg som de mange mulighetene musikk gir til å uttrykke sine ideer og følelser. I tillegg gir musikk muligheten til å avreagere, og slik kunne unngå konflikter. Merriam (1964) legger til at flere aspekter som omhandler det å uttrykke seg emosjonelt kan inngå i denne kategorien. Small knytter følelser tett sammen med vår bevissthet og opplevelse, og hevder at våre følelser ikke er autonome mentale tilstander, men ulike måter der våre beregninger om relasjoner gir gjenklang i bevisstheten (Small, 1998, s. 136). På bakgrunn av dette forstår jeg samspillet mellom musikk og følelser som noe relativt individuelt og kontekstavhengig. Musikk og følelser, og funksjonen om å uttrykke seg emosjonelt, har en viktig betydning når det gjelder menneskers identitetsbygging (Ruud, 2013). Ruud skriver dette basert på ulike teorier «fra biologiske forklaringer som legger vekt på hvordan ulike deler av hjernen er med på å fremme følelsesopplevelser av musikk, til forklaringer som legger vekt på individuelle læringshistorier i samspill med utformingen av selve musikken» (Ruud, 2013, s. 65). Musikk er både en viktig faktor når det gjelder å stimulere og utløse følelser, og musikken kan være et verktøy for å uttrykke disse følelsene. Han skriver videre at musikken blir et «personlig uttrykksmiddel, et språk som formulerer eller artikulerer følelsene» (Ruud, 2013, s. 104), og dette kanskje uavhengig av om du selv utøver musikk eller uttrykker følelser gjennom hva du lytter på av musikk. Å uttrykke seg emosjonelt er også behandlet av andre teoretikere. Saarikallio (2010) skriver om musikk som genererer emosjonelle erfaringer i mennesker, og bidrar til at vi uttrykker oss emosjonelt også innover i oss selv. Å uttrykke seg emosjonelt kan, slik forstått, foregå både innover og utover. Saarikallio peker på selvregulering gjennom musikk, både for å bedre dårlig humør og bygge opp under godt humør, få mer energi, lindre skade, distrahere seg selv og slappe av (s. 312-315). Runsjø peker på opplevelser av musikkens estetikk gjennom sitatet «sterke følelser og identitetssøken er som en indre dokumentasjon på musikkopplevelser» (Runsjø, 2014, s. 6). Musikk kan bidra til å uttrykke noe emosjonelt både utover til andre, men også innover til selvet.

Glede over musikkens estetikk omhandler skjønnheten og meningen som oppstår gjennom musikk, og dette både for skaperen av musikken og mottakeren. Kategorien er imidlertid noe

problematisk, da egen kultur og forståelse av skjønnhet i stor grad spiller inn. Dette gjør at funksjonen glede over musikkens estetikk er en utfordrende kategori (Merriam, 1964, s. 223). Likevel, skriver Merriam, er gleden over estetisk nytelse garantert et aspekt ved mange kulturer, og kanskje i ulike former tilstede i alle verdens kulturer. Slik jeg ser det gir musikk på ulike måter glede over det estetiske. Dette kan oppleves både i det konkrete som vakker melodikk eller harmonikk, men også mer abstrakt gjennom atmosfæren som skapes i det man utøver eller lytter til sang og musikk. Ruud skriver at «Identifikasjon med musikk er både individuell og kollektiv. Ethvert engasjement i musikken kan tolkes som et estetisk inntrykk, men slike estetiske erfaringer skjer ikke utenfor en kollektiv eller nasjonal identitet» (2013, s. 214). Med dette sitatet ønsker jeg å poengtere at en glede over musikkens estetikk i alle tilfeller er samhandlende med en av musikkens andre funksjoner, det kan være å uttrykke seg emosjonelt eller å benytte musikkens funksjon som underholdning.

Musikk som underholdning kan oppleves i alle typer fellesskap og samfunn. Dette omhandler musikken som engasjerer vår oppmerksomhet med noe behagelig eller morsomt. Vi hører musikk på radio, venteværelser, kjøpesentre, i filmer og reklame, og musikken virker ulikt på oss. I Saarikallio (2010, s. 321) refereres det til Sloboda, Lamont og Greasley (2009) sine fire kategorier for bruk av musikk som underholdning. Disse er at musikk hjelper til å distrahere og redusere kjedsomhet, musikk gir for det andre energi, og for det tredje gir musikken rytmer til aktiviteter – og kan slik fungere engasjerende og motiverende. Det fjerde punktet omhandler bakgrunnsmusikk som fungerer sammen med annet utenom-musikalsk arbeid.

Musikk som kommunikasjon presenteres ved at Merriam først presiserer at «music is not a universal language, but rather is shaped in terms of the culture of which it is a part» (1964, s. 223). Likevel presiserer han at musikk kommuniserer noe, men at det tidvis er vanskelig å vite om hva, hvordan og til hvem musikk snakker. Å kommunisere er et begrep med opphav i det latinske ordet *communicare*, som betyr «å gjøre felles». Sangeren og tilhøreren gjør noe sammen, både ved opplevelsen av selve musikken, atmosfæren og stemningen som musikken skaper, eller også historiene musikken forteller. Også konteksten spiller inn og kan prege musikken til å kommunisere noe. DeNora (2000) drøfter hvordan musikk påvirker på ulike vis, gjennom sin struktur og vesen, og gjennom følelser utøver og mottaker får. Hun løfter fram at musikk kommuniserer blant annet forestillinger om kjønn, musikk som sosial makt, og ulike artefakter.

Musikk som fysisk respons er knyttet til bevegelse og dans til musikk, eller annen respons som applaus, smil og gråt. Normer omkring respons er skapt av kulturelle konvensjoner, og den enkelte situasjon kan avgjøre hvilke fysiske responser som oppleves riktige. Even Ruud (2013) trekker fram at vi ikke bare *har* en kropp, men også at vi *er* en kropp. Denne kroppen er vårt utgangspunkt for å orientere oss i verden, for å begynne vår selvutvikling og i det hele tatt sanser, erfare og reflektere (s. 107). Musikalsk opplevelse kan gjennom kroppen komme til uttrykk gjennom ulike kroppslige gjensvar, mer eller mindre tydelige og intense. Også valg av kroppsspråk blant nyetablerte ungdomskulturer trekkes fram som fysisk respons, gjennom gange eller dansebevegelser. Ungdommers identitet blir profilert blant annet gjennom presentasjon av kroppslige uttrykk (s. 111). Fysisk respons kan slik både forstås som en spontan reaksjon, men også med forventninger av gitt kultur eller kontekst.

Musikk for å formidle sosiale normer dreier seg om når musikken fungerer som sosial kontroll, enten gjennom å advare medlemmene av gruppen om feil atferd, eller vise hva som anses som hensiktsmessig atferd. Denne musikken er belærende og brukes til å forsterke verdier og ideer fra foreldre, skole eller samfunn. Dette kan også kobles til ungdomskulturens behov for å formidle sosiale normer. Small skriver at «All of us, in fact, carry around with us our own way of making sense of the world and its relationships» (1998, s. 130), og peker videre på at både enkeltpersoner og grupper av mennesker formidler normer og kontrollerende advarsler gjennom deres musikkbruk. Han presiserer videre at alle mennesker tilhører ulike sosiale grupper samtidig og «has a degree of choice concerning which or whose values they espouse, which relationships they regard as ideal» (Small, 1998, s. 134). Slik deltar mennesker i hovedsak i de fellesskapene de selv foretrekker og føler seg hjemme i, og fortsetter å bruke musikk for å formidle gruppens sosiale normer. Ungdommer på Musikklinja kan oppleve denne kategorien på to måter, ved å delta i grupper hvor normene føles naturlige og kjente for eleven, eller de kan også oppleve å måtte forholde seg til grupper hvor normene virker belærende, motstridende egne verdier eller også provoserende.

Musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer er aspektet som skal fortelle mennesker hva de skal gjøre og hvordan, og eventuelt hvilken virkning dette får i deres liv. Dette handler om å videreformidle og validere tradisjon og ritualer for et gitt fellesskap. Jeg forstår dette som at sang og musikk bidrar til å formidle sosiale og religiøse forskrifter, og gjennom dette gir gyldighet til disse sosiale og religiøse systemene.

Musikk for å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring handler om hvordan kultur kan videreformidles og skape stabilitet fra ledd til ledd og gjennom generasjoner, gjennom musikken. Gjennom at sentrale verdier videreformidles og reflekteres over, fortsetter kulturens utvikling i en riktig retning, og særtrekkene for den gitte kulturen bevares. Runsjø plasserer dette inn i skolesammenheng, gjennom å skrive «det er viktig at lærerstudenter tilbys musikkstudier, av musikalske grunner som kan styrke klassens fellesskap, av kreative grunner som kan styrke barns personlighet og av pedagogiske grunner, når det kommer til den aktivt ledende lærerrollen» (2014, s. 10). Gjennom dette kan kulturer opprettholdes gjennom bevisst bruk av musikk i skolen, og ved at lærere kjenner til denne funksjonen. I tillegg kan lærernes kompetanse innenfor musikk og kultur bidra til god refleksjon over elevens og medelevens etniske og kulturelle forankringer. Også i læreplanene for Musikklinja presenteres musikken som et hjelpemiddel for å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring gjennom å «bidra til å ivareta og fornye norsk, samisk, nasjonale minoriteters og internasjonal musikk» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2) og «ivareta tradisjonsrike kunst- og kulturfaglige uttrykk som representerer grunnleggende verdier i et samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Jeg opplever at formuleringene mer eksplisitt peker på musikkens rolle som kulturopprettholder enn som verktøy for å reflektere over egen etnisk forankring, men jeg kommer tilbake til denne diskusjonen gjennom presentasjon av empiri, samt i oppgavens drøftingskapittel.

Musikk for symbolsk representasjon er musikken som symboliserer og representerer noe annet enn kun seg selv. Den kan symbolisere konkrete, men også kulturelle verdier, abstrakte ideer, eller kobles til anledninger med følelsesladd betydning. Her kommer også diskusjoner inn om musikken kan representere noe i seg selv, eller om den er avhengig av kjente mønstre, sosiale normer, tekst eller liknende.

Musikk for integrering i samfunnet er funksjonen om musikk som trekker mennesker sammen, som fører til inkludering og oppfordring til å delta i gruppeaktivitet. Musikk ser ut til å ha funksjon sterkt knyttet til mennesker, samhandling og integrering.

Jeg har nå presentert Merriam (1964) sine ti musikkfunksjoner, og også trukket inn annen teori. De enkelte funksjonene er ikke nødvendigvis synlige for deltakerne selv i en gitt kultur, men de kan oppdages gjennom forskerens empiriske arbeid gjennom analyser og drøftingsarbeid.

Dette handler igjen om at musikkens bruk er direkte knyttet til musikkaktiviteten, mens musikkens funksjoner har med bakgrunnen til aktiviteten å gjøre.

Til sist vil jeg løfte fram et sitat fra Trevarthen (2002) om musikkens ene, kanskje altomfattende og overordnede funksjon. Dette berører temaets kompleksitet og min egen gjentatte følelse av tilkortkommenhet når det gjelder å sette ord på disse fenomenene. Jeg lar sitatet tale for seg selv:

The function of music is to enhance in some way the quality of individual experience and human relationships; its structures are reflections of patterns of human relations, and the value of a piece of music is inseparable from its value as an expression of human experience (s. 21).

4 Metodologiske betraktninger

I dette kapittelet retter jeg blikket mot oppgavens metodologiske aspekter. Jeg presenterer oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og reflekterer omkring valg av metode og innsamling av data, samt analyse- og tolkningsprosessen. Kapittelet inneholder også drøftinger omkring forskningens validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner.

Om metode skriver Kvale og Brinkmann at «[d]en opprinnelige betydningen av ordet *metode* er ‘veien til målet’. Hvis man skal finne eller vise andre veien til målet, må man vite hva målet er» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Inspirert av dette sitatet, ble mastergradsoppgavens *tematikk, formål og intensjoner* definert tidlig i prosessen, og forskningsprosjektet ble utført gjennom kvalitativ metode. Hovedforskjellene på kvalitativ og kvantitativ metode består blant annet i hvordan den kvalitative forskningen forholder seg til fortolkning av tekst, lyd eller bilde, mens den kvantitative forskningen på en eller annen måte tar utgangspunkt i tall. Ulikt er også grad av fleksibilitet, hvor kvalitative undersøkelser ofte kan oppleves mer fleksible enn kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette er særlig knyttet til datainnsamling, hvor eksempelvis et kvantitativt spørreskjema har forhåndsbestemte spørsmål, mens et kvalitativt intervju kan endres på underveis i forskningsprosessen. Også forskningsprosjektets størrelse påvirker hvorvidt kvalitativ eller kvantitativ forskning anbefales, da forskning i større grupper krever et større utvalg respondenter enn kvalitativ metode vanligvis har tid eller mulighet til å håndtere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 136). Som nevnt kan det i kvantitative forskningsprosjekter med mange respondenter benyttes standardiserte spørreskjemaer for å håndtere datamengden, og for å sikre liknende svarmateriale. I kvalitative forskningsprosjekter er det som nevnt større rom for fleksibilitet og respondenters egne ordvalg, og et forskningsintervju kan være en hensiktsmessig metode. I dette masterarbeidet har ønsket nettopp vært å lytte til intervjupersonens egne formuleringer, og slik kunne jobbe etnografisk med datamaterialet. Det empiriske arbeidet i denne masteroppgaven bygger på kvalitativ forskning, og jeg forholder meg spesielt til observasjon og intervju som etnografiske metoder.

Kvalitativ forskning

Studien har som sagt foregått innenfor et kvalitativt forskningsparadigme. Med dette mener jeg at den kvalitative tradisjon er retningsgivende for hvilke data, teorier og perspektiver som

preger studien. Ikke bare skiller kvalitativ forskning seg fra det kvantitative og tallbaserte, men jamfør Angrosino (2007, s. viii) kan også kvalitativ forskning ha ulike identiteter. Han trekker likevel fram karaktertrekk som er felles innenfor all kvalitativ forskning. Særlig ønsker forskerne å nærme seg den verden som finnes «der ute», og forstå, beskrive, og enkelte ganger også forklare sosiale fenomener fra «innsiden». Dette foregår gjennom analyse av opplevelser, interaksjon, kommunikasjon eller dokumenter knyttet til opplevelser og interaksjon (Angrosino, 2007, s. viii). Felles er fokuset på menneskelig hverdags- og virkelighetskonstruksjon og meningsdannelse gjennom dette.

Innenfor kvalitativ forskning ligger noen grunnleggende filosofiske antakelser til grunn. En viktig antagelse er at «[d]et eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s. 25). Slik kan vitenskapelig kunnskap oppstå gjennom forskningsdeltakerens opplevelser av virkeligheten, både gjennom fortolkning av verbale utsagn eller observasjon av forskningsdeltakerens handlinger. Språk og handling systematiseres og kan gi vitenskapelig kunnskap gjennom analyse og reflektiv fortolkning. Videre er det en forståelse innenfor kvalitativ forskning at «kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne» (Nilssen, 2012, s. 25). Dette medfører at metoder som observasjon og intervju aktivt brukes i kvalitativ forskning. Møtet mellom forskeren og deltakere i studien blir arenaen for konstruksjon eller rekonstruksjon av virkeligheten og kunnskapen i kvalitative studier. «Den kvalitative forskeren både anerkjenner og er oppmerksom på sin subjektivitet og det faktum at hun eller han bringer en forforståelse med seg inn i studien» (Nilssen, 2012, s. 26). Subjektiviteten tas med i form av erfaringer, bakgrunn og kunnskaper, og meningsdannelse preges av forskerens egne verdier og forutinntatthet på samme måte som forskningsdeltakerne preger prosessen. På grunn av dette, må den kvalitative forskeren innse at forskningen alltid vil være noe subjektiv og preget av egne verdier.

Det empiriske arbeidet i denne masteroppgaven er fenomenologisk-hermeneutisk. Fenomenologi og hermeneutikk er to ulike retninger innenfor det kvalitative paradigmet. Mens fenomenologien bygger på menneskelig erfaring, konsentrerer den hermeneutiske fortolkningen seg om meningsdannelse. Målet med forskningen er å finne mening omkring sosiale fenomener, basert på de involverte informantene sine opplevelser gitt skriftlig, muntlig og/eller gjennom observasjon. I denne studien har intervjuene gitt nyanserte og dyptgående

beskrivelser av deltakernes erfaringer og opplevelser fenomenologisk, mens analysen har foregått hermeneutisk mellom empiri og teori.

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi [...] et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Mens vår naturlige holdning som mennesker handler om at fenomener tas for gitt, ønsker fenomenologisk holdning å legge bort forutinntattheten og avdekke meningsinnholdet gjennom at informanter fortelle om egne opplevelse fra felten. Gjennom forskningsarbeidet ønsket jeg derfor å ta del i forskningsdeltakernes fortellinger og perspektiver, og i minst mulig grad bli preget av egen forforståelse. Dette innebar at jeg som forsker forsøkte å være objektiv gjennom observasjon, og forsøkte å skrive ned flest mulig detaljer med minst mulig analyse og tolkning underveis. Observasjonsnotatene ble deretter skrevet i et dokument på datamaskin, og denne teksten ble utgangspunkt for videre tolkning. Når det gjelder intervjuene, forholdt jeg meg til transkripsjonen av intervjuene som datamateriale, og bygde empirien på hva deltakerne faktisk uttalte. For å kunne forklare meningsinnholdet jeg fant i empirien og for å kunne si noe om kulturen, så jeg fenomenologien og hermeneutikken som komplimenterende ressurser metodisk og analytisk.

Hermeneutikken ser mening som små deler sett og forstått i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 92). «Hermeneutikken knytter seg først og fremst til *fortolkning*, i den forstand at den betrakter mennesket som et ustanselig tolkende vesen i forhold til sin omverden» (Klempe, 1991, s. 99). Forskningsdeltakernes intersubjektive virkelighet, og videre forståelsen av denne står sentralt. Forskningsområdene dreier omkring spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning, og forskeren ønsker å nå fram til innsikt, forklaring og sannhet gjennom nedskreven tekst, her mine observasjonsnotater og transkriberte intervjuer. I min undersøkelse og de empiriske analysene forholdt jeg meg til hermeneutikk ved å tolke meningsinnholdet gjennom oppgavens teorigrunnlag, gjennom empiri sett i lys av empiri, og gjennom min forforståelse. Dette gjaldt både under observasjonen, skriving av observasjonsnotater og i analysen. Jeg måtte i enkelte tilfeller utvide eller tolke intervjupersonenes uttalelser gjennom transkripsjonen, men forsøkte å vise respekt og lojalitet overfor informantene framfor å være kritisk til det de ytret.

Etnografi som metode

Etnografi som metode kjennetegnes ved at den er basert på virkeligheten til forskningsdeltakerne (Angrosino, 2007, s. 15). Forskeren har personlig kontakt med deltakerne, ofte daglig, og kan være deltaker og observatør på samme tid. Etnografisk metode er dialogpreget, og ønsket er å skape et holistisk portrett av gruppen som studeres. Dette gjøres ved at forskeren gjerne oppholder seg i felten over en lengre periode og benytter seg av ulike metoder for innsamling av empiri. Det kan være både kvalitative og kvantitative data som samles inn, eller ulike typer av kvalitative data. Forskeren arbeider forholdsvis induktivt for å oppdage mønster underveis i prosessen, framfor å teste teoribaserte hypoteser deduktivt. Fagkunnskap og teorier kan prege forskerens objektivitet og fokuspunkter, og han ender opp med en mindre induktiv prosess. Svarene på undersøkelsene skal i hovedsak komme gjennom hverdagerfaringer, ikke av formulerte antakelser basert på kliniske data (Angrosino, 2007, s. 23). Jeg har imidlertid forholdt meg til det Alvesson og Sköldbberg omtaler som en abduktiv framgangsmåte. De skriver at den abduktive framgangsmåten gjerne foregår som «an (often surprising) single case is interpreted from a hypothetical overarching pattern, which, if it were true, explains the case in question. The interpretation should then be strengthened by new observations» (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 4). På mange måter er dette en slags hybrid av induktiv og deduktiv prosess. Et overordnet mål var for meg at forskningsprosessen skulle føre til klarhet og ny kunnskap, og fokusområdene ble definert etter hvert som forskningsarbeidet utspilte seg. Underveis og når etnografen kommer hjem fra felten, skriver hun en detaljert forståelse av kulturen, slik han eller hun forstår forskningsdeltakernes beskrivelser av sin egen virkelighet. Hvorvidt det i størst grad er forskningsdeltakernes eller forskernes stemmer som kommer fram gjennom etnografisk forskning, ønsker jeg ikke å diskutere i denne masteroppgaven.

Enkelte av de etnografiske funnene kan presenteres som grafer, tabeller eller billedliggjøringer og kart, men det endelige resultatet ender gjerne i en narrativ fortelling (Angrosino, 2007, s. 16). Denne teksten presenterer kulturen for leseren ved å fortelle en historie om feltet og samfunnet. Narrativene kan presenteres på tre ulike måter. De kan framstilles realistisk med anonymiserte og objektivt skildrede portretter av intervjupersonene hvor forskerens følelser framstår nøytrale i teksten. Den andre måten narrativene kan fortelles er gjennom en mer subjektiv framstilling. Her er forskeren sentral og delaktig i sine skildringer, og narrativet

fortelles eksplisitt fra forskerens synspunkt. Tredje innfallsvinkel er å presentere narrative som litteratur, med kunstneriske trekk. Dette kan eksempelvis være blanding mellom historie og dialog, ved å skildre karakterer, landskap og rom, og også gjennom bruk av metaforer. Denne siste måten å nærme seg empirien er hva jeg har valgt å gjøre i masterarbeidet. Dette er gjort med ønske om å få fram detaljer ved hendelser og utsagn, for å skape forståelige situasjoner, og ikke minst for at leseren skal få «bli kjent» med elever ved Musikklinja. På bakgrunn av disse refleksjonene ønsker jeg også å bruke «personlige og litterære uttrykksformer som metaforer, fortellinger og førsteperson (jeg). Den kvalitative forskeren bringer også fram forskningsdeltakernes stemmer gjennom sitater og ord de bruker» (Nilssen, 2012, s. 26). Sitatene og ordene jeg har valgt å bruke er funnet gjennom eget observasjonsarbeid og gjennom intervjupersonenes utsagn, og begrepsapparatet vokste fram gjennom dialog med forskningsdeltakerene. På bakgrunn av det jeg har skrevet om kvalitativ forskning synes begreper som forståelse, oppdagelse og meningsskapning svært sentrale i arbeidet.

Observasjon

Den observerende forsker forsøker å finne en holistisk beskrivelse av en gruppe mennesker og deres samhandling. Søk etter ulike mønstre gjennom møysommelig observasjon, og høy bevissthet omkring feltarbeidets mange prosesser, løftes fram av Angrosino som særlig viktig i observasjonsarbeid (2007, s. 14). Observasjonsarbeid egner seg særlig som metode når forskningen er knyttet til en gitt setting, gitt av organiseringen av mennesker, samhandlingene som forekommer eller programsettingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Dette kan relateres til eget arbeid, da forskningen foregikk i en ungdomskultur på Musikklinja hvor konteksten og deltakerne sto sentralt. Organiseringen av Musikklinjemiljøet og samhandling mellom observasjonsdeltakerne var interessant i mitt observasjonsarbeid. Likeså var programsettingen, gjennom at jeg observerte elevene i ulike undervisningssituasjoner preget av læreplaner og timeplaner. På bakgrunn av disse aspektene, og den valgte problemstillingen, ble observasjon en viktig kilde til dette masterarbeidets empiri.

Det skilles mellom deltakende og ikke-deltakende observatører, ettersom forskeren selv regnes som deltaker i felten eller ikke. Forskeren kan ta en deltakende eller ikke-deltakende rolle, avhengig av hva hun ønsker å få fram, og hun kan også velge å framstå synlig eller mindre synlig i observasjonsarbeidet. «In non-participant ethnography, the only thing that really

matters is that prospective participants recognize the researcher as legitimate scholar who has taken the necessary ethical precautions in structuring his or hers research» (Angrosino, 2007, s. 17). Det stilles andre krav til den deltakende observatør, samspillet mellom forskeren og forskningsdeltaker kan utarte seg annerledes og empirien preges av dette. Den deltakende observatøren må ta del i felten hun skal observere, bli akseptert i gruppen og skape «goodwill» blant forskningsdeltakerne for å kunne samle mest mulig naturlig informasjon (Angrosino, 2007, s. 17). Forskerrollen trenger på bakgrunn av dette ikke oppleves like synlig hos en deltakende forsker som hos en ikke-deltakende forsker.

Datainnsamlingen til dette mastergradsarbeidet foregikk ved at jeg tok rollen som deltakende observatør, i observasjonen av både allsang og korsang. Dette innebar at jeg som forsker også tok del i miljøet i forskningssettingen. Ut ifra oppgavens problemstilling ble inntrykk, samtaler, observasjoner, atferd og aktiviteter observert og notert ned som feltnotater. En observasjonsguide ble utarbeidet med fokusområder i forkant (se vedlegg 3), men denne var av åpen og halvstrukturert karakter fordi jeg ikke ønsket å preges av hypoteser eller kategorier i for stor grad. Samtidig la teorigrunnlaget tydelige føringer for hva jeg var ute etter å se og høre. Denne metoden har elementer fra både induktiv og deduktiv framgangsmåte, og kalles som tidligere nevnt *abduktiv* framgangsmåte. Jeg arbeidet med denne forståelsen som bakteppe, med både empiri og teori som utgangspunkt, og som gjensidig forsterkende og sett i lys av hverandre. Observasjonsguiden var strukturert gjennom noen definerte spørsmål. Disse bygde på generelle spørreord som hvem, hva og hvor, for å kontekstualisere og lage en beskrivelse av situasjonen. Videre dreide spørsmålene seg om hvordan de som sang forholdt seg til hverandre, og hvordan de som sang forholdt seg til dem som ledet aktiviteten. Her hadde jeg fokus på å skrive ned situasjoner både konkret som de utspilte seg, men også skape levende skildringer av fellessang i en ungdomskultur. Basert på disse spørsmålene skrev jeg ned hva som foregikk, både ved beskrivelser av situasjoner og utsagn. Guiden var som sagt relativt åpen, da jeg ønsket å gi rom for intuitiv observasjon ettersom detaljer og situasjoner skapte mønstre. Disse mønstrene ønsket jeg å se så detaljert og nyansert som mulig, og hver gang de oppsto skildret jeg opplevelsene og markerte med kodeord i margin. Eksempler på dette er situasjoner omhandlende stemmegruppene, om enkeltindividers plass i gruppen og om sterke emosjonelle reaksjoner fra elever eller dirigent. Observasjonsspørsmålene ble i så måte mindre viktige underveis i forskningsprosessen, og de «frie» observasjonsdetaljene og -situasjonene fikk større plass i observasjonsnotatene.

Jeg la vekt på at observasjonsnotatene skulle være både oversiktlige og detaljerte, til tross for at fokuset mitt skulle være pulserende og intuisjonspreget. «A good fieldnote offers extensive, detailed and concrete descriptions of social interaction, verbatim and/or approximate records of speech, poetic renderings trying to recreate a moment gone by so that readers may access it, and elaborations of the researchers own reactions and emotional responses» (Ellefsen, 2014, s. 76). Ellefsen poengterer videre at feltnotatene allerede er analysepregede, hvor observasjoner er valgt med eller bort, og førstegangstolket i felten. De bærer også preg av forskerens ekspressivitet og mottakerbevissthet gjennom illustrative notater. Observasjonsnotatene ble skrevet ned for hånd i et linjeark-system med god plass til kommentarer. Arket var delt i tre, med linjer i midten og åpen plass på begge sider. Linjene var forbeholdt observasjoner, høyre side ga plass til kommentarer, tolkninger med mer, mens venstre side var ledig til å skrive enkeltord til kategorisering. I observasjonsarbeidet ble det ikke gjort utvalg av enkelte forskningsdeltakere, men gruppen ble observert som helhet. Nettopp samspillet mellom elever, og mellom dirigent/leder og elever var interessant.

Observasjonsnotatene ble videre skrevet over på datamaskin, hvor jeg ønsket å utbrodere situasjonene og finskrive notatene uten tidspress. Denne transkripsjonen ble gjort kort tid etter hver enkelt observasjon, for å huske detaljer og følelsen jeg satt med som deltakende observatør. I tillegg ble dato og sted skrevet inn. Elever og andre deltakere ble anonymisert allerede i prosessen med å overføre feltnotatene til datamaskinen, slik at jeg kunne beskytte deres konfidensialitet. Hver enkelt observasjonsperiode, allsangsituasjon, korøvelse eller korkonsert fikk sitt kodenavn og nummer, A01, A02, A03 eller KØ01 eller KK01. Jeg har kalt alle tre konsertene KK, korkonsert, selv om to av konsertene var i elevregi og framsto som «vanlige» konserter. Tabellen (fig. 1) gir oversikt over hvor mange observasjonstilfeller som er gjort i dette masterarbeidet og hvordan de fordeler seg på henholdsvis allsang, korøvelse og konsert.

	Observasjon allsang	Observasjon korøvelse	Observasjon konsert
Antall:	6	1	3
Total tid:	2 timer	2 timer	3 timer

Figur 1. Observasjonstilfeller i masterarbeidet.

Når vi sammenlikner antall timer, er korsang observert mer enn hva allsangsituasjonene er observert. På den andre siden, er allsangsituasjoner observert hyppigere og over en lengre periode enn hva korsangen er. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å avdekke eventuell variasjon eller konformitet i fellessang ved Musikklinja. Med det mener jeg at variasjonen kommer fram gjennom ulike observasjonssituasjoner, mens konformitet kommer til uttrykk når disse sammenliknes, og når jeg observerer lengre økter med fellessang.

Intervju

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå?

Dette utsagnet er av antropolog James P. Spradley (sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157), og viser sentrale oppfatninger ved bruk av etnografiske intervjuer. Forskeren har et ønske om å forstå intervjupersonen gjennom opplevelser og erfaringer, og selv kunne forklare fenomenene slik forskningspersonen opplever dem, og gjennom dette opplever verden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) problematiserer intervjuformen, og hvorvidt det kvalitative forskningsintervju virker hensiktsmessig i alle typer forskningsprosjekter. Her argumenteres det *for* intervjuet når forskeren er på jakt etter menneskelig erfaring, og også når temaet kan belyses av enkeltindividers eller gruppers opplevelser og gjenfortellinger av virkeligheten.

Intervjuene kan gjerne være preget av det uformelle, for å få tak i disse fenomenene uten at intervjupersonen føler han må svare korrekt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at:

Hvis man ønsker å studere menneskers atferd og deres interaksjon med omgivelsene, vil observasjoner og uformelle samtaler fra feltstudier vanligvis gi mer gyldig kunnskap enn å intervju objektene om deres atferd. Hvis forskningstemaet berører mer underforstått mening og stilltiende forståelse, for eksempel antakelser som en gruppe eller kultur tar for gitt, kan deltakende observasjon og feltstudie av faktisk atferd, komplettert med uformelle intervjuer, gi mer relevant informasjon enn formelle intervjuer (s. 136).

På bakgrunn av dette valgte jeg å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju med preg av en hverdagslig tone for å gjøre det hele mindre formelt for elevene. Det kvalitative forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens hverdag, formulert av

intervjupersonen selv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) henviser til et utsagn av Bourdieu: «Kun [...] en reflekterende refleksivitet basert på et håndverk, på en sosiologisk ‘fornemmelse’ eller et ‘blikk’, setter en i stand til – på stedet, mens intervjuet faktisk utføres – å oppfatte og undersøke virkningene av den sosiale struktur det foregår innenfor». Slik framstår det viktig at forskeren er oppmerksom og oppfatter detaljer omkring det som foregår i intervjusituasjonen.

Til tross for at det kvalitative forskningsintervju kan ha formen som en uformell samtale, bør det ikke sees som en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Det asymmetriske maktforholdet som oppstår i intervjuet preges av intervjuerens ønske om å finne ny informasjon, hvor utspørringen foregår enveis. Intervjuet er av instrumentell karakter, hvor samtalen fungerer som et middel for å gripe beskrivelser, fortellinger og opplevelser som kan fortolkes og drøftes analytisk. I tillegg spiller det inn at forskeren har monopol på fortolkningsarbeidet.

Intervjuguiden i denne oppgaven bygger på fire hovedoverskrifter med ulike spørsmål knyttet til disse fire kategoriene. Innledningsvis ønsket jeg å spørre om elevens personlige sanghverdag, deretter om fellessang på Musikklinja, før jeg spørsmål om fellessangens verdier og til slutt om fellessangens funksjoner. Intervjuene var semistrukturerte, hvor intervjupersonens opplevelser sto i fokus. Oppfølgingsspørsmålene søkte detaljer gjennom å ta utgangspunkt i hva intervjupersonen skildret, for å få et detaljert bilde av situasjonen. Jeg gjennomførte et prøveintervju med tre intervjupersoner. Dette gjøres både for å øve seg som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden og eventuelt finne forbedringspotensialer. Datamaterialet som kom fram i prøveintervjuet er ikke tatt med som empiri i undersøkelsen.

Datainnsamlingen foregikk ved at jeg først fant mitt utvalg intervjupersoner og utarbeidet intervjuguiden. Intervjupersonene ble valgt gjennom strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50), og jeg strebet etter et hensiktsmessig utvalg. Utvalget kan late til å være forholdsvis homogent gjennom intervjupersonenes felles tilhørighet til samme kultur, Musikklinja. Kriteriene for deltakelse var for det første alder mellom 16 og 19 år, de skulle være elever ved den bestemte skolen, og være delaktige i skolekor og allsangsituasjoner. I følge Kvale og Brinkmann (2015) skal man intervju mange nok til å finne ut det man ønsker å vite. Hvis antallet intervjupersoner blir for lite, er ikke forskningsprosjektet representativt for en hel gruppe. Er det på den andre siden et for stort antall intervjupersoner, kan utfordringene bli av

tidsmessig art, hvor det ikke blir tid til å foreta dyptgående analyse av intervjuene. Kvalitative undersøkelser kan likevel ikke generalisere i statistisk forstand, men vi snakker heller om mettetthet som et kvalitativt mål på når det er «nok» informasjon hentet inn. Likevel skriver Kvale og Brinkmann at «det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene» (2015, s. 148). Jeg valgte derfor å intervju seks elever, fordelt på tre intervjuer på en halvtime til en times varighet. Jeg strebet etter at begge kjønn skulle representeres i omtrent like stor grad, og at det både skulle være elever fra andre- og tredjeklasse. Ønsket var også at elevene skulle ha noe ulike forhold hva angår fellessang, men dette var en bi-faktor i utvalg av intervjupersoner. Jeg gjorde det slik for at elevene skulle snakke mest mulig naturlig med hverandre og med meg, og at de skulle få mulighet til å utdype eller utfordre hverandres svar. De tre intervjuene ble gjennomført i kjente omgivelser for elevene, i kantineområdet ved skolen, men vi satt noe avskjermet for klassekamerater og andre som kunne bryte inn i intervjusituasjonen.

Analyse og fortolkning

Når det gjelder analyse- og fortolkningsarbeidet, velger jeg her å presentere behandlingen av data fra observasjon og intervju i samme kapittel, men også trekke fram ulikheter mellom de to metodene. Angrosino kaller etnografisk analyse «custom-built» (2007, s. 69), og omtaler dette som en kunstform i tillegg til å være vitenskap. På grunnlag av dette må forskeren ha i tankene at steg-for-steg-metoder ikke er eneste vei til god empiri, men at både intuisjon og magefølelse kan være hensiktsmessige verktøy når empirien skal kategoriseres og danne forskningsresultater i møte med teori. Tabellen under (fig. 2) viser hvordan jeg arbeidet abduktivt med analyse av dataene, med påfølgende forklaring.

Deskriptivt: (induktivt)	Transkripsjon av intervju	Teoretisk: (deduktivt)
<p>Emosjonell kraft Musikalitet</p> <p>Kjønnets sang</p> <p>Del av helheten Stå sammen</p> <p>Negativ påvirkning Kritikk/vanskelig Stemmegrupper</p> <p>Mindre bevisst Positiv effekt</p> <p>Samhandling</p>	<p>Mari11: Er det andre måter sangen fungerer?</p> <p>Jente04: Jeg får frysninger hvis det er fint. Blir bevega. Men jeg veit ikke om det er på grunn av fin harmoni eller på grunn av teksten. Sikkert litt kombinasjonen....</p> <p>Mari12: Andre ting: tror dere at det å synge sammen påvirker skolen, altså skolen som samfunn eller sosial gruppe...</p> <p>Gutt09: Jaa, altså i allmennsang, allsang, eller hvordan? Jeg tror det kan være med, du får jo spesielt når du er guttesanger, og spesielt tenor, det er så få, og når du er en del av de, blir litt sammensveisa, litt stemmen din, vi tenorene må stå sammen, de hardeste stemmene, de verste stemmene, og det er litt slags samhold, og så er det også det med, det kan også være litt negativt også. Sopranene er så sure der, og altene synger aldri. Og jentene tenker sikkert at bassene skal alltid kjøre så hardt på, og tenorene sprekker og skriker som bare det. At det kan være litt åååh, det er ikke alltid forståelse, det kan være vanskelig. Jeg tror sånn allsang så er det noe med det når du synger og alle andre synger så tenker du ikke over det, men jeg tror det har veldig positiv effekt på hvordan vi fungerer sammen. Hvis vi kan synge sammen så tror jeg det kan ha noe med seg også. Åssen du handler med hverandre.</p>	<p>Music and Functions</p> <p>Music and emotion Musikk og identitet</p> <p>Musikk og identitet Individuell/kollektiv identitetsdannelse? Teori: Merriam</p> <p>Kjønnets sang?</p> <p>Teori: Even Ruud Teori: Merriam</p> <p>Teori: Even Ruud Teori: Small? Musikk og identitet</p>

Figur 2. Analyse i masterarbeidet: datareduksjon og utvikling av meningstemaer

I arbeidet med observasjon og intervjuer, ble resultatene mange sider med skrevet tekst. Tekstene var svært detaljerte, og skulle brukes til å forklare kulturen jeg over en tid hadde vært en del av. Teksten satte jeg inn i et analyseskjema med plass til notater på begge sider (fig. 2). Det induktive arbeidet gjorde jeg på venstre side gjennom deskriptiv analyse (Angrosino, 2007, s. 67). Rent praktisk ble strømmen av data gjort om til mønster og tema gjennom ulike koder. Disse kodene ble videre organisert og tematisert i flere faser for å danne overordnede kategorier. I begynnelsen forsøkte jeg slik å se empirien uavhengig av teoretiske forklaringer, og fant mønster og kategorier gjennom fokus på empirien alene. Gjennom denne nøyaktige gjennomgangen av empirien, satt jeg navn og koder på fenomenene som kom fram. Disse åpne kodene ble gruppert i temaer og kategorier gjennom aksial koding (Nilssen, 2012, s. 79). Dette

innebærer å relatere kategoriene til sine subkategorier. Med dette ønsket jeg å kunne gi enkeltfenomenet mer presise og fullstendige forklaringer.

Videre, i den høyre kolonnen, arbeidet jeg deduktivt med teoretisk analyse gjennom å se komponentene i samspill, og mønstrene i lys av eksisterende litteratur og tidligere forskning (Angrosino, 2007, s. 67). Dette er nært knyttet til fenomenologisk metode. Her benyttet jeg mitt teorigrunnlag for å knytte aktuell teori opp mot observasjonsnotater og utsagn fra intervjuene. Resultatene ble behandlet hermeneutisk, hvor meningsdannelsen foregikk som en slags spiral av forståelse mellom begge typer resultater og teorier. Forskningen genererte slik teori i tillegg til å verifisere eksisterende teori.

Gjennom arbeidet med observasjon og intervju skrev jeg i tillegg forskerlogg (Nilssen, 2012, s. 36). Denne forskerloggen kalte jeg «diverse betraktninger underveis i masterarbeidet», og intensjonen var å skape en subjektiv, tankepreget og intuitiv skriftlig arena. Innskytelser, ideer, merknader, spørsmål og tanker ble skrevet ned, både de gjennomtenkte og de mindre bearbejdede. Skrivningen i seg selv ble et verktøy for å tenke (Nilssen, 2012, s. 38). Slik oppsto også enkelte koder, sammenhenger og spørsmål som hjalp meg videre i arbeidet med empiri og analyse. Både observasjoner, praktiske tanker om metode og teori, hypoteser og personlige notater omkring egen forskning fikk plass i forskningsloggen.

Som vi ser i tabellen, framsto fortsatt noen av begrepene som antakelser og spørsmål i denne delen av prosessen, mens andre ord er uthevet fordi jeg opplevde dem viktige og mer korrekte. Enkelte koder er vide, mens andre er mer konkrete og smalet inn noe. Alle kodene ble samlet i kategorier med liknende begreper, og kategoriene begynte å ta form, og danner til sist overskriftene i resultatkapittelet.

Validitet og reliabilitet

Spørsmål om relevans og pålitelighet er grunnleggende i all forskning. All data som samles inn er ikke selve virkeligheten, men de representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). På bakgrunn av denne forståelsen er det nødvendig å spørre seg i hvilken grad dataene later til å representere fenomenet. Validitet er «a means of determining the authenticity of the findings» (Angrosino, 2007, s. 65), og omhandler dataenes gyldighet. Det dreier seg om i hvilken grad det er samsvar mellom undersøkelsens fenomener og målingen, men validitet er

ikke noe absolutt, men kan være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Triangulering er en form for validitetskontroll hvor flere enn en metode benyttes i forskningsarbeidet. I dette mastergradsarbeidet har jeg valgt å både observere og intervjuer, for å kartlegge området bedre enn hva en metode alene kan bidra til. Datakildetriangulering er blant annet å sammenlikne data fra ulike faser i arbeidet, gitt av ulike deltakere på ulike tidspunkt. Dette gjorde jeg særlig i intervjuene, gjennom å se sitater fra intervjupersonene i samspill. En særlig styrke ved kvalitativ metode er at den er prosessorientert, og dermed kan gi gode beskrivelser av fenomeners ulike prosesser over tid. Dette bidrar til dybdeforståelse av feltet. Samtidig forskes det på et lite felt med lite utvalg, så studien kan kun si noe om antakelser og tendenser.

Mens validitet handler om gyldighet, er reliabilitet knyttet til behandlingen av data, og at denne er pålitelig. Reliabilitet er i hvilken grad dataene «is consistent with a general pattern and not the result of random chance» (Angrosino, 2007, s. 58). De skal danne generelle mønster, og senere kunne reproduseres og gjentas. Dataene skal være nøyaktige og pålitelige, gjennom hvilke data som brukes, måten disse samles inn på og bearbeidelsen av dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I masterarbeidet har jeg forsøkt å skape pålitelighet gjennom gjennomsiktighet. Med dette mener jeg at jeg har beskrevet analyse- og tolkningsprosessen nøyaktig, samt presentert direkte sitater for å synliggjøre intervjupersonenes måter å uttrykke seg på.

Etiske refleksjoner

Et viktig forskningsetisk prinsipp er at deltakelse i forskningsarbeid skal være frivillig. Forskningspersonene har rett til å vite at de blir forsket på, få informasjon om forskningen og prosjektet, og også gi sitt samtykke til at de ønsker å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I dette arbeidet ba jeg elevene ved Musikklinja på den videregående skolen der feltarbeidet ble gjennomført om å skrive under på et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Dette gjorde jeg for å sikre at alle elever kjente til retningslinjene for prosjektet, og for at jeg i notatene kunne skrive om enkeltpersoner gjennom storobservasjon. Jeg fortalte elevene om prosjektet, dets innhold og formål, hva forskningen skulle gå ut på og hva som forventes av elevene som forskningspersoner. Det ble informert om anonymitet, frivillighet og mulighet til når som helst å trekke seg. Dette omhandlet først og fremst observasjonsarbeidet, mens

elever til forskningsintervjuet ble håndplukket av elevmassen ved Musikklinja, og på ny informert om mastergradarbeidets innhold og formål.

Prosjektet er rapportert til, og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (se vedlegg 1). Ved «observasjonsnotater av situasjoner og hendelser der det ikke registreres hverken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger» (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD], s.a.), behøver man ikke å melde prosjektet til NSD, men dette er gjort på grunn av intervjuenes innhold og opplysninger.

5 Fellessang på Musikklinja

Elevene ved Musikklinja likner på ungdommer flest. De ønsker å konstruere sin egen ungdomskultur med særtrekk som skiller dem både fra barne- og voksgenerasjonen. Særtrekkene danner ulike kulturelle koder som manifesteres gjennom blant annet språk og kommunikasjon, klesstil, sosial samhandling, og også gjennom musikkbruk og fellessang. Elevene ved Musikklinja skiller seg trolig ut fra annen ungdom ved at de i enda større grad identifiserer seg med musikken, bevisst benytter musikk som redskap i skolehverdag og fritid, og at de kombinerer den videregående opplæringen med en musikkutdanning. Studiehverdagen inneholder mer musikkundervisning på for elever på Musikklinja enn for elever ved yrkesfaglige eller allmennfaglige linjer, og eleven har selv ønsket å gå på Musikklinja. Når jeg i arbeidet med masteroppgaven ser på studieløpet og studiehverdagen til elevene på Musikklinja, merker jeg at disse årene inneholder mye fellessang. Jeg ser gjennom observasjon at fellessang utgjør en del av elevenes hverdager, jeg har fått elevenes egne forklaringer og skildringer vedrørende dette gjennom intervjuene, og jeg har sett i læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) at fellessang utgjør en vesentlig del i musikkfagene på Musikklinja. Fellessangen innehar ulike funksjoner i dannelsen og opprettholdelsen av ungdomskulturen og videre Musikklinjekulturen. Sangen får ulike funksjoner som kommer til uttrykk i observasjonsnotater, transkriberte intervjuer og gjennom beskrivelser i læreplanen, og disse funksjonene preger og er preget av kulturen det utspilles i: ungdomskulturen ved Musikklinja.

I dette kapitlet presenteres og drøftes masterarbeidets empiri. Jeg trekker fram utdrag fra intervjuer og observasjonsnotater, og tolker funnene hermeneutisk i møte med hverandre, og triangulerer dermed mellom ulike observasjonsmetoder og funn. I etnografisk ånd (Angrosino, 2007) presenteres også empirien gjennom narrativer og skildringer av hva jeg opplevde i feltet. I avslutningen av hvert delkapittel ser jeg empirien i møte med teori omhandlende kultur, identitet og ulike funksjoner musikk kan ha, og dette tas videre i neste kapittel hvor selve drøftingen foregår. Overskriftene til delkapitlene er valgt på bakgrunn av analysearbeidets kategorisering, og her fokuseres det på ulike aspekter ved fellessangens funksjoner.

Først velger jeg imidlertid å presentere intervjupersonene. De fire første elevene som presenteres går i vg2, mens de to siste er elever i vg3. Samtlige deltar i daglige

allsangssituasjoner ved skolen og ukentlige korøvelser, og har hatt sang som undervisningsfag gjennom hovedinstrumenttimer eller bi-instrumentundervisning.

Elevpresentasjon

De seks elevene som ble intervjuet, går alle ved samme skole og kjenner hverandre godt. Her følger en presentasjon av disse elevene; de har alle fått pseudonymer for slik å bevare anonymiteten deres. Anne og Birgitte ble intervjuet samtidig, og det samme gjelder Gaute og Gunn, og Malin og Martin. Elevene ble intervjuet to og to, og dette er grunnen til at jeg velger å presentere elevene i denne rekkefølgen, og videre sammenlikne elevenes bakgrunner og generelle opplevelser av kor og allsang. Jeg presenterer dem slik i relasjon til hverandre, da dette synes hensiktsmessig for forståelsen av miljøet på Musikklinja.

Anne er ei jente som forteller at hun er vokalist og har sang som hovedinstrument. Hun synger gjerne i kor- og allsangssituasjoner, og viser engasjement i intervjuene. Svarene hennes er tidvis lettfattede og korte, og hun har et stort fokus på egne følelser omkring opplevelsene hun forteller om. Anne intervjues sammen med klassevenninne Birgitte, som synes å stå henne svært nær. Annes trillende latter og engasjerte kroppsspråk forsterker hennes meninger, og hun nikker anerkjennende til forskerens spørsmål og Birgittes svar. Sang er for Anne en favoritt hobby og lidenskap, og hun uttaler blant annet at hun går omkring og nynner når hun er glad, og gjerne synger toastemt med Birgitte.

Birgitte er en av Annes nærmeste venninner, men hun identifiserer seg ikke like tydelig med sang, kanskje fordi hovedinstrumentet hennes er et strykeinstrument. Hun viser likevel engasjement og glede over fellessang, og ser det som et element i å bygge et godt skolemiljø. Birgitte har en positiv, men rolig framtoning i intervjuet, og viser engasjement særlig når det gjelder meningsytring om skolens sosiale miljø. De to jentene gjentar flere ganger i intervjuet at sang er viktig, både for mennesker som liker å synge og for dem som ikke er fullt så glade i å synge.

Gunn er en erfaren sanger til tross for sin unge alder. Hun er brennende opptatt av sang og formidling, og snakker gjerne om egen rolle som solist og i ulike sangensembler. Hun skaper selv musikk gjennom låtskriving, hun holder aktivt på med et bandprosjekt, og er en andreklassing som ofte får solistroller til skolens konserter. Hun gløder når hun gjengir egne

erfaringer og opplevelser med sang, men framstår kritisk mot enkelte dirigentstiler og mangel på konsentrasjon blant elever under korøvelser. I følge Gunn er sang og musikk en av meningene med livet.

Gaute har et blåseinstrument som hovedinstrument, og er rask til å trekke paralleller til korpsmiljøet han er så kjent med. Han framstår som en sterk personlighet både faglig, musikalsk og sosialt, og presenterer sine egne meninger, til tross for at disse noen ganger er motstridende til Gunns forklaringer. De to snakker samme musikkfaglige språk og oppleves modne i refleksjonene sine. Dette opplever jeg på grunn av språket de to elevene uttrykker seg med, musikalske begreper som benyttes, og eksemplene de løfter fram i intervjuet. Gaute er særlig den som refererer til musikkteoretiske uttrykk, og refleksjonene kommer både i form av gjennomtenkte svar og i spontane tankerefleksjoner og konklusjoner.

Malin er den som i størst grad uttrykker at hun har endret oppfatning av kor og styrket sitt personlige sangengasjement gjennom årene på Musikklinja. Før hun begynte på skolen hadde hun ikke vært med i kor, og hun var ikke vant med allsang hjemmefra. Nå uttrykker hun at det er fint å være en del av fellessang, og at sang kan være vakkert og spille virkningsfulle roller i hverdagen. Jeg opplever henne som en tøff jente som heller spiller i band med guttene enn å synge med jentene, for å sette det litt på spissen. Klesstilen og hårfrisuren kommuniserer at hun ikke er redd for å skille seg ut, i rød og svart rutete skjorte, mørk bukse og svarte Converse-sko. I intervjusituasjonen svarer hun ikke umiddelbart, men sitter lent bakover mot sofaryggen og lar Martin forklare hva han mener.

Martin omtaler jeg i observasjonsnotatene som «en av skolens mannlige gullstruper», og i intervjuene forteller han at han aller helst synger klassisk musikk. Han snakker gjerne om sangens virkninger på ham og hvordan musikk fører til et bedre liv. Han har glimt i øyet og smil om munnen, og engasjementet hans oppleves smittsomt. Martin forteller at han har søkt seg videre med utøvende musikk til neste år, og at han drømmer om et liv på scenen. Solistsang er enda viktigere for ham enn fellessang, men også Martin uttrykker at fellessangen har stor virkning på livet på Musikklinja.

Disse seks elevene danner intervjupersonene i masteroppgaven. Videre i kapittelet presenterer jeg empiri fra observasjoner og intervju med disse elevene. Resultatene omhandler de ulike funksjonene som fellessang har blant elever på Musikklinja. De fem funksjonene jeg har

kommet fram til er ekspressiv funksjon, inntrykksfunksjon, undervisende og dannende funksjon, appellerende funksjon og hverdagsfunksjon.

Ekspressiv funksjon

Begrepet ekspressiv funksjon betyr at fellessang har en uttrykksfull funksjon. Her er fokuset rettet mot *avsenders* følelser og meninger som kommer til uttrykk gjennom forskjellige formidlingsformer. Å formidle og uttrykke noe gjennom sang, kan være et sterkt ønske når man deltar i fellessang, både korsang og allsang. Gjennom mine observasjoner og intervjuer kommer det fram at nettopp å uttrykke seg er et grunnleggende ønske for elever ved Musikklinja. Dette kommer til syne gjennom ulike musikkbruk og ulike musikerfaringer som elevene viser tilbake til, og som jeg observerer på Musikklinja. Dette delkapittelet om ekspressiv funksjon består av fire underkategorier: å uttrykke seg emosjonelt, å uttrykke et budskap, å uttrykke seg gjennom fysisk respons, og å uttrykke en skapertrang.

Å uttrykke seg emosjonelt

Å uttrykke seg emosjonelt handler om at følelseslivet kommer til uttrykk. Funn fra intervjuene inneholder beskrivelser av elevenes følelser og følelsesopplevelser som har kommet til uttrykk gjennom reaksjoner og musikk. Denne kategorien er knyttet til enkeltpersonens reaksjon på opplevelser som angår henne, og hvordan fellessang kan være en del av denne reaksjonen. Ruud (2013) skriver at musikk kan «brukes til å beskrive, oversette og tydeliggjøre de indre bevegelser vi kaller følelser» (s. 99), og dette kommer særlig til uttrykk gjennom Annes uttalelser i intervjuet. I intervjuene er det mulig å fange opp elevenes egne uttalelser og forklaringer når det kommer til emosjonell respons, og de omtaler flere ganger hvordan følelser uttrykkes gjennom fellessang. Anne uttaler i intervjuet at særlig følelse av tilfredshet og glede kan uttrykkes gjennom sang. Hun sier at hun selv kan:

Synge så jeg blir glad, eller når jeg er glad, gå rundt og nynne liksom. Hvis du er i godt humør rundt noen, så går vi bortover en vei og synger enten pent eller stygt, alt ettersom. Det skaper god stemning uansett.

Anne nevner at hun både *er* glad og *blir* glad av sangen. Hun fremhever det her særlig i situasjoner hvor hun allerede er i godt humør, og gjerne sammen med andre. Det kan se ut til at sangen både bidrar til at hun kan uttrykke seg emosjonelt og forsterke eller endre emosjonelle faktorer. Hun spiller på menneskene hun har omkring seg og synger gjerne sammen med dem.

Sangen karakteriseres både som pen og stygg, og kan på bakgrunn av om det er «pen» eller «stygg» sang se ut til å ha ulike egenskaper, jamfør det hun sier om «alt ettersom». Ønsket med sangen er i begge tilfeller å skulle holde humøret oppe og stemningen god. DeNora kaller denne bruken av musikk for «technology of self» (2000, s. 46), selvteknologi, og beskriver dette som en privat og intim interaksjon mellom menneske og musikk. Begrepet selvteknologi handler i stor grad om å regulere seg selv og sine følelser, derfor bruker jeg videre begrepet selvregulering om technology of self. Musikk kan fungere som en behandling av seg selv med virkningen å forsterke eller skifte humør eller energinivå (DeNora, 2000, s. 53). Karlsen skriver om selvregulering at «an important contribution to the understanding of musical agency comes through uncovering and exploring how music can be used as a tool for self-regulation; or, in other words, for regulating, adjusting, enhancing, and bringing together different aspects of the psychological and physical self» (2011, s. 112). Ulike aspekter ved selvet, både av psykologisk og fysisk art synes gjennom dette å bli berørt av bevisst selvregulerende musikkbruk. Anne forteller også om sangen som bidrar til å endre humøret. Hun uttaler at «noen ganger så bare synger jeg aleine, går rundt og lager en melodi og en tekst som går i hodet mitt det øyeblikket, så synger jeg til meg selv det jeg føler». Dette kan se ut som en slags terapeutisk måte å bruke sangen på; sang med selvregulerende funksjon. Her er det viktigere for Anne å være alene, å ikke bli forstyrret og kunne snakke med seg selv til hun kjenner seg ferdig med dette. Anne ser ut til å vite hva hun behøver av «behandling», noe som DeNora også finner blant sine informanter.

DeNora skriver at informantene hennes «were explicit about music's role as an ordering device at the personal level, as a means for creating, enhancing, sustaining and changing subjective, cognitive, bodily and self-conceptual states» (2000, s. 49). Sett på denne måten, kan musikk påvirke mennesker både som vi har sett på humør og energinivå, men også rent kroppslig. For Anne virker det også som at det fysiske spiller en sentral rolle når hun synger til seg selv, gjennom at hun bemerker at hun er i bevegelse når hun synger. Hun både føler noe emosjonelt, tenker og bearbeider tankene, samtidig som hun synger gående. Dette henger sammen med uttrykksfunksjonen ved at hun uttrykker for seg selv for å forstå hva som foregår, selvreguleringen. Det emosjonelle oppleves og uttrykkes i og gjennom Annes hjerte, hode og kropp, som DeNora presiserte: subjektivt, kognitivt, kroppslig og når det gjelder egen selvoppfatning. Anne forteller om en situasjon på øvingsrommet, hvor hensikten var å øve inn et musikkstykke på piano, men hvor hun endte opp syngende fordi hun ikke opplevde mestring

61

og resultater på piano på samme måte som hun ønsket. Hun fikk ut vonde følelser gjennom en sang, og forteller selv dette om hendelsen:

Jeg ble sur på hendene mine fordi jeg ikke kunne spille piano, så spilte jeg mens jeg sang hvor sur jeg var. Det kom litt forskjellige ting, jeg ble veldig sur, men fikk det ut, det var liksom ingenting som hadde blitt ødelagt.

Gjennom dette eksempelet kan vi også se kroppen i samspill omkring sangen, hvor kroppsdelene, følelser og tanker spiller på lag og spiller på hverandre. Kanskje det ikke holdt for Anne å spille piano for å uttrykke hvor sur hun var, men at humøret måtte uttrykkes gjennom konkrete ord og gjennom en slags klagesang. Det at Anne foretrekker sang i denne situasjonen kan være knyttet til at sang er hennes hovedinstrument, ikke piano. Hun presiserte i intervjuet at grunnkompet i sangen hun i utgangspunktet skulle spille, ble akkompagnement til den nye følelses-sangen som oppsto gjennom improvisasjon over det hun spilte. Enkeltord som var ekstra negativt ladet eller uttrykksfulle ble gjentatt og følte befriende å synge ut. Dette eksempelet viser ikke til fellessang, men viser noen av sidene sang kan ha for enkeltindividet. Jeg har likevel valgt å ta det med, da det representerer en side ved å uttrykke seg emosjonelt gjennom sang. Å uttrykke seg emosjonelt gjennom sang kan være en svært personlig og intim opplevelse, og all sang egner seg ikke til å deles med andre Musikklinjeungdommer. Likevel har det en terapeutisk kraft og kan bidra til at enkeltpersonene utvikler og blir bevisst sangens funksjon som redskap til å uttrykke følelser.

Å uttrykke et budskap

Denne kategorien inneholder å uttrykke et budskap gjennom fellessang, direkte og indirekte. Å uttrykke et budskap kan henge tett sammen med å uttrykke noe emosjonelt, men er i større grad knyttet til kulturell oppfatning og formidling av verdi eller religion. Særlig gis budskapet til kjenne gjennom valg av sang og hva som eventuelt legges til av tilleggsinformasjon før eller etter korsang eller allsang, samt hvilke musikkstykker eller andre elementer som presenteres før og etter ved konsertsituasjonen. Tekst spiller også inn her, men her er det viktig å se tekstene i samspill, ikke kun enkelttekstens budskap, men verdibudskapet eller det religiøse budskapet som teksten bidrar til å skape.

Dette temaet om å uttrykke et budskap kan sees i lys av Merriam (1964) sine kategorier, og særlig funksjonen musikk har som *formidler av sosiale normer* og musikk for å *oppretholde*

kultur og reflektere over egen etnisk forankring. Funksjonen å formidle sosiale normer, presenterer Merriam først og fremst knyttet til den belærende egenskapen og sosiale kontrollen musikk kan inneha. I empirien kan jeg til en viss grad se dette gjennom hvordan lærere og ledelsen ved den videregående skolen benytter seg av disse egenskapene, men også hvordan elevene bruker musikk for å formidle sosiale normer internt eller utover mot skole eller foreldre. En side ved dette er den homogene atferden blant elevene, som jeg observerte under allsangsituasjoner. Elevene sitter rolig på sine faste plasser, ser rett fram og synger riktig tekst og melodi til sangen er slutt. Ulike allsanger oppfordrer imidlertid til ulik hensiktsmessig atferd, når jeg sammenlikner observasjoner fra salmen «Herre Gud, ditt dyre navn og ære» og barnesangen arrangert som en elektronisk dansemusikk (EDM)-låt. Mens normen under salmen var å sitte rolig og synge med, ble barnesangen møtt med respons som hopping, klapping og dansing blant elevene. Eksempelet med barnesangen i EDM-drakt kommer jeg tilbake til i neste delkapittel om å uttrykke seg gjennom fysisk respons, men det illustrerer her musikken som kan formidle sosiale normer. Det samme eksempelet kan dreie seg om musikk som opprettholder kultur og skaper refleksjon omkring egen etnisk forankring. Salmen ser ut til å formidle sentrale verdier historisk og kulturelt, særlig gjennom salmeteksten, men også rent musikalsk. Gjennom at skolens ledelse har valgt å bruke en salme som ukens allsang, ansees den som musikk elevene bør oppleve gjennom tiden på videregående skole. Begge eksemplene nevnt her er eksempler på budskap presentert i og gjennom musikk. Å uttrykke tekst og verdi er også en essensiell del av å uttrykke et budskap. Når jeg ser på betydningen av sangtekster, ser jeg at disse er sterke meningsbærere og bidrag til kulturskaping. Disse uttrykker ideer og verdier enkeltvis, men særlig også i samspill med andre sangvalg. Når det gjelder valg av sanger til koret, ser jeg gjennom observasjon, og gjennomlesing av sangtekstene i ettertid, at disse ofte dreier seg om gleden ved sang og musikk eller hører tematisk til et musikkprosjekt, for eksempel sangtekstene til bruk i julekonsertene eller til musikalforestillingen ved skolen. I den daglige allsangen velges også sang av ledelsen ved skolen, mens elever selv utarbeider musikalske arrangement og står for ledelse og gjennomføring av gitt sang. Videre retter jeg fokus mot egen observasjon av elever som formidler et eller flere budskap mindre styrt av lærere og ledelsen ved skolen, gjennom en selvlaget klassekonsert.

Small skriver at «each musical performance articulates the values of a specific social group ... All are to be judged, if judged at all, on their efficacy in articulating those values» (1998, s. 63

133). Dette vil jeg illustrere og belyse gjennom et eksempel fra empirien. Da vg2 viste fram en klassekonsert for foreldre og søsken, samt elever og lærere ved skolen, var det særlig interessant å observere hva elevene selv ønsket å formidle av budskap, hvordan de gjorde det, og hvordan jeg opplevde dette som publikummer. Konserten hadde sitt opphav i musikkformidlingsfaget, og oppgaven var å lage en oppsøkende konsert med ungdomsskoleelever som målgruppe. Faglærer informerte om dette innledningsvis, men sa hun håpet at konserten ville treffe publikummet selv om de i utgangspunktet var utenfor målgruppen. Jeg satt med følelsen av høytidsstemning, foreldrene virket spente, elevene hadde øvd i lang tid, og endelig var det tid for konsert. Dette har jeg skrevet om i observasjonsnotatene:

Gymsalen er rydda, rigga til og pynta, og generalprøver og lydsjekker er gjennomført. Konserten begynner med et dikt på storskjerm. Overskriften er «spor», og teksten omhandler å sette spor etter seg, om trikkeskinner, om forventninger rundt å være en spesiell type menneske, og om kommunikasjon, men diktet er litt uforståelig før konsertstart. Sanger i ulike sjangre og stiler synges av kor, vokalgrupper og solist med korister. «Somewhere over the Rainbow» og «What a Wonderful World», er fellessanger som særlig forsterker budskapet om å drømme, leve og sette spor etter seg. Den første synges i vokalgruppe med piano, og oppleves nakent, sårt, men vakkert. Den andre sangen akkompagneres av gitar, og en solist synger med kor i bakgrunnen. Koret har også komp-funksjon, ved å synges på «o» og «a» under solistens vers. Dette er konsertens avslutningsnummer, og hele klassen bidrar. «Hvordan sette spor» kommer igjen opp på storskjermen. Elevene ser stolte ut og smiler, og framstår både som enkeltpersoner og som en del av helheten (Observasjonsnotat, konsertsituasjon, 13.02.16).

Budskapet elevene formidler omhandler rent tematisk identitetssøken og å sette spor etter seg der hvor man går i livet. Kanskje ikke fotspor rent fysisk, men jeg skrev i forskerloggen at jeg opplevde at konserten handlet om å sette tydelige avtrykk omkring seg som person, om å våge å gå egne veier og å ha en retning i livet. Gjennom intervjuene virker dette generelt som viktige temaer: å finne ut hvem elevene selv er, og hvor de vil, og teorigrunnlaget for oppgaven viser også at ungdomstiden framstår full av søken etter identitet og identitetskonstruksjon.

Vi har sett på elevene som kan uttrykke budskap gjennom fellessang, og videre tar jeg for meg empiri omhandlende korledere på samme måte. I korsituasjoner står dirigentens ekspressivitet også sentralt i mine observasjonsnotater og i intervjuene. På skolen er det tre dirigenter som

bytter på å dirigere skolekoret, og empiri fra både intervjuer og observasjoner kan peke på at nettopp dirigenten er ledende hva budskapsformidling angår. Observasjonsnotatene viser ulikheter i hvordan de tre dirigentene snakker, ønsker å formidle ulike budskap og på bakgrunn av dette rettleder koret. Dette bekreftes særlig i intervjuet med Gunn og Gaute. Elevene formulerer ulike karakteristikk av dirigentene ved skolen, gjennom erfaringer elevene hadde gjort seg gjennom skolekoret under korøvelser, korkonserter, og ellers ved at dirigentene deltar i miljøet på Musikklinja. Gunn og Gaute trekker fram dirigentene med roller som prosjektledere, veivisere, instruktører eller maktinnehavere med ulike uttrykk, og de tre dirigentene sammenliknes ved at en dirigent kalles «full av sjel», mens en annen dirigent kalles «klassisk med tydelige rammer og armbevegelser». I kontrast til denne dirigenten, forklarer elevene om den «mer lause» dirigenten som ikke bruker taktfigur, men gjerne kommuniserer med både armer, bein og mimikk. Elevene hermer og lager armbevegelser under intervjuene for å understreke sine poeng. Videre settes de tre dirigentene opp mot hverandre, ettersom de forholder seg til taktfigur eller ikke, og oppleves klassisk skolerte eller rytmisk skolerte. Gaute konkluderer med at «alle tre kommer fram til et godt resultat. Men de vil bruke forskjellige virkemidler for å få det til, instruere det på forskjellige måter, si forskjellige ting, bruke forskjellige metaforer når de prøver å få oss til å forstå». Det kan slik se ut som at dirigenten har en særegen rolle i å skulle kommunisere egne musikalske ideer og utenom-musikalske budskap slik at andre kan produsere et klingende resultat, og også inspirere elevene til å kommunisere musikalske ideer. I motsetning til andre musikere, spiller dirigentene på menneskestemmer, og aspekter innenfor musikkutøvelse, pedagogikk, kommunikasjon og psykologi spilles ut.

Å uttrykke et budskap gjennom musikk på Musikklinja, styres av i hovedsak tre typer ledere. Disse er ledelsen ved skolen, ledere i kor og allsangsituasjon, som både kan være lærere og elever, og elevmassen selv. Musikk generelt ser ut til å gjennomføres av ulike budskap, og sang med tekst særlig. Budskapet kan komme fram både direkte og indirekte, det kan være en hensikt bak sangvalg, eller musikken kan synes å formidle sosiale normer og opprettholde kultur i seg selv. Sang og fellessang opplever jeg så gjennomført av uttrykksmuligheter at det nærmest eksisterer *nettopp* på grunn av menneskers sosiale behov for å uttrykke sterke følelser, verdier og budskap på en forholdsvis trygg og behagelig måte. Det kunstneriske aspektet ved sang kan i enkelte situasjoner rettferdiggjøre budskapet, om sangen eksempelvis har stor historisk eller kulturell verdi, er brukt i gitte sammenhenger tidligere, er meningsbærer på en særegen måte, bare fordi vi kan kalle det «kunst» eller «kultur». Gjennom observasjon så jeg

65

hvordan temaer som ærlighet, død og sterke følelser ble satt opp i fellessanger uten at dette virket unaturlig å synge om for elever eller lærere, til tross for at noen formuleringer kunne oppleves mindre naturlige å samtale om. Gunn mener at «musikk, sånn som vi sa i sted, når inn på en helt spesiell måte. Sånn, ja, det er et veldig godt verktøy, et veldig effektivt verktøy hvis man skal få fram et budskap». Og nettopp denne kraften framstår særegen for musikk og sang.

Å uttrykke seg gjennom fysisk respons

Fysisk respons kan være applaus, smil og kroppsspråk generelt når elevene synger fellessang (Merriam, 1964, s. 224). Både elevene som fremfører musikk, publikum, lærere og deltakere i allsangsituasjonen, tilsynelatende alle, uttrykker noe gjennom fysisk respons til fellessang. Som jeg har skrevet tidligere synes musikk tett forbundet med følelser og opplevelser, og dette kan få et kroppslig uttrykk. Kroppen er posisjonen vi ser på og opplever verden fra. «Den går forut for og inngår i selve måten vi orienterer oss i verden på. For å starte en selvutvikling må vi forutsette et punkt som vi tar utgangspunkt i. Dette, som vi kaller kroppsselve, er gitt forut for all erfaring og refleksjon» (Ruud, 2013, s. 107). Fysisk respons ser jeg underveis i konsertene, etter at solister har sunget, etter at sanger er ferdig sunget, og i andre observasjonstilfeller. I observasjonsnotatene har jeg bemerket at «elevene oppmuntrer hverandre etter at medelever har spilt og sunget, både gjennom verbale tilbakemeldinger, smil og blikk, samt fysisk med klapp på skulder og liknende» (Observasjonsnotat, korkonsert, 11.12.15). Også i allsangsituasjon er responsen synlig i elevgruppen gjennom mimikk, klapping, knipsing og annen fysisk respons. Denne måten å uttrykke seg på innebærer respons gjennom kroppslige gester. Under en allsangsituasjon på skolen observerer jeg at «en elev 'spiller' trommemarkeringer på egne lår, fra bakerst i rommet» (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 12.11.15). Jeg forstår dette som en positiv respons til selve musikken, som også sier noe om guttens ståsted og preferanser rent musikalsk, kanskje han er trommeslager selv. Å spille et (luft)instrument er også en del av å uttrykke seg fysisk til musikk, og det kan se ut som elevenes valg av hovedinstrument, eller preferanser når det gjelder instrumenter, også kan gi «luft-instrumentalister» i som en fysisk respons i fellessang-situasjoner.

Særlig *en* allsangsituasjon sitter som limt til hukommelsen min. Det var en vanlig tirsdag, og elevene som skulle være allsanglederne hadde dagen før forberedt oss andre på at det skulle bli fest og glede. Rommet var fylt av røyk, og lyskasterne skapte stemning i rommet. Elevene var

tydelig spente. Jeg skrev som vanlig observasjonsnotater og gledet meg til å se hva elevene hadde planlagt.

Fem synthesizere er plassert foran i rommet, en mikrofon og en vocoder. Åtte elever kommer inn fra et naborom, kledd i hettegensere, solbriller, klappende, smilende, men med «kule» holdninger. Både første- og andreklassinger er allsangledere, men særlig en gutt peker seg ut som leder for de andre. Bass/tromme-beat avspilles. Artefakter/kulturelle koder og kulturell kapital: smil og samspill mellom allsanglederne. Generell «hausing» og kultur/stilskaping (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 19.11.15).

Sangen som ble sunget er en enkel barnesang som for meg så ut til å være kjent både for elever og lærere. Sangen var imidlertid presentert med en ny og uventet musikalsk innpakning, inspirert av elektronisk dansemusikk (EDM). Responsen fra elevmassen lot ikke vente på seg, og allsanglederne fikk dem med seg på smil og klapping. Enkeltelever i salen danser eller digger til den etablerte beaten. «Allsanglederne er nedoverbøyde og fokuserte på arbeidet og musikken. Fra nedoverbøyd til opp/ut: fellesdans i det vi går inn i et instrumentalparti. Dette fører til applaus blant elevene, alle elevene reiser seg umiddelbart opp» (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 19.11.15). Basert på teksten lager noen elever bevegelser som understreker en del av sangteksten. De peker omkring seg og en annen elev plystrer anerkjennende. Hele «forestillingen» oppleves mer som et rave-party eller EDM-kultur heller enn barnesang. Dette er trolig noe av allsangledernes ønsker for denne barnesangen, men jeg noterer meg at lærerne ikke framstår fullt så ivrige som elevene gjør. «Smil og latter sendes elevene imellom, mens enkelte lærere virker skeptiske eller overraskede på mindre positive måter. ‘Veldig ungdommelig nå’ sier en lærer. Mye kommuniseres mellom lærerne i blick og kroppsspråk» (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 19.11.15). Den fysiske responsen til musikk ser ut til å spille en avgjørende rolle i dette eksempelet, i samspill med andre funksjoner. Jeg opplever at allsanglederne kommer inn med et svært karakteristisk kroppsspråk som skal fortelle noe om hvem de er og hvilken musikk vi skal få oppleve. Gjennom kroppsspråket ser også elevene i salen ut til å være styrt av settingen, musikken, og særlig rytmikken gjennom å bevege seg tilsvarende musikkens grunnpuls. Ruud skriver om kroppslige erfaringer gjennom musikk som danner et bakteppe for videre sansing og opplevelse i livet. Videre presiserer han at «ikke bare følelsesbevissthet, men også *kroppsbvissthet* må utgjøre et viktig aspekt ved identitetsdannelsen» (2013, s. 108). Dette knytter han opp til begreper om kroppsopplevelsedimensjonen og enkeltmenneskets evne til kroppslig ekspressivitet, å «la

opplevelsen komme til uttrykk gjennom mer eller mindre intense og tydelige kroppslige gjensvar» (Ruud, 2013, s. 108). Elevene viser i eksempelet engasjement og glede gjennom smil, dansing og klapping, og later til å sette pris på allsangslederens «opptreden».

Vi ser og vet at glede kan uttrykkes gjennom smil og klapping i takt til musikken og gjennom et utadventt og inkluderende kroppsspråk. I korskammenheng framstår engasjement uttrykt kroppslig mer tydelig under konserter enn på korøvelser, men også på korøvelser blir enkelte responser synliggjort gjennom smil, nikkning eller bevegelser. I allsangsituasjonene, derimot, er det variasjon mellom de ulike hendelsene, men generelt sett synes allsanglederne å uttrykke seg kroppslig i større og mer intens grad enn hva de andre deltakerne i allsangen gjør.

Å uttrykke en skapertrang

Den kreative prosessen i seg selv opplever jeg også som et element av fellessang sine ekspressive funksjoner. Når jeg bruker begrepet skapertrang mener jeg hvordan musikk kan stille en kreativ lyst, og at gjennom å gjøre musikk kan ønske om å skape ny musikk oppstå. Da jeg stilte Gunn spørsmål om hvordan hun bruker sang, trakk hun fram at sangutøvelse er en plattform hvor hun kan bruke sin egen kreativitet. Særlig fokuserte hun på innøving av sang, og egen improvisasjon eller komponering. Videre reflekterte Gaute rundt komponister og deres ønsker om å formidle følelser til andre, men også selv få ut, endre eller bli kvitt følelser og sinnsstemninger. Denne skapertrangen ser jeg også i møte med elever ved Musikklinja.

Elevene som frivillig arrangerer sanger til bruk i allsang, får svært konkret utfordret og uttrykt denne skapertrangen. De står fritt til å velge instrumenter, sjanger, antall vers, oppbygning og liknende, og slik får de utfolde seg skapermessig. Spekteret er vidt i hvordan elevene velger å presentere ukens sang. I ett av eksemplene ovenfor har jeg vist hvordan EDM-kulturen har fått prege sangstunden, og jeg vil også trekke frem at enkelte arrangementer er skrevet kun for sang og piano, med eller uten blåse- og strykeinstrumenter. Ulike bandkonstellasjoner har også ledet og spilt i allsangsituasjoner, både med arrangøren som bandmedlem og som sanger. Mer klassisk koralsats er brukt sammen med orgel, men orgelet har også fungert i samspill med bandinstrumenter. Med dette tatt i betraktning, kan vi konkludere med at elevene her har forholdsvis frie rammer til å skape musikalske arrangementer og lede allsangsituasjoner. Enkelte elever ønsker å utfordre rammene ved å skape noe nytt og uventet, mens andre elever heller ser læringsaspektet som viktig, ved å arrangere musikk for et ensemble for kanskje aller

første gang. Uansett motivasjon, står skapertrangen og muligheten for å uttrykke dette sentralt i utarbeidelsen av musikalsk arrangement. Læreplanen for Musikklinja presiserer også elevene som skal utvikle skaperevner. «Den enkelte (elev) skal utvikle evne til å sanse, oppleve, lære og skape» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Det presiseres videre at hovedvekten ligger på de utøvende og skapende dimensjonene ved musikkutøvelse.

Sett i lys av andre kategorier kommer det tydelig fram at å *uttrykke en skapertrang* berører andre aspekter enn kun den ekspressive funksjonen. Elevens skapertrang kan også se ut til å fungere appellerende til et publikum gjennom at musikken eleven har skapt eller utviklet blir underholdende og kommuniserende. I tillegg kan eksempelet fra forrige kapittel om barnesangen gjort om til EDM-musikk handle om elevenes skapertrang til å vise fram egen ungdomskultur framfor barnekultur, gjennom å se eksempelet i lys av fellessangens hverdagsfunksjon. Den ekspressive funksjonen er også tett knyttet til inntrykksfunksjon, da musikalske uttrykk ofte kan late til å ha røtter i musikkens inntrykk og virkning på menneskers liv.

Inntrykksfunksjon

Inntrykksfunksjonen til fellessang omhandler hvilke virkninger sangen har på elevene innover, på et personlig plan. Fellessang gir inntrykk av noe, og elevene forteller i intervjuer at fellessangen forteller dem noe og at det betyr noe å synge sammen gjennom hvilke inntrykk de får. På bakgrunn av disse opplevelsene og oppdagelsene velger jeg å bruke ordet inntrykksfunksjon om alt som rettes innover mot enkeltpersonen, alt som gjør inntrykk og rører ved selvet, følelser, identitet med mer. I motsetning til uttrykksfunksjon, som også kan være innoverrettet, er inntrykksfunksjonen basert på enkeltpersonen som mottaker, og ikke som avsender av et budskap til seg selv. Det vil si at inntrykksfunksjonen ikke omhandler selvregulering, men opplevelse og inntrykk. Temaet inntrykksfunksjon har tre underkategorier. Disse er inntrykk av det vakre, hvordan musikk kommuniserer med selvet, og hvordan mestringsfølelse utspilles blant elevene. Felles for de tre er sangens effekter på innsiden av enkelteleven.

Et inntrykk av det vakre

Ulike begreper tilknyttet det vakre i musikken gjentas til stadighet i observasjonsnotatene og gjennom intervjuene. Begrepene var det i midlertid ikke så enkelt å få tak i under intervjuene,

særlig ikke i elevenes formuleringer direkte. Noen fellestrekk skjønte jeg likevel at mine koder og kategorier som sang og skjønnhet, vakker musikk, nydelig sangstemme og fantastisk koropplevelse måtte ha. Funksjonen om elevenes inntrykk av det vakre er tydelig tilstede i empirien, både direkte og indirekte.

Martin berører denne funksjonen gjennom å fortelle at han i enkelte settinger liker spesielt godt å synge allsang. Han omtaler sangen som fin, og arrangementet som fint og musikken generelt som fin, og begrunner med dette at sangen er viktig og virkningsfull for ham. Sangen bidrar til et godt humør nettopp gjennom skjønnheten:

Hvis det er en sang som jeg synes er fin, for eksempel *Ingen vinner fram til den evige ro*, den synes jeg er veldig fin, og det er sånn, du kan gå hele dagen og synge eller nynne på den, for den sangen har så fin, den er så fin, og arrangementet på den kan bli så fint. Det gir deg liksom, aaah, det er fin musikk, det finnes fin musikk i verden, liksom. Du blir glad.

Malin forteller at hun «får frysninger hvis det [å oppleve musikken] er fint. Blir beveget. Men jeg veit ikke om det er på grunn av fin harmoni eller på grunn av teksten. Sikkert litt kombinasjonen». Selv uten visshet om hvorfor hun blir beveget, kan hun fortelle om situasjoner som både gir gåsehud og frysninger. Dette hun ikke kan sette fingeren på, men som er vakkert, rører ved elevene, og disse erfaringene og opplevelsene husker de tydelig lang tid fremover.

Læreplanen presiserer at eleven skal «utvikle estetisk kompetanse og bevisstgjøring om kvaliteter i de enkelte kunstfagene» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Skolen og lærere bidrar også til å gi elevene ulike vakre opplevelser, og elevene ser ut til å få med seg nye musikalske erfaringer og preferanser de kan bygge på videre i livet. Elevene forteller at lærerne presenterer ny musikk som elevene liker bedre jo mer de blir kjent med musikken. Elevene formulerer det selv som at de ikke likte enkeltverk i begynnelsen, men har jobbet med musikken og lært seg å like det etter hvert som prosessen har pågått, og slik opplevd noe vakkert gjennom musikken og fellessangen. Det etableres normer blant elevene om hvilken musikk som er vakker og også musikk som ikke virker på den samme måten. Populærkulturen kan se ut til å være «taperen» der hvor lærerne bestemmer musikk, mens musikk med annen kulturell og historisk tilknytning prioriteres, både når det gjelder utvalg av kormusikk og allsanger. Her velges det i stor grad norsk religiøs musikk, mens det i koret synges i hovedsak klassiske verker, gospelmusikk og også her religiøs musikk. I fagene musikkklære, formidling

og hovedinstrument kan også lærerens meninger og preferanser se ut til å spille en sentral rolle når det gjelder elevenes senere preferanser, da elevene adopterer enkelte av lærernes smak og musikalske verdivurderinger.

Et inntrykk av egen identitet og verdi

Spørsmål omkring identitet og på hvilken plass man ser seg selv i det sosiale rom (Ruud, 2013), preger tankegangen til ungdommene på Musikklinja. Det blir gitt uttrykk for dette mellom elevene, men for meg virker det også som elevene *tenker* mye på sin egen plass i gruppen. Selvoppfatning og selvbilde er begreper om selvidentitet, men her dreier det seg også om den kollektive identiteten på Musikklinja, og hvordan enkeltelever opplever egen identitet og verdi i gruppa. Fellessangen ser ut til å kunne gi energi og glede, og gleden betyr noe for selvoppfatning og opplevelsen av egenverdi. Å føle seg verdifull og deltakende i klassen og i sangsituasjoner, og på Musikklinja generelt, kan se ut til å være en grunnpilar i forståelsen av egen identitet i gruppa.

Det kan overraske noen elever at de selv kan bidra til å skape musikk. Gjennom intervjuene reflekterer flere av intervjupersonene retrospektivt om hva de så for seg i første klasse, hvilke roller de hadde og skulle komme til å ha i klassen, og at dette skulle vise seg å bli annerledes når de selv ble andreklassinger eller tredjeklassinger. For eksempel handlet dette om hvilken identitet og rolle de har fått i og gjennom skolekoret. Martin forteller om seg selv i koret i «en slags åndelig opplevelse, er jeg med å skape så fin musikk? Jeg husker jeg gikk fra første korøvelse med tårer i øynene også bare jaaa! Det er så fiiiint! Så ble det liksom, det ble skapt i deg, da». Sangen kan bidra til å fortelle deg nye sannheter om deg selv, utfordre og utruste personlighet og utvide eget identitetsbegrep og selvbilde. Den kan altså bidra til at du lærer noe nytt om deg selv, hva du kan eller kan bidra med, og på den måten utvides forståelsen av hvem du er, din selvidentitet. Saarikallio (2010, s. 308) trekker frem musikken som bidrar til å rekonstruere selvet, etablere en ungdoms- eller voksenidentitet, men samtidig skille seg ut fra de voksne rent musikalsk, og også bruke musikken for å endre og kontrollere egne vaner og liv. Musikk fungerer også som et slags forum for å utforske og konstruere sin egen identitet individuelt og kollektivt, og det ser ut til å være svært viktig for ungdom å respektere disse sosiale normene som befinner seg i ungdomskulturene. Vi ser Martin reflektere noe over dette, at han selv opplevde at noe ble «skapt i seg» gjennom musikken.

Martin forteller også om sangens positive virkninger, gleden som oppstår gjennom fellessang og preger egen selvfølelse. Han sier at «du blir jo gladere av å synge, du blir litt sånn, når man føler du synger fint, eller bare for å ha sunget litt, liksom» Sangen «gjør jo at du får en slags energi, og du får en slags glede av at du kan bidra i storsammenheng, liksom. Og det gir liksom den fellessangen rom for. At alle kan være med i en slags fellessang». Eksempelet henviser til enkelte av de andre kategoriene, om å delta i et fellesskap og hvordan sangen spiller inn på det emosjonelle livet til elevene. Det er likevel ment å vise noe omkring elevens selvoppfatning når det gjelder verdi. Å være en del av et kor eller en allsang, kan i mange situasjoner oppleves som å være del av noe stort og upåvirkelig. Likevel virker det som om elevene på Musikklinja har blitt oppmerksomme på at uten hver enkelt person, vil ikke helheten bli som et komplett puslespill. Hver enkelt brikke er viktig for helheten, for klangen og for samfunnet som utspilles gjennom fellessangen. Følelsen av egen identitet og verdi kan late til å være en ekstra viktig funksjon som fellessang har blant ungdommer på Musikklinja. Slik jeg ser det, er mange av elevene i en «finne seg selv»-fase, hvor identitetskonstruksjon og forhandling mellom individ og gruppe står sentralt. Jeg opplever at elevene søker bekræftelse omhandlende egen verdi, og at dette kommer til uttrykk gjennom blant annet å ta på seg solistroller, å gjennomføre oppvarming i koret eller å spille til allsangsituasjoner, og disse utfordringene bør helst få mestringsfølelse som resultat.

Et inntrykk av mestring

På Musikklinja er følelse av egen mestring en viktig motivasjonsfaktor for enkeltelevener. Å mestre de teoretiske fagene er en ting, men også musikkfag og utenomfaglig aktivitet er signifikante arenaer for mestringsfølelse. Koret og allsang likeså. Elevenes motivasjon er preget av mestring, og egne erfaringer kan skape verdifulle mestringsopplevelser for elever ved Musikklinja (Røe, 2014; Aannestad, 2015). Martin «fikk en slags forkjærlighet for det [å synge i kor], for jeg følte i første klasse så mestret jeg ikke kor så veldig bra, men i andreklasser følte det mye gøyere, for da fikk jeg det til». Følelsen av å mestre spiller også inn på hvordan du ser på deg selv, som i forrige delkapittel, men mestringsfølelsen kan være både kortsiktig og langsiktig, og et negativt selvbilde eller destruktiv selvoppfatning kan overstyre og falme elevens opplevelse av mestring. Å oppleve at man mestrer å synge vakkert, kan være knyttet til gleden over musikkens estetikk (Merriam, 1964, s. 223), og da spesielt den musikken du selv skaper. Musikken skaper mening, både for skaperen og mottakeren av musikken. Eleven

synger selv, og hører samtidig seg selv synge, og dette kan skape mestring som vi så i Martin sine uttalelser. Musikken kommuniserer også her noe til utøveren som skaper en indre følelse av mestring, enten kommunikasjonen skjer gjennom opplevelsen av vakre toner eller harmoni. Jeg opplever at dette handler om musikkens muligheter til å skape opplevelser og mønster av motivasjon, som virker svært motiverende og positivt for eleven. På den andre siden kan musikkutøvelse gjøre elever demotiverte gjennom gjentakende følelse av mislykkethet eller opplevelse av å ikke strekke til musikalsk.

Mestringsfølelsen trenger ikke nødvendigvis å oppleves av eleven under fellessangen, men fellessang kan også gi mestring i andre fag og musikkaktiviteter, som for eksempel hovedinstrument. Gaute sier at: «det jeg merker at sangen gjør med meg, sånn reint faglig sett, er at jeg får, det hjelper meg veldig godt med intonasjon. Jeg spiller mye reinere på instrumentet mitt, når jeg synger, så reint sånn faglig sett, så har det stor effekt for meg». Han opplever at en effekt av korsang er mestringsfølelse, og han opplever det særlig gjennom økt fokus og styrker innenfor lytting og tilstedeværelse i tonaliteten.

Mestringen omtales også i læreplanen for musikkfaget i vg1. Både de individuelle og de kollektive musikalske ferdighetene «som er viktige for personlig mestring, både i musikklivet og i andre sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2006d, s. 2) skal utvikles. Begreper som selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet trekkes fram i læreplanen omhandlende mestring. I korsettinger ser dirigenten ut til å være en viktig kilde for motivasjon og mestringsfølelse ved å gi respons til deltakerne i stemmegruppene, ved å rose koret og slik nå inn til enkeltelevens inntrykk av mestring. Også elevens følelse av å komme videre, begi seg ut på nytt musikalsk materiale og kjenne stemmen fungerer bedre fra øvelse til øvelse, kan gi inntrykk av mestring. Fossum (2013) skriver at en sentral side av klasseledelse er å legge til rette for at hver enkelt elev får mestringsfølelse. Hun skriver videre at klasselederen i musikkfag bør «ta hensyn til dette aspektet, siden musikkfaget i så stor grad handler om følelser og identitet, og om utøvende virksomhet som umiddelbart er synlig og hørbar for de andre i klassen» (s. 158). Musikkutøvelse omhandler i stor grad følelser og identitet, og særlig på grunn av dette er det viktig å bidra til økt opplevelse av mestring framfor det motsatte, mangel på mestringsfølelse. Også blant elever på Musikklinja er mestring et behov for videre motivasjon og en positiv selvfølelse. Funksjonene omhandlende inntrykk er på mange måter nært sammenvevd, men også ulike sider av en felles funksjon. Særlig har underkategoriene inntrykk av egen identitet

og verdi og inntrykk av mestringsfølelse mange likheter og gjelder liknende situasjoner blant elever på Musikklinja.

Undervisende og dannende funksjon

En retningsgivende kilde til hvordan fellessang ønskes å fungere undervisende på Musikklinja, er læreplanen Kunnskapsløftet. Gjennom den treårige skolegangen skal fellessang ha en undervisende funksjon gitt gjennom formuleringer i læreplanens målsettinger, men også gjort til uttrykk gjennom læreplanen omsatt i praksis. Personlige mål, sosiale mål og faglige/musikalske mål står sentralt for elevene disse tre årene, og disse målene preger både læreres og elevers skolehverdag. Den undervisende og dannende funksjonen handler om musikkens rolle på Musikklinja. Her spiller den generelle musikkutøvelsen, musikklytting og musikkbruk inn, men også det faktum at Musikklinja styres av retningslinjer for hvordan musikkfagene skal virke undervisende og dannende på elevene.

Skolen har en rolle som videreformidler av kultur og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Dette kan blant annet foregå gjennom læreres sangvalg og musikalske arrangementer av ulik karakter. Særlig er lærerne medvirkende i å definere skolens syn på kvalitet og verdi på ulik musikk, og også bidra til å gi elevene utvidet musikalsk kjennskap. Dette ser vi både i de teoretiske og praktiske musikkfagene, blant annet gjennom at lærere velger ut ulike verk til undervisningen og til korøvelsene.

Den undervisende Musikklinja

Den undervisende Musikklinja har mange aspekter. Å komme som elev på Musikklinja er begynnelsen på en faglig, sosial og personlig reise hvor mange mål skal nås, og til slutt skal du stå som elev i tredjeklasse med vitnemål i hånda. Innholdet i dette delkapittelet handler først og fremst om sosialisering og opplæring i kulturen ved Musikklinja. Det utspilles sosialiseringprosesser på ulike nivåer, og Musikklinja som fenomen synes å prege eleven utviklingsmessig på mange områder. Elevene trekker fram sider ved dette gjennom intervjuene, og noe finner jeg igjen gjennom observasjon av samhandling, kroppsspråk og reaksjoner i skolehverdagen, både under korøvelser og i allsangsituasjoner.

Å kjenne til Musikklinja sine koder og samhandlingsmønstre, samt musikalske referanser handler mye om å ha vært elev der over en tid. Anne fortalte om tredjeklasseguttene som stadig

gjentar en sang som ble sunget da de selv gikk i første- og andreklasse. Denne sangen har kun tredjeklassingene brukt i skolekoret, men de andre elevene begynner å kjenne den, nettopp gjennom at guttene synger sangen. Anne trakk fram at «uansett hvor stygt eller pent det er, så er det jo morsomt for oss [andreklassingene] når de begynner, men det er ikke morsomt for førsteklasse på den. For de kan den jo ikke, men vi kan den. Så vi syns jo det er litt sånn morsomt». Å kjenne til skolens musikalske repertoar er en viktig faktor i å innsosialiseres på Musikklinja. Jeg spurte videre «er det kanskje litt sånn at førsteklasse blir lært opp, sånn etter hvert»? Birgitte svarte at «ja, kanskje litt sånn som da vi gikk i førsteklasse, så kunne ikke vi noen av de sangene som de kunne og sang, men da vi begynte i andreklasse så var vi med og sang sammen med tredjeklasse». Anne supplerte med at «så blir det litt sånn internt og alle kan sangene. Det er gøy». Anne og Birgitte var begge tydelige på at andreklasse for dem oppleves bedre enn førsteklasse, særlig fordi man kjenner kodene, har erfaringer, og har følt på kroppen hvordan musikklinjemiljøet underviser og hvordan det endres og utvikles. Elevene kan forhåpentligvis oppleve at de har en identitet som passer inn på Musikklinja, og at det er plass til den enkelte elev jamfør delkapittelet om inntrykk av egen identitet og verdi. Speilingen av medelever, særlig i klassene over, og evnen til å lære den etablerte kulturen synes viktig for å innsosialiseres på Musikklinja.

Innsosialiseringen foregår også på et mer personlig plan. Dette kan dreie seg om hvordan situasjoner med fellessang utfordrer enkeltelever til å ta større plass i miljøet, og la seg undervise personlig av det som foregår på Musikklinja. Jeg spør elevene om deres personlige opplevelse av fenomenet sang har endret seg gjennom erfaringer på Musikklinja, og Malin nevner at hun har lært mye om seg selv og sin egen rolle gjennom særlig korsangen. Hun svarer:

Ja, før jeg begynte så sang jeg aldri, jeg har aldri gått i kor før. For meg ble det veldig skummelt når vi for eksempel skulle sitte ved siden av noen som har sang som hovedinstrument og sitter og synger så den hører det. Så jeg tenkte masse på at jeg måtte synge lavt så ingen skulle høre meg, men da er jo hele vitsen borte. Så det hjalp meg på en måte litt å komme ut av skallet mitt og bli mindre sjenert på en måte. For sang har veldig masse å si personlig. Så nå tør jeg å synge høyere så de i klassen hører stemmen min.

Malin fortsetter med å fortelle at hun føler seg sosialt tryggere nå enn før, og at det preger hverdagen hennes også utenfor skolen og korsituasjoner. Fra å være redd for å bli hørt i koret, kan hun nå våge å heve stemmen både i musikalske situasjoner, men også i livet generelt.

En Musikklinjekultur ser ikke ut til å være en stillestående kultur. Denne typen ungdomskultur utvikler seg, og nye normer og regler skapes stadig. Likevel har kulturen en viss stabilitet, og særlig når det gjelder allsang, kan Musikklinja se ut til å være av konstant karakter. Særlig når vi sammenlikner med «vanlige» allsangsettinger. Det er viktig med kontinuitet og god kontakt mellom elevene, noe som Gaute problematiserte. Han sammenliknet Musikklinja sin kultur med en allsangsetting utenfor musikklinjemiljøet. «Man får jo ikke samme kontakten på en måte, med menneskene, da kanskje. Hvis man jobber i flere uker med et prosjekt med et kor, man jobber jo ikke flere uker med et prosjekt i allsang, det er jo sånn som man gjør der og da», uttaler Gaute. I motsetning til dette, er allsangsituasjonene ved Musikklinja preget av stabilitet og kjente rammer. Den samme allsangen synges hver dag i en hel uke, det er stort sett elever, med noen unntak, som leder allsangene, og det er de hundre elevene ved Musikklinja som deltar i denne stunden. Slik er kontakten mellom allsangerne etablert tidlig i skoleåret, og «prosjektet» kan sies å gå over ett, to og tre år, kun med utskifting av en og en klasse. Disse stabile rammene for allsangsituasjoner kan se ut til å være særegent for Musikklinja, det er stort sett de samme deltakerne året igjennom, valget av sanger er gjort for et år av gangen, og når det gjelder disse aspektene framstår Musikklinja som et forutsigbart miljø uten store endringer.

Fellessang har også en undervisende funksjon på Musikklinja når det gjelder praktiske egenskaper som å møte opp og å være presis til avtaler. Dirigentens reaksjon da to elever som kom for sent ble loggført under observasjon. Det kommuniseres krav og forventning om presist oppmøte fra dirigenten, og dette kommenteres høyt foran de andre elevene, kanskje med dirigentens ønske om at samtlige elever møter presis neste korøvelse. «‘Kommer dere to nå? Sammen?’ Underforstått: kjærestepar har prioritert å være sammen alene framfor å møte opp til korøvelsen, eller kanskje de bare har glemt tiden i hverandres selskap. ‘Dere er på skolen nå og skal ha tre undervisningstimer’» (Observasjonsnotat, korøvelse, 24.11.15). Elevene tok kritikken med fatning, nikket og fant plassene sine. Som vi ser her, preges musikklinjekulturen av dirigentens utsagn og tydelige forventninger til elevene, og også av hvordan elevene reagerer på og håndterer tilsnakk. Vi kan gjennom eksemplene se at innsosialisering og opplæring i Musikklinje-kultur foregår blant annet gjennom fellessang, felles referanser når det gjelder sang og musikk, og situasjoner som korsang hvor undervisning og opplæring foregår.

Den musikalske dannelse

Gjennom tre år på Musikklinja, foregår det i tillegg til den personlige og sosiale dannelsen, en musikalsk dannelse. Med dette mener jeg at elevene utvikler seg og skolerer musikalsk gjennom sine år på en videregående skole med musikkopplæring. Særlig betyr det mye for enkeltelevens musikalske dannelse at han får mulighet til å spille i band, synge i kor og andre sangkonstellasjoner, forsøke seg som solist eller allsangleder, skrive musikalske arrangement og liknende. Elevene får gjennom tre år bedrive musikkutøvelse på ulike vis, med ulike roller, og de får også skoloring gjennom teoretiske musikkfag.

Jeg forstår musikalske erfaringer som en av de viktigste minnelagrene når elevene forlater Musikklinja etter tre år. Erfaringene kan være i form av gjennomføring av ulike konserter, musikalske opplevelser sammen med medelever, og andre musikalske erfaringer gjennom hverdagen på Musikklinja. De musikalske erfaringene vitner om at elevene har vært igjennom en musikalsk dannelse. Birgitte sier at det er «mange fine opplevelser med allsang, det er veldig koselig å ha en sang som vi synger på begynnelsen av hver dag. Så får vi lære flere sanger også på en måte, som vi ikke har hørt før». Dannelsen kan komme til uttrykk gjennom et nytt og utvidet «musikkbibliotek» for enkelteleven, og han eller hun går ut fra Musikklinja med økt kunnskap og kjennskap til sanger, komponister, musikkverk, musikkaktiviteter med mer.

Gjennom observasjon så jeg to elever i musikalsk samspill, hvor den musikalske dannelsen ble særlig synliggjort for meg. Dette foregikk før en allsangsituasjon, hvor to elever forbereder seg til allsangledelse. De øvrige elevene er på vei inn i rommet, men det er noen minutter til allsangen skal begynne. «En elev spiller ukens sang på piano, mens en annen elev kommenterer og synger i mikrofon. Jeg biter meg merke i den svært nytenkende harmoniseringen. De to kommuniserer om oppbygning og gjennomføring til allsang-stunden som følger på, og øver ledelse» (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 16.11.15). Eksempelet tydeliggjør hvordan, i dette tilfellet, to andreklassinger høster erfaring og musikalsk dannelse gjennom å lede allsang ved skolen. Det er tydelig at de to elevene er spente, men de har også gjort et forarbeid, og vet hvordan sangen deres skal høres ut. De har tidligere fått utdelt denne sangen, laget et musikalsk arrangement til den, bestemt instrumentering og at de skal være to musikere, en pianist og en sanger. Det er bestemt hvor mange vers som skal synges, hvordan sangen skal bygges opp og ned, og hvilken sjanger og hvilket uttrykk den skal ha. Elevene er med andre ord godt forberedt til å lede allsang, men allsang-situasjonen må utspille seg før de kan se tilbake på resultatet, og

eventuelt endre eller forbedre elementer ved sangen før morgendagens nye sjanse. Denne prosessen og musikalske dannelsen er et element av det læreplanen sier om at eleven skal «planlegge, gjennomføre og reflektere over framføringer der ferdigheter i sang inngår» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 3). Under observasjonene la jeg merke til at både reaksjoner og kanskje også refleksjon foregikk umiddelbart etter at allsangstunden var ferdig. Elevene som ledet allsang så på hverandre, nikket, smilte eller heiste på skuldrene, og noen allsangledere samlet også bandet eller gruppen for å snakke kort etter allsangen. Small skriver at «somethings has changed between the participants through the fact of having undergone the performance together» (1998, s. 140). Han begrunner dette med at enkeltpersonene har forandret seg litt, gjennom at selvoppfatningen og identiteten kan ha blitt bekreftet eller utfordret.

Mange slike musikalske erfaringer foregår på Musikklinja, og selvidentiteten til elevene ser ut til å kunne forandres gjennom disse opplevelsene. Den musikalske dannelsen går også over ulike klassetrinn, og Martin sier at:

Jeg har merka at jeg har utvikla meg masse, i førsteklasse var jeg ikke så god og hørte at jeg kunne synge en ters eller kvint eller kvarten over. Det er liksom sånn når du har allsang så har du sikkerheten om at du gjør *noe* rett, du har teksten rett, så kunne du kanskje holde den tonen litt lengre, men det har ikke så mye å si, for det er ikke deg det er fokus på. Det er noe med det å prøve seg fram uten å føle du blir dømt på en måte.

Martin mener at allsang og korsang har noen ulikheter, og blant annet at dette gjelder hvem og hva det er fokus på. I korsang er all oppmerksomhet rettet mot koret, og deres prestasjoner, og Martin mener at allsangen skiller seg fra dette. Han påpeker at selv om det også i allsang kan være noe som er mer riktig enn annet, gjør du tross alt noe riktig bare ved å synge riktig tekst. Musikalsk dannelse handler også om dette, at elevene gjør seg ulike erfaringer som får dem til å reflektere rundt ulike sammenhenger det synges i.

Den musikalske dannelsen handler på Musikklinja om å utvikle seg og forbedre seg musikalsk. Denne dannelsen foregår både gjennom musikkdidaktiske kontekster (Hanken & Johansen, 2013), men kan også være preget av uformell læring. Dette gjelder både det kunstneriske perspektivet musikk har, men også det teoretiske og vitenskapelige aspektet. Også det hverdagsmessige og håndverkspregede ved musikk inngår i fellessangens funksjoner

omhandlende musikalsk dannelse. I tillegg vil den sosiale og personlige dannelse være elementer som spiller inn på hvorvidt elevene går igjennom en musikalsk dannelse som lever opp til forventningene fra eleven selv, medelever eller lærere.

Læring med og av hverandre

Jeg forstår det slik at elever ved Musikklinja både lærer mye av hverandre og med hverandre, i tillegg til den formelle undervisningen som foregår gjennom uka. Denne kategorien inneholder læringsaspektet som foregår mellom elevene i det sosiale rom (Ruud, 2013), læring både med og av hverandre. Læringen kan foregå på ulike plan, men felles her er det at læringen omhandler musikk og sang. Jamfør Hanken og Johansen (2013, s. 31) dreier musikkfaget seg, som tidligere nevnt, om ars-dimensjonen, scientia-dimensjonen og dimensjonen omhandlende håndverks- og hverdagskultur. Disse tre aspektene ved læringen står derfor sentralt i denne delkategorien. Det kan dreie seg om å lære ny musikk å kjenne, og utvikle musikksmak gjennom eller av medelever, det kan handle om teoretisk læring, kunstnerisk læring og praktisk musikkutøvelse lært av eller med medelever.

Læringen som foregår innad i Musikklinja sitt skolekor er preget av at elevene lærer *med* hverandre, og at enkeltelever bidrar til mer læring, elevene lærer *av* hverandre. Koret beskrives av Gaute som:

Noe folk gleder seg til sammen, som kan påvirke miljøet, at man jobber sammen. Så det tror jeg er viktig å ha et prosjekt og mål, da. Det er et felles mål som folk jobber veldig ivrig med hver enkelt, så bestemmer vi om vi øver sammen eller i grupper, og bygger fram mot noe.

Det høres her ut som at elevene også øver på kormateriale utenom øvelsene, og slik kan lære seg stoffet sammen eller også undervise hverandre når de kommer tilbake til korøvelsene. Fellesskapet, og at elevene gleder seg til å lære kormaterialet, ser ut som særlig viktig.

Jeg finner spor av læring tett-i-tett også i observasjonsnotatene. Under korøvelsene er målet å lære ulike sanger til bruk i konserter og opptredener, og ønsket er å lære tekst, melodi og andre detaljer i plenum, og også gjennom øving etter skoletid. Under allsangen møter enkelte elever nye sanger, mens andre har lært sangene tidligere. Her læres tekst gjennom repetisjon, og melodi og andre detaljer øves også inn, instruert av allsanglederne. Noe hierarki finnes både i korsammenheng og allsang, særlig knyttet til alder eller hvilken rolle man har, her kan være

solister, allsangledere, hjelpedirigenter og liknende. Noe elevene tidlig trekker fram i intervjuene er hvordan korsang er preget av kontinuitet gjennom planlegging og gjennomføring, med tydelige mål for sangen, mens allsang oppleves mer spontant. Allsangen er likevel en fast programpost på elevenes timeplan, og bærer derfor preg av noe planlegging. Midt på dagen samles alle skolens elever til fellessang, ord for dagen og informasjon. De lærer av hverandre gjennom å lede hverandre i allsang, men også med hverandre gjennom det samme. Elevene lærer av hverandre når det kommer til skoling og utdanning, blant annet gjennom at elever med sang som hovedinstrument lærer bort til andre elever.

En jeg opplever interessant når det gjelder læring elever imellom, er hvordan klassetrinnene forholder seg til hverandre. Samsillet på tvers av klassene var synlig når det gjaldt både innsosialisering og den musikalske danning, men også i denne kategorien omhandlende læring. Jeg spør elevene hvordan de møter nye førsteklasinger, om de bevisst lærer bort noe, og hvordan dette spiller inn på kulturen og kor- og allsangen. Martin mener at «det blir litt sånn, mer seriøst og du oppfører deg liksom. Da synger vi når vi synger, så er vi stille når vi skal være stille, og det blir en slags ramme, det blir en fast rutine, da». Andre- og tredjeklassingene framstår like spente som de nye elevene ved skolestart hver høst, noe som kan styrke konsentrasjon og motivasjon både for første-, andre- og tredjeklassinger når det gjelder ro, kvalitet på sang og seriøsitet når de øver og musiserer. Læringen kan framstå mer effektiv i oppstarten av året på grunn av ro og konsentrasjon blant elevene, men gjennom observasjonen så jeg gjennomgående at elevene passet på hverandre gjennom å hysje og si ifra til hverandre, at de bidro til å lære bort gjennom å vise de yngre elevene hvor i nota de burde følge med og liknende. Musikkundervisningen, og læringen, kan slik se ut til å foregå både med og av medelever.

Dette delkapittelet har handlet om fellessang som har ulike hverdagsfunksjoner. Gunn sier at man kan bruke sang til «nesten alt. Jeg bruker sang veldig masse. Hvis ikke det hadde vært for sang, eller for musikk generelt, det er egentlig hele livet mitt». Sangen knyttes til livet og til hverdagen generelt, og fellessang har ulike hverdagsfunksjoner for elever ved Musikklinja.

Appellerende funksjon

Gjennom forskningen på elever ved Musikklinja, opplever jeg at fellessang i stor grad har en appellerende funksjon. I konsertsammenheng legger vi merke til om musikken appellerer til

publikum, og musikken og sangen kan appellere til sangerne i allsang og innad i et kor. Ulike elementer i musikken kan appellere, men særlig sangteksten, valget av sanger og mellommenneskelig kommunikasjon ser ut til å ha innvirkning på dette. Denne kategorien ser jeg i lys av Merriams to musikkfunksjoner omhandlende underholdning og kommunikasjon, og jeg belyser kategoriene med utsagn fra intervjuer og utdrag fra observasjon, samt annen teori.

Underholdning

Fellessang har en underholdende funksjon på Musikklinja, og både elever og et eventuelt publikum ser ut til å underholdes. Merriam (1964) presiserer at «music provides an entertainment function in all societies» (s. 223), men at det kan skilles mellom musikk med ren underholdningsverdi og musikk med underholdende elementer i tillegg til andre funksjoner. Da jeg tidlig i intervjuet med Anne og Birgitte spør om de kan beskrive en opplevelse med korsang eller allsang, svarer Anne at «blant annet at det blir så god stemning. Det blir alltid veldig koselig stemning, og det er fint med korsang». Hun viser til et eksempel, en julesang de har brukt på konsertene som tydelig underholder både sangerne og antagelig også publikummet. Til denne sangen forteller hun at koret har øvd inn bevegelser og koreografi som samhandler med teksten, som forsterker teksten og også bidrar til økt underholdningsverdi. Konserten i seg selv er også satt opp nettopp for å underholde et publikum. I allsangsettingen ved denne skolen henger underholdningsaspektet høyt, og allsangen kan fungere som et avbrekk fra timeplanen, noe rektor omtalte som «et friskt pust» å kunne synge sammen og skifte rom og omstendigheter, samt komme sammen alle klassene.

Underholdningsaspektet er også viktig når skolen arrangerer foreldrefester. Som nevnt tidligere i oppgaven forberedte elevene i vg2 konsert for foreldre og søsken, som handlet om å sette spor. Sangvalgene og programmet generelt var en viktig faktor for en underholdende konsert, men jeg opplevde at elevene også skapte en atmosfære med hvordan de var kledd, med kroppsspråk, og gjennom hvordan lokalet var klart for at publikum skulle ta plass. Detaljer som at rommet var mørkt, mens scena var lyssatt, og at det var filmkameraer i rommet forsterket opplevelsen av at noe underholdende skulle foregå under konserten. Musikken i seg selv var her en viktig faktor i underholdningen, men også sceneframtredenen, og at publikum besto av venner, familie og lærere.

Musikk kan synes å underholde på ulike plan, og både alene og i samspill med andre elementer. Det er i alle fall sikkert at musikk har underholdende funksjoner, og at dette er uavhengig av hvilken sosial klasse eller hvilket nasjonalt eller kulturelt fellesskap du tilhører.

Kommunikasjon

Kommunikasjonen som appellerende funksjon omhandler først og fremst den spontane, kroppslige kommunikasjonen innad i koret og mellom koret og publikum, samt verbale tilbakemeldinger. Den kroppslige kommunikasjonen kan være ulike former for fysisk respons som nevnt i et tidligere delkapittel, men her er det fokus på det appellerende ved responsen. Verbale tilbakemeldinger kan komme fra et publikum, men også fra dirigenten til koret og allsanglederen til sangere, innad blant elevene eller fra eksterne lærere eller undervisere ved skolen. Dette kan være hovedinstrumentlærere, samspill-lærere, men også sosiallærere, inspektører eller renholdsansvarlige. Da jeg gjennomførte observasjoner på Musikklinja som del av dette masterarbeidet, opplevde jeg den appellerende funksjonen og kommunikasjonsaspektet spesielt som en viktig kulturskaper innad blant elevene. Å få respons på noe innøvd gjør elevene stolte, og fellesskapsfølelsen øker.

I hovedområdet musikk for elever i første klasse, blir det trukket fram at fellessang kan være en «arena for musikalske opplevelser, kommunikasjon og samhandling» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Det trekkes i samme dokument fram at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig gjennom å synge, framføre tekst, formidle og samhandle, samt være i dialog om musikalske opplevelser, erfaringer og utvikling. Kommunikasjon er satt sammen med begreper omhandlende samhandling og erfaringer, og kommunikasjonsbegrepet kan slik tolkes som noe det er ønskelig at elevene gjør i fellesskap basert på egne musikalske opplevelser når de går på Musikklinja. Kommunikasjon gjennom musikk er altså noe elever skal kunne lære noe om gjennom årene på Musikklinja.

Jeg spurte informantene i intervjuet om de opplevde samspillet med sitt publikum ved en konsertsituasjon de uttalte å huske særlig godt. Gunn svarer generelt at «i forhold til øvelser så får man litt gratis, når man står der», og Gaute forsterker og utdyper med at elevene får «litt ekstra guts, og det som var veldig spesielt med en konsert var jo at det virka som mange av publikummet begynte jo å gråte vet du, fordi de synes det var så fint å høre på». Han fortsetter med å peke direkte på kommunikasjonsaspektet ved at «nå er det faktisk det (kommunikasjon)

vi skaper her (gjennom musikken), det er et godt resultat da, for å si det sånn, og det er jo noe vi jobber veldig med, hva man kommuniserer». Elevene forteller videre at det var lyst i salen, så koret fikk blikkontakt med publikummet sitt. De forteller om kommunikasjon og et samspill mellom både kor, orkester og publikum, og at reaksjonen fra publikum fikk ringvirkninger på hvordan elevene kommuniserte videre. Merriam (1964, s. 223) skriver, som tidligere nevnt, at musikk ikke kommuniserer på et universelt språk og med klarhet, men at kommunikasjonen skapes gjennom kulturen den er en del av. Språket og felles kulturelle referanser er særlig momenter som kan gi musikken en kommuniserende effekt og funksjon.

Gaute mener at «så vil jeg jo tro at det at så mange folk skaper en ting sammen også vil kunne bevege, sant. Også vil [det] kunne sette et inntrykk i folk, da». Elevene gir uttrykk for at de har ønske om å appellere til mottakerens følelser, og de opplever mestringsfølelse når de får respons tilbake. I intervjuene snakkes det til stadighet om publikum, om å gjøre inntrykk og nå inn til folk. Elevene utviser takknemlighet når de har fått tilbakemeldinger i form av fysisk respons som applaus, tårer, plystring og utrop, og det synes viktig både når foreldre og venner er publikummere, men også i settinger hvor publikum er ukjente.

Rollen som mottaker og avsender

I fellessang er rollene som mottaker og avsender ulik når man sammenlikner allsang og korsang. Elevene kan opptre som både mottakere og avsendere i begge sammenhenger, men forskjellen er mer tydelig definert i korsang. Da er mottakerne og avsenderne ofte plassert på hver sin side av rommet, kanskje koret som avsenderne står omringet av et band eller plassert i korkrakker, mens mottakerne i hovedsak er publikummet sittende i salen, stille, og kun som tilskuere og tilhørere.

Anne omtaler sitt første møte med skolekoret som en situasjon hun ble imponert. Da var hun selv mottaker for et kor hun senere skulle ta del i. Det hørtes vanskelig ut og vakkert ut, og appellerte til hennes følelser. Oppfatningen av musikken ser ut til å forandre seg når elevene blir kjente med kormaterialet og opplever mestring gjennom musikken. Når sangmaterialet er kjent stoff framstår det ikke fullt så komplisert, men fortsatt kan det være vakkert. Birgitte uttaler at «første gang vi hører det så oi, wow, men så lærer du det, og så er det noen nye som syns det er wow». Gaute peker på det samme, og fokuserer også på tidsaspektet, og hva det gjør med relasjonen til musikk-stoffet. «Det er kanskje noe med det, da, når du er mottaker så

får du noe nytt, friskt på deg, mens når du er avsender, så er det et prosjekt du har jobbet med over lengre tid, og det kan gi deg andre følelser». De inkluderer her andre funksjoner sangen har, både emosjonelt og sosialt. Martin uttaler at:

Og så når det er publikum, og du står der for å levere noe, og da får man en, ja, hele koret blir liksom fylt av litt sånn nerver og litt sånn, alle er litt sånn spente, og, og jeg tror det bygger også opp på motet der, når det kommer, for eksempel Libera Me, og hele koret stemmer i.

Rollene som mottaker og avsender gjør noe med hele situasjonen. En avsender har større forventning knyttet til seg enn hva mottakeren har. Jeg ser at elevene som avsendere utviser en skjerpethet og konsentrasjon vi ikke alltid ser under korøvelsene, de har et tryggere kroppsspråk, en formidlingsevne og tilstedeværelse særegen for konsertsituasjonen. Rollene definerer også et maktforhold mellom de to, og avsenderen kan i de fleste tilfeller synes å ha mer påvirkning på situasjonen enn hva mottakeren har. Tar imidlertid mottakeren en aktiv rolle, kan også han «styre showet». Denne diskusjonen lar jeg ligge, men tematikken kan være interessant å se på videre.

Hverdagsfunksjon

Hverdagsfunksjonen dekker det sosiale aspektet og samhandlingen som foregår i fellessang. Den omhandler fellesskapet som bygges, og den spesielle kulturen som oppstår blant elever ved Musikklinja. Felles opplevelser i hverdagen danner en referanseramme som styrker de sosiale båndene mellom elevene. Disse opplevelsene synes å prege det samlende aspektet i fellessang blant elevene ved Musikklinja. En annen funksjon fellessang har er å skape brudd i timeplanen, gjennom å tilby noe estetisk med annen karakter enn hva for eksempel språkfagene, realfagene og de teoretiske musikkfagene gjør. Fellessangen bryter også med hverdagen elevene levde i før Musikklinja, og skaper en ramme for livet etter Musikklinja. Dette er alle elementer i dette delkapittelet. Hverdagsfunksjonen berører både hverdagen til elevene, fellesskapet generelt og den sosiale kulturen på Musikklinja. Delkapittelet inneholder først fellesskapsfunksjonen, deretter å være samlet om opplevelser, før jeg tar for meg musikkens funksjon mot ungdomskultur, før jeg avslutter med tids- og stedsaspektet.

Samlet i et fellesskap

Å være samlet i et fellesskap betyr på Musikklinja å ta del i sosiale arrangementer, men også å kjenne til normer og interne koder for kulturen. Fellesskapet definerer jeg som de sosiale gruppene, når skolen samles som helhet, gjelder det å ta del i dette, men også når små ensembler øver eller framfører musikk deltar elever i et fellesskap.

«Jeg tror vi er en felles gruppe, eller en felles ‘krønsej’, jeg tror ikke det er noe inndelt, men alle jobber sammen, et samspill» uttaler Gaute, og setter fingeren på noe essensielt. Både korsang og allsang krever deltakelse i et fellesskap, en gruppe, men fellesskapet oppleves ulikt av elevene. Gunn fortsetter med å si at elevene «er jo i samme rom, alle sammen, og alle, holdt på å si, kan se og høre hverandre. Og alle holder på med det samme, i alle fall mange, det er i alle fall meninga [latter]». Det virker viktig for elevene på Musikklinja å inkludere hverandre, både slik at ingen skal føle seg utenfor, men også for at alle skal bidra til et godt fellesskap. Det blir under korøvelser stilt spørsmålstegn når elever ikke dukker opp presis, med undertoner om at alle er ønsket, og at ingen bør skulke unna. Dirigenten forventer også oppmøte, og kommuniserer dette verbalt gjennom «en del er ikke her, men dekk er her, heldigvis». Den andre dirigenten fortsetter «Dokk e seine, gutter... Og jenter». For å delta i fellesskapet forventes det å møte opp i tide, og bli værende så lenge fellessangen holder på. Nøyaktighet og evnen til å være presis er egenskaper det ser ut til at elevene streber etter også utenom korøvelser, og jeg husker fra egen skolegang at hvis man ikke var presis til en bandøvelse, risikerte en at noen andre tok plassen din i bandet. Dette er et element i det Merriam kaller «the function of enforcing conformity to social norms» (1964, s. 224) ved at musikken og musikkaktiviteten bidrar til å skape forventning om konformitet. Musikken og fellessangen kan fungere som en sosial kontroll ved å peke på feil atferd og oppfordre til atferd i henhold til gruppens normer.

Når man ser på fellessang med samlende funksjon, spiller også sosialt miljø en viktig rolle. Elevene trekker fram at «hvis det er et kor som har dårlig miljø, så høres det heller ikke bra ut. Man musiserer bedre hvis man, når man, i et kor man trives i». Å søke etter et fellesskap man trives i, og være med å opprettholde dette miljøet, framstår slik essensielt. Gunn fortsetter: «så blir man mindre sliten hvis man, alle er i godt humør. Enn hvis alle skulle vært sånn, surmulla og ja..». Hun utfyller med at «det kan jo være enkeltpersoner som gjør at det blir dårlig stemning. Men også, av og til er det vel dager da alle egentlig er litt sånn, tåketete». Gaute legger

til at «dager vi er slitne, folk er tomme og sånn. Så kan jo alltid det spille inn, ikke sant». Det rettferdiggjøres dermed at enkeltpersoner kan ha mindre gode dager både under korøvelser, -konserter og i allsangsammenheng, men at fellesskapet likevel kan skape et godt miljø å være tilstede i. Å uavhengig av dagsform få lov til å være en del av helheten er likevel viktig, sett i observasjon og intervjuer.

Musikalsk samhandling og fellesskap kan også skape en emosjonell frigjøring for gruppen. Merriam skriver i sin kategorisering av musikalske funksjoner at «music can function as a mechanism of emotional release for a large group of people acting together» (Merriam, 1964, s. 222). Samhandlingen synes å være det avgjørende elementet for denne frigjøringen. Denne emosjonelle frigjøringen, og å *uttrykke* det i plenum kan være en av funksjonene sang og musikk har. Nettopp dette kan fellesopplevelsene bidra til eller være grunnlag for, og man kan som gruppe oppleve denne følelsesmessige friheten. Gjennom intervjuer får jeg forståelsen av at den følelsesmessige friheten må tilegnes og læres i fellesskapet på Musikklinja, og at de eldre elevene føler denne friheten mer tydelig enn hva førsteklasingene gjør. Mens korsangen først og fremst oppleves som plikt av førsteklasingene, ser kanskje elevene muligheter til emosjonell frigjøring og uttrykking i større grad årene etter. Dette aspektet henger tett sammen med uttrykksfunksjonen og den undervisende og dannende funksjon, da elevenes frigjøring fører til at man kan uttrykke seg emosjonelt, og at aspektet krever en viss tid og dannelses. Likevel ser det ut til at fellesskapet er den avgjørende faktoren for emosjonell frigjøring.

Fellesskapet på Musikklinja skal være preget av det samlende aspektet, og samfunnets grunnleggende verdier skal gjøres synlig for elevene. I læreplanen er det blant annet skrevet at «programfaget musikk, dans og drama skal ivareta tradisjonsrike kunst- og kulturfaglige uttrykk som representerer grunnleggende verdier i et samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Elevene og skolens ansatte er samlet i et fellesskap hvor normer og regler styrer samhandlingen og preger hverdagen. Dette skaper en tydelig ramme omkring Musikklinja som fenomen, at kulturen er preget av samfunnet omkring også når det kommer til hvilken atferd som er forventet og hvilke verdier som ligger til grunn for undervisningen.

Samlet om opplevelser

Denne kategorien omhandler hvordan fellessang bidrar til erfaringer og opplevelser gjennom samhandling i Musikklinje-elevens musikalske hverdag. Det dreier seg om situasjoner og

minner elevene sitter igjen med, og at elevene opplever seg selv som en del av en helhet når det kommer til musikalske opplevelser.

Fra intervjuet med Gunn og Gaute, uttaler Gunn at:

Ja, jeg husker i fjor da vi begynte med, for så vidt gospel også, men når vi begynte med den klassiske delen med koret, da vi begynte å få det til, og hele koret kom sammen etter at vi hadde øvd stemmevis, det var helt sånn gåsehudopplevelse.

Gunn er begeistret for denne type funksjoner som fellessang har ved Musikklinja. Felles opplevelser ser ut til å feste seg godt i minnelageret hos henne og de andre elevene. Gaute forteller også om skolekorets opplevelse av å synge et avansert klassisk verk at:

Vi hadde øvd på dette hele høsten, og da solisten begynner å synge først sånn Libera me... [viser].. Og så kommer hele koret inn unisont, som en stemme, det er sånn, en kraft og jeg kjenner, jeg får sånn ståpels nå liksom, det at vi skapte det sammen, det ga en helt spesiell følelse, og det at du liksom var midt i musikken, du var i musikken og du skapte det selv, og du liksom klarte å fremstille det, da. Emmm, det var veldig deilig.

Birgitte sier at «sånn som når vi tar bussen, hele skolen, og noen begynner å synge en sang, så stemmer vi i flerstemt kor på bussen, og sånn, det blir ganske gøy». Anne reagerer med smil og latter, og de mimrer kort seg imellom før vi går videre med intervjuet. Det er tydelig at denne typen opplevelser foregår ved ulike anledninger, og at det setter spor hos jentene.

Tiden og stedets rom (Ruud) ser ut til å være et sentralt aspekt når det dreier seg om å være samlet om opplevelser. Disse opplevelsene «i en personlig livshistorie blir å sammenlikne med 'veimerker' eller minnepunkter i en personlig kalender» (Ruud, 2013, s. 199). Elevene ved Musikklinja ser tilbake på situasjoner da de kom sammen etter å ha øvd gruppevis, da de hadde øvd lenge og endelig fikk oppleve resultatet, og situasjoner på bussturer med andre elever fra Musikklinja.

Malin trekker fram noe godt ved å være en del av en opplevelse, og stå samlet om disse som Musikklinje eller som klasse. Hun sier at «det er så fint å være en del av det, når du hører på en måte hele sammenhengen og får med alle stemmene. Det er en ting når du øver på en stemme og hører at en stemme er fin, men når du får alt sammen så er det helt fantastisk». Jeg spør henne hva hun opplever i allsangsituasjon, om det gir samme opplevelser, og Martin bryter fort

inn at «det er ikke det samme i allsang». De trekker fram det manglende harmoniske aspektet, at mens det i korsang er en fellesopplevelse å samle stemmene til en helhet, er allsangsituasjoner i mindre grad preget av flerstemmighet, og melodistemmen er i fokus. Likevel ser det for meg ut som enkelte situasjoner i allsang også blir verdifulle opplevelser for elevene, blant annet da barnesangen ble sunget i EDM-stil. Å være samlet om opplevelser som dette ser ut til kunne bli minner som elevene husker lenge etter tiden på Musikklinja. Opplevelsen av å være samlet for å skape slike minner, synes sentralt, og elevene i trekker lett fram mange opplevelser de husker når jeg spør dem i intervjuene.

Ungdomskultur

Ungdomskultur definerer jeg som de sosiale mønstrene og de kulturelle normene som danner en kultur blant ungdommer. Herunder kommer smakspreferanser når det gjelder musikk, språkbruk og normer omhandlende kommunikasjon, hvordan ungdommene reagerer i møte med voksne ved skolen, og hvordan elevene på Musikklinja generelt danner en helhetlig kultur.

Det er interessant å delta i en ungdomskultur som utenforstående på Musikklinja, og observere hva som foregår, nettopp ved at kulturen er særegen for elevene i aldersgruppa. Fra mine egne notater skrev jeg tidlig om å klare å holde følge som deltaker i andres primærkultur.

Det går fort i svingene i en ungdomskultur, og det forventes at alle kjenner normer og sosiale koder, intern vitsing med mer. Dette er en utfordring for meg som er fem år eldre – i en annen generasjon med egne sosiale «greier». Det gjelder også non-verbal kommunikasjon, bruk av mobil og ulike kommunikasjonsapplikasjoner, og hvordan dette definerer kulturen og samspillet mellom elever.

Slik kan man lykkes i å observere hva som utspiller seg rent praktisk, men ikke evne å gripe om hva som egentlig foregår. Nok et eksempel fra observasjon er en korøvelse som nettopp har satt i gang, og dirigenten er i ferd med å ta opprop for å sikre at alle elever er tilstede. Vi får her glimt av interne kulturelle koder ved Musikklinja. «Elever begynner å knipse i takt med opprop av navn. Dirigenten responderer med å rope opp navn på ulike toner» (Observasjonsnotat, korøvelse, 14.11.15). Dirigenten legger ulike toner til navnene og lager slik små melodier i et jevnt tempo. Jeg spør elevene om dette eksempelet hører til deres ungdomskultur på Musikklinja, og hvorfor akkurat musikken bidrar til å skape interne koder. Gunn forklarer at «det blir veldig masse intern humor som går på forskjellige sanger, og så det gjør noe med miljøet, vi hadde sikkert funnet på andre ting hvis vi ikke hadde hatt sang, men

vi er ikke sånn, da». Sangen og musikken gir rom for interne erfaringer og koder mellom elevene og i samspill med lærere. Disse særlig krever en viss forståelse musikkteoretisk, men kan trolig oppleves og erfares av og med «vanlig» ungdom hvis de hadde vært inkludert i Musikklinje-kulturen over en periode.

Allsangsituasjonen med en enkel barnesang gjort om til rave-låt som ble nevnt i delkapittelet om å uttrykke seg gjennom fysisk respons, ble også kommentert av Gaute i intervjuet, hvor han gir uttrykk for at kultur bygges omkring etablerte mønster for musikalsk smak og verdi. Skolekulturen har ulike «greier» som er ekstra populært blant elevene. Han forteller om kulturen blant elevene ved Musikklinja at:

Det har noe med hva som appellerer til oss, sant. Det er veldig variert. Når vi går på denne videregående skolen, er vi så tette, og det bygger jo på en kultur. Vår kultur er jo blitt sånn. Og [den barnesangen som det tidligere er referert til] ble arrangert som en rave-låt. Det er blitt veldig populært her nå, og jo mer lyd, jo større applaus, det er jo det som er greia med skolen vår.

Jeg spør Gaute videre om det i hovedsak er sjangeren som gjør barnesanger og andre allsanger passende inn i ungdomskulturen på Musikklinja, og han repliserer med at «det er sjanger, ja, og den kulturen som blir bygd opp her rundt den sjangeren, sant». Elevers bruk av musikk sjanger og blanding av musikalske uttrykk ser ut til å være noe vi kan møte hyppig på Musikklinja. På en elevkonsert noterte jeg at «ti jenter stiller opp på scena, finner mikrofoner, får toner på piano, står i halvsirkel. Acapella Super Mario. Lyse stemmer i et lyst leie, aktiv publikumsoppsøking gjennom blick og kroppsspråk. Noe kontakt innad i: blick, mimikk, gester og smil» (Observasjonsnotat, elevkonsert, 13.02.16). Å bruke en temasang fra spiller Super Mario som en gruppe sangere uten band opplevde jeg som sjangerblanding. Temasangen blir brukt i en ny og kanskje uventet setting, sunget flerstemt og med lyse jentestemmer. Fra samme konsert noterte jeg at høytidsstemningen som hadde preget publikum innledningsvis ble brutt da et band kom på scenen og spilte musikk jeg opplevde høy, voldsom og massiv (Observasjonsnotat, elevkonsert, 13.02.16). Sjangerblanding opptrådte også i allsangsituasjoner, hvor tradisjonell musikk ble framført med ulike bandkonstellasjoner og inspirert av andre musikk sjangre rytmisk eller harmonisk. Sjangerblanding og uventet bruk av musikk og uttrykk kan se ut til å være et fenomen hyppig i bruk blant elever ved Musikklinja for å kommunisere og fremme egen ungdomskultur.

En bevisst bygging av god og trygg ungdomskultur får jeg beskrevet av Martin. Han omtaler tilbakemeldinger innad i koret, særlig blant guttene. Jeg spør «prøver dere å gjøre det mindre skummelt [å synge i kor]?» Martin svarer at «jeg føler jeg har vært litt bevisst på det, hvis man synger feil snur jeg meg og sier det er kanskje litt feil note i stedet for å sende stygge blikk og være litt sånn ekkel». Han sammenlikner dette med måten å bygge kultur blant jentene, og problematiserer litt. Martin mener at jentene ikke er like bevisste på å «gå i samme retning», men heller kan ende opp med å skape prestasjonsangst og demotivasjon. Han mener at guttenes måte å skape ungdomskultur i koret gjør koret et trygt sted å være, for selv om man kan ta feil, så får man ikke tilbakemeldinger som er ubehagelige. Tidligere i oppgaven trakk jeg fram behovet for å skape trygghet i kor. Caplin mener at fellessangens positive gevinster vil forsterkes og gjøres tydeligere dersom trygghet, ansvar og identifisering forekommer i koret. (2005, s. 74). Dette kan både dirigent og kordeltakere se ut til å bidra til, vist gjennom eksempelet Martin ga og gjennom litteraturen av Caplin.

Ungdomskultur kommer også til uttrykk gjennom hvordan elevene velger å løse musikalske oppgaver. Det er visse forventninger i lufta når elevene selv skal ta over den daglige allsangen ved skolen. Lærere har i forkant satt opp lister over hvilke sanger som skal synges, men elevene vil svært sannsynlig bryte med forventninger angående musikalsk framtoning. Fra eksempelet om rave/EDM-arrangementet, noterte jeg at «'veldig ungdommelig nå' sier en lærer. Mye kommuniseres mellom lærerne i blikk og kroppsspråk» (Observasjonsnotat, allsangsituasjon, 19.11.15). Eksempler fra intervjuene forsterker det samme: at ungdommene har behov for å sette sitt særpreg på det som er gitt dem som sangforslag, og at det er viktig å spille på «det som er populært». Dette kan bryte med læreres forventninger og ønsker, og etablere nye konvensjoner om hva som fenger, hva som er god musikk, hvilke sjangre som er innenfor ungdomskulturen og liknende. En liknende tematikk tar Birgitte for seg når hun deler tanker omkring allsangen og at elever selv lager arrangementer. «Det er jo elevene som arrangerer dem, det gjør jo at folk syns jo liksom blir mer gira og syns det er kult! Hvis det var en av lærerne som hadde arrangert det så hadde det ikke blitt så spennende». Makten ungdommene selv har til å prege Musikklinja sin kultur later til å være stor, og sosiale mønstre og kulturelle normer oppstår nettopp på grunn av ungdommene selv, selv om læreren kan prege gjennom administrative ting og planer for hva ungdommene skal lære om, gjøre eller samtale om.

Når det gjelder korsang, er ungdomskulturen ved Musikklinja observert på ulike vis. Tidligere har jeg nevnt bruken av mobiltelefoner og ulike applikasjoner. Under korøvelser og -konserter har elevene stadig mobiltelefoner tilgjengelig, og ulike situasjoner blir filmet og sendt til andre, eller tatt bilde av og lagt ut på ulike sosiale media. Under en konsert tok en elev «selfie» da han stilte seg opp med publikum i bakgrunn og tok bilde av seg selv. All teknologi gjør enkeltsituasjoner mulige å ta vare på, enten som gode minner eller med muligheter for å henge ut elever eller lærere for ting som oppstår, gjøres eller sies. Under konserter for foreldrene ble forestillingene filmet med tre kameraer, samt lyd direkte fra miksepult. Dette materialet ble senere klippet og satt sammen til minnefilm for den aktuelle klassa. Ungdommer opptrer som subkulturelle gjester hvor de kan velge og vrake. Som selvstendige identiteter kommer de på besøk, drar til nye venner, danner nettverk, både sosialt og via sosiale plattformer på internettet. Dette skjer både fysisk og konkret i at ungdommene faktisk besøker hverandre og danner nettverk, men også på abstrakt, mentalt plan ved at identitetene «besøker» hverandre og preges av hverandre, danner identitetsnettverk og andre sosiale plattformer. Nettopp nettverksbyggingen står sentralt hos ungdommer i dag, og også å være synlig i disse nettverkene. Ungdomskulturer synes alltid å være formet i eller av media ungdommene omgås. I observasjonen så jeg dette gjennom at elevene særlig deler bilder og videoer av det de holder på med i løpet av en dag, men også at de kan kommunisere via meldingstjenester på mobiltelefoner og datamaskiner.

I tillegg til musikalsk uttrykk og teknologiske muligheter, preger også ungdommene fellessangen direkte. Gjennom klesstil, oppførsel, reaksjoner, talemåter og bruk av sjargonger, samt henvisninger til interne historier og minner, preges all fellessang av deltakerne. Dette kan i enkelte situasjoner være motsatsen til hva dirigenten ønsker å kommunisere, men dette er en tydelig del av det å synge som elev på Musikklinja. Dette dreier seg i hovedsak om å uttrykke og leve i en ungdomskultur, men kategorien kan også ha likheter særlig med fellessangen sin uttrykksfunksjon og undervisende og dannende funksjon. Elevene ser ut til å ville uttrykke tydelig hva musikk betyr for dem, uttrykke sine følelser omkring musikken og fellessangen, og også uttrykke seg gjennom fysisk respons. Hverdagsfunksjonen og herunder ungdomskulturen preges også av skolen og Musikklinja sine forventninger til elevene, som både kan stemme overens med ungdomskulturens normer og regler, men også gå på tvers av hva ungdomskulturen inneholder. Gjennom disse refleksjonene ønsker jeg å presisere at hver enkelt funksjon er frittstående, men samtidig svært tett sammenbundet med de andre funksjonene.

Tid og sted

I hverdagen på Musikklinja framstår sang som noe særegent med mange funksjoner. Sangen kan sees i et tidsaspekt, i det små hvordan hverdagen organiseres og prioriteres, og i det større hvordan elevene har en tidsbestemt rolle med en ulike mål og hensikter de tre årene på Musikklinja. I tillegg omhandler *tid og sted* det faktum at ungdommene er gitt en bestemt tid på videregående, i de fleste tilfeller tre år hvor undervisningen foregår på dagtid fem dager i uken. Skolebygget er oppholdsstedet når det gjelder undervisning, og klasserommene er særlig av betydning. Når det gjelder fellessang er også andre rom disponible, men stedstilhørighet er i grove trekk undervisningsbygget med dets fasiliteter.

Martin trekker fram et nytteaspekt når det gjelder tid avsatt til fellessang, at han får:

Varma opp stemmen og liksom sunget litt hver dag. Det å ha den [sangen] der hver dag syns jeg er veldig greit fordi du får være med og liksom bruke eller polere ditt instrument. Så selv om alle er med, kan du gjøre det liksom til det du vil, og jeg syns det er veldig greit å synge, for da kan jeg mer på en måte utvikle det jeg vil.

Slik nyttiggjør han seg av den konkrete tiden som er avsatt til fellessang, som en slags oppvarming og det han kaller polering av sitt eget hovedinstrument. Dette gir også Musikklinja rom for og tid til gjennom bruk av fellessang.

Martin peker også på hvordan allsang bryter opp i skolehverdagens tidsskjemaer og -planer. «Avbrekket blir til skolefag, men mot sangfaget også, for her kan du synge akkurat hvordan du vil. Og du bruker den kreative delen av deg, det er det ikke alltid du får gjort i fagene, en pause fra fag». Allsang ser ut til å gi en slags pause i en hektisk skolehverdag, i det at allsangen ikke krever så mye som korsang gjør. Elevene kan synge mindre fokuserte og mindre bevisste sangteknisk og når det gjelder formidling og budskap.

Sangaktiviteten gjøres inn i denne situerte praksisen, Musikklinja. Aktiviteten tilhører slik fellesskapet og er en del av hverdagen gjennom elevenes personlige timeplaner og timeplanene knyttet til skolen. For elevene er dette likevel en midlertidig periode i livet, og denne samfunnsformen vil ikke gjelde lenger når elevene går ut av tredjeklasse. Når det gjelder fellessang som en periode i livet, er det særlig viktig at perioden som elev forstås som at den inngår i et lengre liv, med erfaringer både i forkant og etterkant av Musikklinja. Elevene har

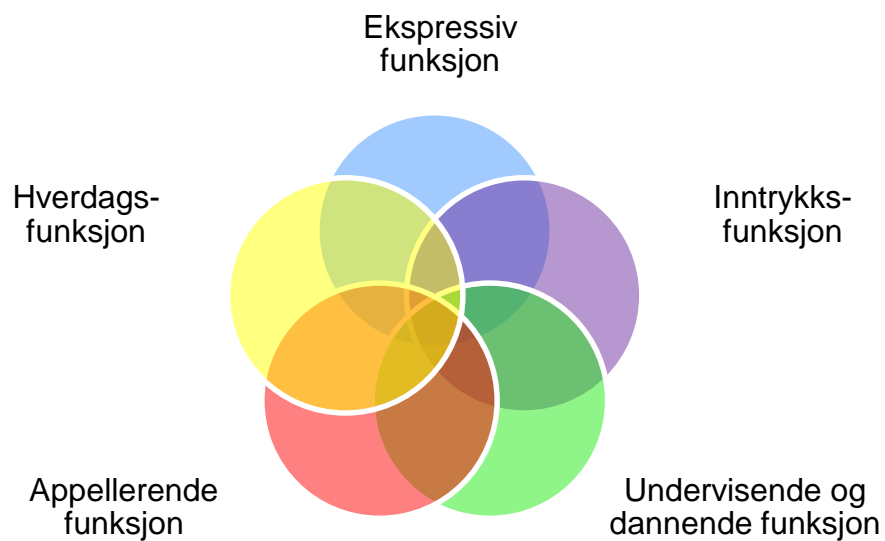
ulik ballast og ulik motivasjon for å studere musikk, og noen har høye musikalske mål, mens andre ser de tre årene som musikalsk erfaring i seg selv. Enkelte elever ønsker å være solister på korsanger, mens andre føler at deres plass er i koret. Ruud skriver om tidens rom at identitet er tett sammenvevd med opplevelsen av «kontinuitet i tid, følelsen av å ha gjennomlevd et sammenhengende tidsrom, av å leve et liv innenfor en bestemt bane, et livsløp. Musikkopplevelsen foregår alltid på et bestemt tidspunkt, innenfor et bestemt tidsavsnitt i vårt personlige liv eller i historien» (2013, s. 197). Rollen som elev er avhengig av følelsen av tidsrom, eleven lever innenfor gitte baner, skolens rammeverk. Både erfaringene i forkant og drømmene som ligger foran elevene er av betydning for sangens funksjoner tidsmessig.

Den perioden av livet du definerer deg som elev ved Musikklinja kan se ut til å være preget av forventninger fra både medelever, venner, foreldre og lærere. De elevstyrte konsertene på Musikklinja kan bære preg av dette, gjennom hva elevene velger å presentere, blant annet ved at konsertene inneholder mye korsang. Dette har jeg skrevet noe om dette i observasjonsnotatene: «Mitt inntrykk av konserten er at den inneholder mer korsang enn en gjennomsnittlig konsert. Kanskje fordi skolen ønsker det, eller at elevene allerede har øvd inn i andre fag eller til andre konserter, eller i hovedinstrument/samspill» (Observasjonsnotat, korkonsert, 13.02.16). Selv på denne elevkonserten velges det altså mye kormateriale i form av kor, vokalgrupper, solister med korister med mer. Dette har kanskje sammenheng med den perioden i livet elevene befinner seg i, og ikke at akkurat disse ungdommene har større interesse for korsang enn den gjennomsnittlige konsertarrangør. Mine egne argumenter fra observasjonsnotatet handler særlig om tidsbruk, og at elevene allerede har øvd inn musikk som kan brukes i en korkonsert, men valget om å bruke kormusikk kan også tas på grunn av at elevene har blitt kjent med komponister og arrangører gjennom skolekoret, at elevene ønsker å utvikle seg enda mer når det gjelder korsang, eller at elevene er blitt drevne til å øve inn kormusikk, og derfor ser det hensiktsmessig å la konserten inneholder musikalsk stoff som dette. Konteksten er tross alt på Musikklinja, og elevene befinner seg i en tid og et sted som har klare forventninger til elevene.

Oppsummering

For å oppsummere kort om musikkens funksjoner, kan jeg trekke fram at de er mange, varierte, komplekse og i samspill med hverandre. Fellessang kan se ut til å ha en ekspressiv funksjon, inntrykksfunksjon, undervisende og dannende funksjon, appellerende funksjon og

hverdagsfunksjon for elever ved Musikklinja. De fem kategoriene må sees både isolert og i samspill med de andre kategoriene for å danne mening. Dette har jeg ønsket å illustrere med en figur (fig. 3) som viser hver av de fem funksjonene som frittstående og som avhengig av de andre funksjonene. Alle funksjonene kan i større og mindre grad dekke situasjoner som oppstår gjennom fellessang på Musikklinja, og dette har jeg vist ved å la sirklene overlape hverandre og danne nye farger i samspill.



Figur 3. Musikkens funksjoner på Musikklinja

6 Drøfting og avslutning

Mine funn viser at elever ved Musikklinja beskriver fellessang som et fenomen med ulike funksjoner. Dette samsvarer med mine observasjonsnotater, læreplanene for Musikklinja, tidligere forskning på Musikklinja, ungdomskulturer generelt, samt korsang og allsang, og også annen litteratur fra de musikkpedagogiske, -psykologiske, -antropologiske og -sosiologiske feltene. Resultatene som har kommet til syne viser også at funksjonene har et stort spenn, og at de handler om elementer både på individuelle plan og kollektive plan, tid og sted, og om læring og utvikling for å nevne noen. Figuren (fig. 3) i forrige kapittel er ment å illustrere hvordan disse funksjonene har hver sine innhold, men samtidig er i samspill med de andre funksjonene fellessang har på Musikklinja. I dette kapittelet drøftes mine funn hermeneutisk, på den måten at empirien og resultatene som har kommet fram gjennom masterarbeidet ses i lys av de teoretiske utgangspunktene, og omvendt. Drøftingen foregår gjennom tre delkapitler som handler om henholdsvis Musikklinja som uttrykk for neotribe, Musikklinja som arena for identitetsdannelse og fellessangens funksjoner på Musikklinja.

Musikklinja som uttrykk for «neotribe»

Neotribe-begrepet er tidligere i oppgaven presentert som ungdomskulturer preget av kompleksitet og mangfoldighet. Subjektet i neotribe-kulturen er stadig i endring og framstår derfor fragmentert, og identitetsdannelsen foregår på ulike plan og gjennom forskjellige prosesser individuelt og kollektivt. Neotribe er nært knyttet til identitetsdannelsen, og Barker (2012) skriver om deltakerne i disse kulturene at «persons are composed not of one but of several, sometimes contradictory, identities» (s. 225). Ungdomskulturer sett i sammenheng med begrepet neotribe er preget av modernitet og individualisering (Bennett, 2006, s. 109), og de er oppstått i et postmoderne samfunn hvor informasjonsteknologi og ikke-allmenne sannheter står sentralt. Det postmoderne defineres på to plan (Barker, 2012, s. 508), som en filosofisk forståelse hvor allmenne sannheter avvises, og som en kulturell bevegelse med postmoderne virkemidler som intertekstualitet, ironi og utflytende grenser. Ungdomskulturen preges av tiden den befinner seg i, og neotribe preger og preges av det postmoderne samfunnet.

Neotribe kommer også til uttrykk på Musikklinja, og er aller mest synlig gjennom intervjuene hvor elevene beskriver identitetsdannelse og ungdomskultur som oppstår og endres gjennom musikk. Birgitte forteller om hvordan interessen for allsang øker gjennom at elevene selv

utarbeider musikalske arrangement og står for ledelsen av korsang. Elevene som leder allsangen kan konstruere sider ved sin identitet gjennom møtet med ny musikk, og gjennom å skulle stå fram og lede medelever i allsang. Likevel får musikken en ungdommelig innpakning, og dette danner også nye nyanser og sider ved identiteten. Elevene både tar nye roller og blir gitt nye roller, og ungdomskulturen består gjennom dette av elever med mange fasetter, tilhørigheter, egenskaper, identitetsdeler, eller masker om du vil. Identitet kan likevel ikke forstås *kun* synonymt med en rolle eller en maske, men ser ut til å stikke dypere jamfør presentasjonen i denne oppgavens teorikapittel.

Neotribe på Musikklinja kan vi også se som et postmoderne fenomen gjennom hvordan elevene bruker teknologi aktivt i hverdagen. I min empiri ser bruk av mobiltelefoner og datamaskiner ut til å gjennomsyre miljøet, både gjennom fildeling og bilde- og videodokumentasjon, men også gjennom informasjonsstrømmen ungdommene forholder seg til, som for eksempel øvingsavtaler, reklame for konsertarrangementer og annen kommunikasjon gjennom denne teknologien. Teknologi er også direkte knyttet til øvingssituasjoner og konserter med skolekoret, eller allsangsituasjoner. Her kommer det til uttrykk gjennom bruk av sanganlegg eller PA-anlegg, bruk av tekst på skjerm med mer. Som tidligere nevnt, ser Scheid (2009) media som et sentralt element i identitetsdannelse og ungdomskultur som utspiller seg på gymnaset. Den medieteknologiske utviklingen har ført til at musikk benyttes på nye måter, og elevene ser ut til å ta i bruk mulighetene, enten det er fildeling, «streaming», å skape egen musikk, å «remixe» andres musikk eller få tilgang på musikk fra hele verden. Scheid skriver at denne mediebruken blant ungdommer er en kollektiv aktivitet blant ungdommer, men at musikk har gått fra i hovedsak «att vara symbol för grupptillhörighet till symbol för att kombineras och kontrasteras efter eget behag. (...) Eleverna menar att man visserligen har en identitet men att den är både föränderlig över tid och består av flera roller i olika kontexter» (2009, s. 170). Denne valgfriheten innebærer også at ungdommer må velge noe bort, og dette ser ut til også å være utfordrende for gymnaselever, og trolig også for elever ved Musikklinja. Å delta i ulike kontekster, grupper og samfunn er karakteristisk for det postmoderne, og elevene uttaler at å bli «placerad i ett musikaliskt fack innebär samtidigt att diskvalificeras för andra musikaliska sammanhang och därmed begränsas valfriheten» (Scheid 2009, s. 174). Jeg forstår dette som en frykt for å ta feil valg i egen identitetsfortelling, og slik skille seg ut fra gruppa eller provosere medelever gjennom egen musikkbruk, stil og preferanser. Det kan på bakgrunn av dette se ut til at neotribe-begrepet er beskrivende for ungdommene, at teknologi og

massemedia spiller en sentral rolle i identitetsarbeidet, og at individenes valgmuligheter er mange når det gjelder å bruke musikk som identifiserende symboler. Elever ved Musikklinja ser for meg ut til å være deltakere i en neotribe-kultur, og verdsette teknologiske muligheter, det komplekse ved kulturen sin, samt valgfriheten de har.

Et annet element av det postmoderne på Musikklinja er det materialistiske, særlig gjort til uttrykk gjennom elevenes forbruksmønstrene. Her spiller stil og klessmak en stor rolle, og identitetsdannelsen foregår også gjennom hvordan elevene går kledd og hvordan elevene slik framstår for hverandre. Ikke bare musikken spiller en rolle når identitetskonstruksjon foregår, men også klær, stil, og også musikalsk utstyr, instrumenter, og også digitale hjelpemidler som mobiltelefon og datamaskin kan for meg se ut til å skape narrativet om hvem eleven er. «Att se en musikkomposition som en helhet, något som rymmer klingande musik, texter, kläder, attityder, känslor, minnen och förhoppningar, skapar ett större djup och större förståelse för vad musik är och används till» (Scheid, 2009, s. 172). Musikken ser i og for seg ut til å være et avgjørende element når eleven skal vise hvem hun er og hvilke grupper hun tilhører, men for å forstå ungdomskulturen må helheten betraktes, og de kulturelle og symbolske elementene ses i samspill. Ulike stiler og preferanser kan komme til uttrykk kulturelt, sosialt og musikalsk gjennom hvordan elevene går kledd, hva slags musikkutstyr de har, hvilken musikk de lytter til, hvilke elever de omgås og har nær kontakt med, og hvordan denne gruppen framstår i Musikklinjemiljøet og liknende.

Stilene er imidlertid ikke konstante blant elevene ved Musikklinja, verken de kulturelle stilene, de sosiale stilene eller de musikalske stilartene det lyttes til. Utviskede grenser har kommet til syne gjennom stilblandingen av barnemusikk og ungdomskultur nevnt i allsangsetting, men også gjennom elevenes konserter. Her observerte jeg spillmusikk fra Super Mario sunget av ti jenter uten band, og i tillegg ble høytidsstemningen i salen tidvis brutt av høy bandmusikk, og også sjangermessige grenser ble utfordret når det gjelder instrumentering og sammensetning av band, for å nevne noe. Ungdomskulturen på Musikklinja kan gjennom disse eksemplene sies å være preget av at det forstås som «lovlig» å viske ut kulturelle, sosiale og musikalske grenser, kanskje med den motivasjon i å gjøre opprør mot etablerte sannheter om hvordan musikken skal høres ut, kanskje med motivasjon i å endre foreldre og lærere sine kulturelle preferanser, eller kanskje ungdommene motiveres av å utforske disse grensene for å lære og for å gjøre seg erfaringer. Disse tre grunnene til å viske ut grenser, synes å samsvare med både

neotribe-kultur og trekk ved det postmoderne samfunn i allmennhet. Elevgruppen ser ut til å befinne i ytterkant av, eller utenfor majoritetskulturen som også kan kalles en voksenkultur gjennom å viske ut disse grensene og blande etablerte stilarter (Bennett, 2006, s. 106), slik neotribe også kjennetegnes ved. Neotribe ble også synliggjort gjennom observasjonen av den tidligere nevnte barnesangen framført med EDM-preget arrangement. Elevene tok del i denne musikkutøvelsen, men tok også del i for eksempel skolekorets julekonsert. Gaute påpekte at EDM-kulturen har blitt svært populær på den aktuelle Musikklinja, og at kulturen blant annet bygges omkring hva som fenger og appellerer til elevene. Gaute beskriver på den andre siden sitt forhold til korpskulturen, og hvordan han også tilhører denne kulturen og kan identifisere seg med musikken, miljøet og samholdet i en slik kultur. Han er også deltaker i skolekoret og allsangsituasjoner ved Musikklinja, og har sunget ulike sjangre her. Det kan på bakgrunn av dette se ut som Gaute er en ungdom med kompleks kulturtilhørighet og musikalsk identitet, slik neotribe-deltakerne beskrives, og hans kulturelle, sosiale og musikalske stil ser ikke ut til å være entydig eller konstant.

Jeg ser imidlertid også ting som bryter med «postmoderne neotribe» når jeg observerer musikkbruk på Musikklinja. De store fortellingene (Barker, 2012, s. 508) ser ikke ut til å ha mistet all sin status, hvis man ser på sangvalg og særlig bruken av salmer og tradisjonsrik musikk på Musikklinja. Store fortellinger kulturelt og historisk brukes og gjenskapes aktivt både i korsang og allsang, og elevene ser ut til å videreføre disse sangene og la sangene få betydning i eget liv. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom intervjuet med Martin hvor han trekker fram salmen *Ingen vinner frem til den evige ro*, hvor både tekst, budskap og melodi kan omtales som tradisjonsrik og del av de store fortellingene. Martin er begeistret for denne salmen, og forteller at det gir ham mye å lytte til denne, «det er fin musikk, det finnes fin musikk i verden, liksom. Du blir glad». Denne musikken har ikke mistet sin status, selv om den ikke tilhører ungdommens populærkultur eller kan sies å være en naturlig del av ungdommers musikkpreferanser. Aannestad sin forskning (2015) blant elever på Musikklinja, viser at elevenes motivasjon i møte med nytt og ukjent repertoar, øker gjennom stadig eksponering for denne musikken. Forskningen dreier seg i hovedsak om klassisk sangtradisjon, herunder madrigaler, arier fra opera, lied og romanser, men jeg velger å tolke det dithen at gjentatte møter med den samme, nye musikken i alle tilfeller *kan* forbedre elevens oppfatning. Sitatet fra Martin viser at tradisjonsrik salmesang ikke nødvendigvis oppleves som mer kjedelig og uten de samme funksjonene som ungdomskulturers musikk. De store fortellingene ser ut til

98

å ha en verdi for Martin og ungdommer på Musikklinja, både gjennom musikken i seg selv, tekst og melodi, funksjonene musikken har med mer.

Skal man på bakgrunn av kunnskapen om ungdommer bygge musikkundervisning omkring elevenes preferanser og allerede velkjente neotribe-kultur? Ruud skriver om musikkfagene at «det er få fag hvor elevene har en så stor kompetanse, og hvor sentral kunnskap endres så raskt, om man da velger å ta utgangspunkt i elevenes verden» (2013, s. 272). Kjennskap til ungdomskulturen som utspiller seg på Musikklinja ser ut til å styrke lærere og foreldres forståelse av hva som faktisk foregår i miljøet, men likevel ser det ikke ut til å være hensiktsmessig å basere all musikkundervisning på verken neotribe-kultur eller postmoderne forståelser av kultur. Musikklinja skal fortsatt undervise elever til å «utvikle kompetanse som musikklivet trenger» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2), basert på «tradisjonsrike kunst- og kulturfaglige uttrykk som representerer grunnleggende verdier i et samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006c, s. 2). Både aspektene som er kunstneriske, håndverksmessige og hverdagskulturelle skal gjøres synlige for elevene ved Musikklinja (Kunnskapsdepartementet, 2006e, s. 2). Dette skal også fellessangen bidra til, gjennom kjennskap til neotribe, og gjennom at lærerne på fruktbart vis forholder seg til neotribe-forståelsen og musikkundervisning i lys av denne kulturen. Enighet mellom elever og lærere synes som et viktig moment både omhandlende didaktiske valg (Hanken & Johansen, 2013, s. 33) men også som et element i deres relasjon (Aannestad, 2015). I tillegg til å undervise elever med fokus og kjennskap til deres ungdomskultur, bør lærere ha i mente at disse elevene en dag skal bort fra Musikklinja, ut av ungdomskulturen og inn i et voksenliv; og med dette som grunnlag gi elevene lærdom, erfaringer og kunnskap som strekker seg utover Musikklinja.

Musikklinja som arena for identitetsdannelse

En ungdomskultur kan bidra til å danne en midlertidig sannhet om deg, om meg og om oss. Sannheten er gyldig inntil noe nytt er etablert, og framstår slik hypotetisk. Denne sannheten etterlater seg spor i form av erfaringer og verdier, preferanser, den bidrar til å skape kulturelle ståsteder og sier noe om individet personlig og i en gruppe. Identitetsdannelsen som foregår på Musikklinja ser også ut til å være av både individuell og kollektiv art, og disse to dimensjonene er i stadig samspill (Ruud, 2013).

Identitet på det individuelle planet er i denne oppgaven bygget på teori og formuleringer av MacDonald, Hargreaves og Miell (2002), samt Barker (2012), og metaforen om det personlige rom presentert gjennom Ruud (2013). Individuell identitet dreier seg om selvfølelse og selvoppfatning; individets egen forståelse av seg selv. Individuell identitet forstås i vårt samfunn, tidligere nevnt, som svært sammensatt og kompleks. Identitet handler likevel om å «være den samme» (Ruud, 2013, s. 52), men likevel bestå av detaljrike og mangefasetterte aspekter. Identitet på det individuelle planet kommer til uttrykk i empirien, blant annet gjennom det Malin og Gunn forteller om personlig identitetsdannelse i intervjuene. Malin beskriver sin egen utvikling fra da hun gikk i vg1 og ikke ønsket å synge så elevene omkring henne kunne høre at hun sang, til det hun omtaler som en tryggere tredjeklassing både musikalsk og personlig. Det kommer fram at nå har hun ikke samme utfordringer i koret, men kjenner seg tryggere på å stå fram som sanger og som individ. Gunn forteller om sangen som for henne «betyr alt», og kan brukes på ulike områder i livet, som selvregulering, som formidlerverktøy i møte med andre, og som tidsfordriv. Identitetsdannelsen foregår her gjennom musikk både individuelt og i samspill med omverdenen.

Identitet på det kollektive planet er også i stor grad presentert gjennom Ruud (2013) sitt arbeid, men supplert med forståelsene til Small (1998) og DeNora (2006). Gjennom skolens sosialiseringprosesser blir Musikklinja en arena for identitetsbygging, særlig ved at elever sammenlikner seg med andre eller får verbale tilbakemeldinger eller andre opplevelser av hva medelever tenker om dem. Også lærerne ser ut til å påvirke hvordan elevene opplever seg selv, både med likheter og ulikheter sammenliknet med medelever. Empirien viser også at identitet på det kollektive planet er definerende for miljøet på Musikklinja. Fellessang bidrar til samspill og samhandling, dannelsen av ulike sosiale koder og interne hendelser, og elevene trekker fram at trivsel og følelse av fellesskap og samhørighet er et resultat av god korsang – og ikke minst motsatt.

Det kan se ut til at Musikklinja i stor grad er en arena for identitetsdannelse gjennom musikk (Scheid, 2009; Ellefsen, 2014). Even Ruud skriver at i vår tid har «musikkpedagogikken også i høy grad innsett at musikalsk identitet er en viktig faktor å ta hensyn til ved musikalsk formidling, undervisning, konsertplanlegging med mer» (2013, s. 272). Musikkdidaktikk og bevissthet omkring musikkens tre basisfag kunsthøgskolefag, vitenskapsfag og håndverks- og hverdagsfaget (Hanken & Johansen, 2013, s. 31), ser ut til å kunne styrke musikk læreres

kompetanse, og slik forbedre musikkundervisningen, musikkformidlingen og arbeidet med musikk teoretisk, praktisk og kunstnerisk for elevene. Læreren bruker sine evner og egenskaper, og kan bruke sin basisstyrke i undervisningen, men også sørge for å dekke de andre to aspektene ved musikkfagene (Fossum, 2013, s. 159). Å bruke både ars- og scientia-dimensjonen, samt musikk som håndverk- og hverdagsfag har igjen overføringsverdi, ved at elevene kan danne identitet gjennom musikkarbeidet (Ruud, 2013). Identitetsdannelsen kan foregå både i lærerstyrt og elevstyrt aktivitet, men læreren vil i alle formelle undervisningssituasjoner bidra til å skape didaktiske rammer for musikkaktivitet på Musikklinja (Hanken & Johansen, 2013, s. 35), og fokus på de ulike dimensjonene i musikkfagene. I denne oppgavens empiri ser vi ars-dimensjonen som bidrar til å skape identitet særlig i fellessangens ekspressive funksjoner og inntrykksfunksjoner, blant annet gjennom elevenes inntrykk av det vakre. Kunstsiden ved musikk kan skape erfaringer og opplevelser for elevene ved Musikklinja som preger dem individuelt og som gruppe. Musikkens scientia-dimensjon berøres særlig i fellessangens undervisende og dannende funksjon, og de teoretiske og vitenskapelig baserte musikkfagene elevene møter på skolen. Musikk som et håndverks- og hverdagsfag kommer til uttrykk både i den ekspressive funksjonen og den appellerende funksjonen, og synes særlig godt gjennom sangens egenskaper når det gjelder musikkutøvelse og -formidling. Identitetsprosessene synes tilstedeværende i alle disse formene for musisering, både gjennom musikk som kunstfag, vitenskapsfag og håndverks- og hverdagsfag.

Musikk og identitet synes tett sammenvevd, og metaforene om det personlige rom og det sosiale rom, tiden og stedets rom og det transpersonlige rom (Ruud, 2013) er kategorier som kommer til uttrykk i empirien, og slik også fungerer som begreper og illustrasjoner på hva som foregår blant elever på Musikklinja. Om det personlige rom forteller Martin om musikken som ble skapt i han selv, og at han selv ble overrasket over å ha slike egenskaper. Han peker tilbake på en lærerik musikalsk reise fra førsteklasse til tredjeklasse, hvor han litt etter litt har funnet sin plass i koret og sin plass som sanger. Jeg omtalte han i observasjonsnotatene som en «gullstrupe» på skolen, men han fortalte selv i intervjuene at dette hadde vært en personlig reise gjennom årene på Musikklinja, både på et individuelt og et sosialt plan. Det sosiale rommet kommer også til uttrykk gjennom observasjon, hvor samhandlingen med musikk og spesielt fellessang foregår som en sosial aktivitet blant elevene. Deltakelse i dette fellesskapet står som nevnt tidligere svært sentralt på Musikklinja, og det forventes at elevene er tilstede, bidrar, og forholder seg til denne etablerte gruppen. Musikklinja framstår også som en periode

bundet av tid og sted, gjennom at elevene må forholde seg til læreplaner, timeplaner og klasserom. Det er satt av rom til allsang i timeplanen på Musikklinja, og korøvelser foregår på ettermiddagstid en dag i uka. Dette er obligatorisk for elevene å delta på. Slik blir tiden og stedets rom på Musikklinja avgjørende elementer i hvordan fellessang kommer til uttrykk, og hvordan fellessangen får sine funksjoner. Når det gjelder det transpersonlige rom, peker empirien på at musikk bidrar til opplevelser utenfor selvet, enten det omhandler erfaringer med vakker musikk, av en større helhet, eller av religiøs art. Martin uttalte sin begeistring når han fra tid til annen blir overveldet av at «det finnes fin musikk i verden, liksom. Jeg blir glad». Disse erfaringene og opplevelsene, både på personlige og sosiale plan, samt om tid og rom og på et transpersonlig plan, ser ut til å prege identitetsdannelsen på Musikklinja, også gjennom musikkutøvelse og spesielt gjennom fellessang.

Identitetsdannelsen på Musikklinja består blant annet av å finne sin musikalitet og skape en forestilling av og om egen musikalitet, som vi ser i Ellefsen (2014). Dette utforskende og konstruerende arbeidet later til å pågå både på et personlig og et sosialt plan, som tidligere nevnt gjennom å forhandle, godta og konstituere musikalske praksiser på Musikklinja. Elevens grad av hengivenhet, entreprenørskap, kompetanse, spesialisering og connoisseurship (2014, s. 293) definerer elevens musikalitet, gjennom at disse fem kategoriene bekreftes eller avkreftes på Musikklinja. Scheid (2009) peker også på elevens evne til kreativitet som et viktig element i elevenes identitetsdannelsen. For å vise egen musikalitet må eleven ifølge Scheid vise personlighet og autentisitet, sentrale aspekter ved det postmoderne samfunn. Særlig står verdier som individualisering og brudd med tradisjonelle normer, samt forståelse av en verden som er relativt sentralt (2009, s. 175). Elevens særtrekk, musikalitet og kreativitet synes på bakgrunn av dette å være knutepunkt når det gjelder å gjøre egen identitet synlig og interessant på Musikklinja.

Som vi har sett, framstår Musikklinja som en arena for identitetsdannelsen med elementer fra det postmoderne samfunn. Teknologisk nyvinning bidrar også her til at ungdommene ved Musikklinja har «all» musikk tilgjengelig (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002, s. 1), og slik kan preges av ulike kulturer, ulike historiske perioder og forskjellige strømninger stilmessig og sjangermessig. Denne musikkbruken ser ut til å kommunisere med selvet på et dypt plan, og rollen som «fan» (Ruud, 2013, s. 149) kan definere enkeltpersoner som del av en gruppe, av tid og rom, og kan også knyttes til det transpersonlige rom. Gjennomgående kan vi

se, både gjennom teori og empiri, at disse fire rommene hører sammen og overlapper hverandre på enkelte områder. Musikklinja er en arena for dannelsen av identitet både personlig, sosialt, gjennom tid og sted, og på et transpersonlig nivå.

Fellessangens funksjoner på Musikklinja

Musikkens funksjoner presenterte jeg i teorikapittelet i hovedsak gjennom Merriam (1964) sine ti kategorier, hvor hver kategori også ble sett i lys av annen teori (Small, 1998; DeNora, 2000; Saarikallio, 2010; Ruud, 2013; Runsjø, 2014) og læreplanene for Musikklinja (Kunnskapsdepartementet, 2006a-f). I tillegg ble Clayton (2009) sine fire grupper av musikkfunksjoner: regulering av individets kognitive eller fysiologiske tilstand, forhandlinger og kommunikasjon mellom selvet og omverdenen, symbolsk representasjon, og samordning av handling, trukket fram. På den annen side, men med enkelte likhetstrekk, ble Balsnes sine fire aspekter omkring sangens effekter gjengitt. Disse fire er det fysiske, det psykologiske/emosjonelle, det kognitive, det sosiale og i forhold til mening og sammenheng, og er resultater fra Balsnes sin kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter (Balsnes, 2010, s. 26-27). Gjennom det empiriske arbeidet, og det hermeneutiske fortolkningsarbeidet mellom empiri og teori, har jeg videre presentert fellessangens funksjoner for elevene på Musikklinja som ekspressiv funksjon, inntrykksfunksjon, undervisende og dannende funksjon, appellerende funksjon og hverdagsfunksjon, og illustrert samspillet med en figur (fig. 3).

Videre ser jeg det hensiktsmessig å visualisere og sammenlikne de ulike teoriene om musikkens og (felles)sangens funksjoner gjennom en tabell. Tabellen er en illustrasjon på hvilke funksjoner jeg opplever handler om de samme dimensjonene, en sammenlikning med annet grunnlag enn diskusjonene gjort underveis i resultatkapittelet. Med dette mener jeg at i resultatkapittelet sammenlikner jeg for eksempel de enkelte underkategoriene av ekspressiv funksjon med et utvalg av Merriams (1964) funksjoner for å belyse ulikheter og likheter. I denne tabellen er imidlertid de fem funksjonene satt sammen med ensartede dimensjoner. Gjennom denne tabellen (fig. 4) er fellessangens funksjoner på Musikklinja sett i lys av Merriam sine ti musikkfunksjoner (1964), samt sangens effekter (Balsnes, 2010) og musikkens funksjoner presentert av Clayton (2009). Denne tabellen vil prege drøftingen videre gjennom å danne et grunnlag for diskusjonen.

	Ekspressiv funksjon			Inntrykks-funksjon	Undervisende og dannende funksjon			Appellerende funksjon	Hverdags-funksjon	
Merriam (1964)	Å uttrykke seg emosjonelt	Musikk som fysisk respons	Musikk for symbolsk representasjon	Glede over musikkens estetikk	Musikk for integrering i samfunnet	Musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer	Musikk for å formidle sosiale normer	Musikk som underholdning	Musikk som kommunikasjon	Musikk for å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring
Balsnes	Sangens effekter omhandler det fysiske, det psykologiske/emosjonelle, det kognitive, det sosiale og i forhold til mening og sammenheng (2010).									
Clayton	Musikkens funksjoner er regulering av individets kognitive eller fysiologiske tilstand, forhandlinger og kommunikasjon mellom selvet og omverdenen, symbolsk representasjon, og samordning av handling (2009).									

Figur 4. Sammenlikning av musikkens og fellessangens funksjoner

Som vi kan lese av tabellen, har de fem kategoriene fra dette masterarbeidet mange likheter med Merriam sine ti kategorier. Mine fem kategorier er imidlertid færre enn Merriams (1964), og hver enkelt inneholder opptil tre av hans aspekter. Dette ser vi i den ekspressive funksjonen som inneholder å uttrykke seg emosjonelt, musikk som fysisk respons og musikk for symbolsk representasjon. Det samme finner vi i undervisende og dannende funksjon, herunder musikk for integrering i samfunnet, musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer og musikk for å formidle sosiale normer. Merriam sin oppdeling av musikkens funksjoner og de funksjonene jeg fant omhandlende fellessang på Musikklinja består likevel av liknende formuleringer og mange deler av det samme innholdet. Når det gjelder Balsnes (2010) og Clayton (2009) sine grupperinger, opplever jeg at begge forskernes fire aspekter ved henholdsvis sangens effekter og musikkens funksjoner kan berøre både fellessangens ekspressive funksjon, inntrykksfunksjon, undervisende og dannende funksjon, appellerende funksjon og hverdagsfunksjon.

I lys av det jeg tidligere har presentert, framstår fellessangens funksjoner på Musikklinja som mange og sammensatte, og i nær relasjon og samspill med hverandre. Jeg drøfter videre de fem kategoriene jeg selv har kommet fram til i lys av hverandre og gjennom teori.

Fellessangens ekspressive funksjon på Musikklinja handler i hovedsak om deltakerne som uttrykker seg emosjonelt, uttrykker et budskap, uttrykker seg gjennom fysisk respons og uttrykker en skapertrang gjennom fellessang. I denne kategorien står avsenderens følelser og meninger sentralt, samt hvordan han eller hun formidler dette. Dette foregår, som vi har sett gjennom empirien, både som en uttrykksfunksjon utover til andre, men også gjennom å snakke innover til selvet. Merriam (1964) ser funksjonene som tre ulike komponenter; det er å uttrykke seg emosjonelt, musikk som fysisk respons og musikk for symbolsk representasjon. Ved å se disse samlet som en ekspressiv funksjon, blir det tydelig at de tre kategoriene samhandler og utgjør en helhet omhandlende ekspressivitet gjennom musikk, i hvert fall er det slik på Musikklinja. Eksempler på dette er at elevene ved Musikklinja omtaler musikken som følelsesladd slik at fysisk respons oppstår, og motsatt kan fysisk respons til musikk generere sterkere eller flere emosjonelle uttrykk (Ruud, 2013). Musikk som symbolsk representasjon kan på lik linje knyttes til følelser og meningsdannelse som kommer til uttrykk fysisk, og den andre veien, at følelser knyttet til musikkutøvelse fungerer symbolsk. I møte med Balsnes (2010) og Clayton (2009) sin oppdeling av effekter og funksjoner står det emosjonelle og det sosiale sentralt, samt kommunikasjon mellom selvet og omverdenen. Elever som uttrykker en skapertrang er det naturlig å se i lys av forskningen til Scheid (2009) og Ellefsen (2014): slik de omtaler henholdsvis elevens forventede evne til kreativitet og elevens presentasjon av egen musikalitet. Fellessangens ekspressive funksjon kan gjennom dette også se ut til å være en sentral faktor i elevenes identitetsdannelse, konstruksjon av selv og presentasjon av seg selv til seg selv og til omverdenen på Musikklinja.

Fellessangens inntrykksfunksjon på Musikklinja inneholder først og fremst aspekter rettet innover mot enkelteleven. Denne kategorien inneholder et inntrykk av det vakre, av egen identitet og verdi og av mestring. Elevene jeg intervjuet, knytter tidlig musikk sammen med denne funksjonen, både gjennom å kommentere fellessangens skjønnhet, hvordan de selv tar og gis roller, verdi og ansvar, og føler seg viktige i arbeidet med korsang og allsang. Malin uttalte blant annet at musikken gir henne «frysninger hvis det [å oppleve musikken] er fint». Hun kunne videre ikke sette ord på hva i musikken som rører ved henne, men Malin var tydelig på at fellessang har en funksjon som dette. Martin delte blant annet opplevelsen om sin overraskelse da han fikk bidra til å skape vakker musikk, og at han gikk ut av første korøvelse med tårer i øynene. Inntrykksfunksjonen ser ut til å være en intim og virkningsfull funksjon blant elevene på Musikklinja. Her foregår mye identitetsdannelse på et personlig plan i møte

med fellessangen og musikken (Ruud, 2013). Denne identitetsdannelsen foregår gjennom erfaringer, utforskning og konstruksjon av identitet gjennom musikk, både på et personlig plan, og i et sosialt plan, men også gjennom tid og sted og det transpersonlige plan. Elementer som ser ut til å forsterke fellessangens positive virkninger på inntrykksplanet er trygghet, ansvar og identifisering (Caplin, 2005, s. 74). Dette betyr at dersom elevene opplever at de er trygge, blir gitt ansvar og hører til i fellesskapet, kan fellessangen få en positiv innvirkning på dem enkeltvis og som gruppe. Også læreplanene for Musikklinja trekker fram elementer omhandlende det vakre, egen identitet og verdi og elevene som skal få mulighet til å føle mestring. Formuleringer som at eleven skal gis muligheter til «estetiske opplevelser og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 2) og at eleven skal «utvikle egenskaper som er viktige for personlig mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2006d, s. 2) bidrar til å fremme disse funksjonene som fellessang har. Når det gjelder sangens effekter (Balsnes, 2010), kan særlig det psykologiske og emosjonelle, det kognitive og effektene i forhold til mening og sammenheng knyttes til inntrykksfunksjonen, gjennom elevene ved Musikklinja sine uttalelser og min observasjon for øvrig. Inntrykksfunksjonen knyttes ikke her til musikk som selvregulering og hjelpemiddel for å uttrykke mening og sammenheng, da dette heller dreier seg om uttrykksfunksjonen. Allikevel er det å komme til erkjennelse av at man behøver regulering på emosjonelt plan, eller ønsker å finne meningsbærende elementer og sammenhenger, slik jeg ser det, i musikkens inntrykksfunksjon.

Fellessangens undervisende og dannende funksjon på Musikklinja gis tydelig til kjenne gjennom læreplanene elever og ansatte ved Musikklinja må forholde seg til, men den synliggjøres også gjennom teori og empiri. Kategorien inneholder delkapitlene om den undervisende Musikklinja, den musikalske dannelse, samt læring av og med hverandre. Læreplanene kan se ut til å vektlegge elementer både fra kunstdimensjonen, vitenskapsdimensjonen og håndverks- og hverdagsdimensjonen (Hanken & Johansen, 2013, s. 31) til musikkfaget. Slik kan Musikklinja se ut til å tilby en bred musikalsk dannelse for sine elever. Elevene lærer mye av sine lærere, men også av hverandre og sammen med hverandre. Fra læreplanen trekkes det fram at eleven skal utøve musikk i samspill med andre elever, slik at undervisningen gir «mulighet for felles musikalske opplevelser og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2006d, s. 2). Stavsvøien (2014) problematiserer imidlertid at Musikklinja, i hans tilfelle sett gjennom fagplaner for komponeringsfaget, i for liten grad legger opp til elevens utvikling videre. Denne diskusjonen berørte jeg også i drøftingen av

Musikklinja som uttrykk for neotribe, og jeg vil her helle mot at musikkfagenes planer og undervisning i praksis bør ligge nært sitt basisfag (Hanken & Johansen) og i tillegg ha som mål å utdanne elever som forblir nysgjerrige og lærevillige. Merriam (1964) sine funksjoner som omhandler disse undervisende og dannende funksjonene er musikk for integrering i samfunnet, musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer, samt musikk for å formidle sosiale normer. Disse tre kategoriene gjenspeiler den undervisende og dannende funksjon, kanskje mest tydelig når det gjelder integrering gjennom musikk og formidling av sosiale normer, og hvilken effekt denne formidlingen får i praksis. Jeg har tidligere sett på hvordan det foregår en sosialisering på Musikklinja gjennom at de eldre elevene lærer opp førsteklasingene som begynner ved skolen. Dette kan sammenliknes med en integreringsprosess hvor enkeltelevne skal lære å tilpasse seg et nytt miljø, som i hovedsak er etablert av de eldre elevene. De sosiale normene formidles blant annet gjennom fellessangen, og hvordan eldre elever oppfører seg under korsang og allsang, som intervjupersonene også forteller om. Slik foregår det undervisning og dannelse på sammensatte og mangefasetterte vis på Musikklinja.

Fellessangens appellerende funksjon på Musikklinja er en funksjon som både retter seg mot sangerne og mot tilhørerne. Dette handler om fellessangens underholdende funksjoner og kommunikasjonsfunksjoner, og hvordan musikk gjennom disse to funksjonene virker appellerende blant sangere og tilhørere. Musikkens underholdende funksjoner omtales som tidligere vist i Saarikallio (2010) som et redskap mot kjedsomhet gjennom at musikken distraherer. Saarikallio viser videre til musikk som gir energi og rytmer til aktiviteter. Musikken framstår slik som underholdning gjennom å virke engasjerende og motiverende. Til slutt trekker hun fram musikk som bakgrunnsmusikk når man holder på med utenom-musikalsk arbeid. Kommunikasjonsaspektet omhandler hvordan musikk påvirker oss og forteller oss noe (DeNora, 2000), men ifølge Merriam (1964) kan musikk til tross for dette ikke ses på som et universelt språk på tvers av alle kulturer. Denne diskusjonen berører Balsnes (2010) så vidt i sin kategori omhandlende mening og sammenheng i sang, og hun konkluderer her med at musikk skaper mening inn i aktiviteter, hverdagen og livet. Hun avskriver likevel ikke at musikk alene kan kommunisere som et universelt språk, men at musikken i alle fall bidrar til å skape mening. Small (1998, s. 142) presenterer også det å gjøre musikk sammen som en form for kommunikasjon, blant annet gjennom at deltakernes identiteter bekreftes og avkreftes. Gjennom elevenes formuleringer forstår jeg det slik at musikken, for dem, er noe som kan kommunisere noe spesielt til enkelteleven og at slike opplevelser gir mening og sammenheng,

107

men at denne spesielle hendelsen på ingen måte framstår universell eller at de samme assosiasjonene oppstår blant alle elevene i møte med samme sang, samme verk, samme musikkutøvelse og så videre. På samme måte oppleves ikke musikk underholdende på samme vis for alle elever; dette framstår som individuelt og svært situasjonsavhengig. Den appellerende funksjonen kan også være i samspill med de andre funksjonene. Dette ser vi for eksempel når elevene søker stillhet og arbeidsro gjennom musikk (Ruud, 2013), og slik underholdes av den «roen» musikken kommuniserer til dem. Vi ser samtidig at musikken har en hverdagsfunksjon gjennom å være en del av elevens tid og sted, og at musikkbruken preges av elevens ungdomskultur og musikkpreferanser. Et annet eksempel er når musikk brukes til selvregulering (DeNora, 2000), og den appellerende funksjonen kombineres med inntrykksfunksjonen. Et tredje eksempel på hvordan funksjonene gjensidig påvirker hverandre og er i samspill, er når elevene formidler sin egen identitet til andre (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002), appellerende, men også gjennom den ekspressive funksjonen og hverdagsfunksjonen.

Fellessangens hverdagsfunksjon på Musikklinja innebærer at elevene er samlet i et fellesskap, samlet om opplevelser, deltakere i en ungdomskultur, og samlet om tid og sted. Sentralt for denne kategorien står forståelsen av at en ungdomskultur preger og preges av samfunnet og den allmenne kulturen den er en del av, i denne oppgaven presentert som neotribe-kultur (Bennett, 2006) i et samfunn med postmoderne kjennetegn (Barker, 2012). Som vi ser i tabellen, plasseres Merriams (1964) funksjon omhandlende musikk for å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring her, funksjoner som ikke nødvendigvis oppleves sammenfallende ved første øyekast. Særlig refleksjon over egen etnisk forankring kommer i liten grad fram i mitt masterarbeid, da dette i liten grad kom fram gjennom empirien. Dette kan synes å være et svakhetstegn ved resultatene, da andre Musikklinjer kan berøre disse etniske refleksjonene i større grad. På en annen side, er etnisk refleksjon et aspekt som ser ut til å passe godt med resten av tematikken i kategorien hverdagsfunksjon. Merriam sine funksjon inneholder imidlertid også mer generelle elementer som berører både fellesskapet, opplevelsene, ungdomskulturen og tid- og stedsaspektet i min kategorisering. Dette er hvordan kultur gjennom musikk videreformidles og gjøres stabilt over generasjonsledd. Slik opprettholdes særtrekkene for den gitte kulturen. Forståelsen av ungdomskultur, og herunder fellesskapet på Musikklinja, er tilsynelatende et uttrykk for neotribe, og kjennetegnes ikke som klart definert når det gjelder særtrekk (Bennett, 2006, s. 109). Likevel framstår miljøet på

108

Musikklinja som et etablert og relativt stabilt fellesskap, gjennom utsagn som fra for eksempel Gaute, «vår kultur er jo blitt sånn», og Gunn som sier at «men vi er ikke sånn, da». Jeg opplever gjennom observasjon og intervjuer at elevene har en tydelig oppfatning av kulturens koder og sjargonger, som synes noe forutsigbar og satt, men samtidig svært kompleks og med utydelige grenser når det gjelder stil, smak og andre særtrekk. Elevenes kultur deltakelse framstår slik også i stor grad å handle om å videreformidle og gjøre kulturen stabil over generasjonsledd, her årskull. I praksis på Musikklinja innebærer dette en videreføring fra klasse til klasse. Særlig interessant er det å trekke fram noe som kan omtales som et «annenhvert år»-system hvor tredjeklasse lærer opp førsteklasse, og kullet som kommer etter læres opp av den nye tredjeklassen.

Deltakerne i denne studien er deltakere i den samme ungdomskulturen gjennom å være elever ved Musikklinja, men de tar samtidig del i andre og ulike identitetsrelaterede kulturer og sammensetninger av ungdommer. På bakgrunn av dette, har kategorien hverdagsfunksjon og kategorien musikk for å opprettholde kultur og reflektere over egen etnisk forankring både likheter og ulikheter, men rommer i grove trekk de samme komponentene, slik jeg ser det. Vi finner i læreplanene igjen ønsker om at elevene på Musikklinja skal kunne bidra til «videreutvikling, nyskaping og ivaretagelse av musikk lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt» (Kunnskapsdepartementet, 2006d, s. 2). Her kommer refleksjonen over egen etnisk forankring tydelig fram, gjennom at eleven både skal utvikle lokal, regional, nasjonal og internasjonal musikk, og både ivareta musikken og skape ny musikk. Slik jeg ser det er elevens ferdigheter til å videreutvikle, skape og ivareta musikk helt avhengig av å bygge på en grunnleggende kunnskap, forståelse og refleksjon over egen etnisk og også kulturell forankring. Fellessang kan, slik jeg ser det, bidra til å øke elevens forståelse av ulike etniske og kulturelle ståsteder, og reflektere over disse, gjennom å synge musikk knyttet til egen kultur og mer ukjent kultur. Gjennom disse diskusjonene, som framstår både vide og dyptgripende, ønsker jeg å løfte fram hvordan fellessang er en del av hverdagen, både gjennom ulike fellesskap og opplevelser, men også spesifikt en del av en ungdomskultur. Fellessangen oppstår ikke uavhengig av kontekst, men preges i stor grad av hverdagen, og får funksjoner preget av dette. Tiden og stedets rom (Ruud, 2013) står sentralt i forståelsen av hverdagskultur, og for ungdommene i dette masterarbeidet er funksjonen i stor grad preget av denne midlertidige tilstanden som elev ved Musikklinja.

Avslutning

I dette kapittelet har den mest sentrale tematikken blitt løftet fram og hermeneutisk sett i lys av hverandre. De fem funksjonene som fellessang på Musikklinja ser ut til å ha, er drøftet mot tidligere forskning og teori, med støtte i de teoretiske perspektivene presentert tidligere, det aktuelle begrepsrammeverket og empiri fra feltet. Dette er gjort med et ønske om å skape fokus og bevisstgjøring omkring fellessangens funksjoner og betydning i skolen, og da særlig på Musikklinja. Jeg har ønsket å avdekke hva elevene selv opplever er funksjonene til fellessang, men også bygge min forståelse på observasjon. I dette mastergradsarbeidet valgte jeg å undersøke hvilke funksjoner fellessang har for elever på Musikklinja. En naturlig fortsettelse av denne forskningen kan være å ta for seg flere Musikklinjer for å sammenlikne funn, å ta for seg enkeltmiljøer som oppstår på Musikklinja og eventuelt sammenlikne funksjonene i dette mindre miljøet med andre ungdomskulturer, eller også å forske på fellessang blant barn eller yngre ungdom, eventuelt voksne. Muligens kan dette bidra til å gjøre fellessangens funksjoner mer synlig, og også bekrefte, eller utfordre begrepsapparatet og eksisterende teorier.

Jeg ønsker til slutt å samle denne oppgaven omkring en tematikk jeg presenterte tidlig i denne masteroppgaven. Musikkundervisning kan gjøres meningsfull gjennom et ønske om å, framfor alt, samle våre elevers ulike musikkverdener (Karlsen, 2011, s. 108). Slik kan vi som forskere unngå å bidra til separasjon, til å skape ulikhet og store skiller i en ungdomskultur på Musikklinja. Ungdomskulturen på Musikklinja er kompleks og mangefasettert, og bryter noen ganger med lærernes kultur, preferanser og også virkelighetsoppfattelse. La oss bruke kunnskapen om, og også kjennskapen til, ungdomskultur på fornuftige og fruktbare måter. La oss anerkjenne væremåtene, musikkstilene og artefaktene som utspiller seg blant elevene, men også tilby tradisjonskultur, samtidskultur og musikkundervisning basert på breddene og dybdene av basisfaget musikk. La oss kun definere ungdommene som neotribe for å forstå dem bedre, men deretter se elevene som «vanlige» individer. La oss også være bevisst at funksjonene til fellessang på Musikklinja er forente og påvirker og utfyller hverandre gjensidig. La oss kun kategorisere disse funksjonene for å kunne forstå begrepene og innholdet i dem, men så plassere dem tilbake i sin helhet og harmoniske samspill.

Referanseliste

- Adams, K. (2000). How can I keep from singing: a lifetime of sweet singing in the choir. I B. A. Roberts & A. Rose (Red.). *Sharing the Voices: The Phenomenon of Singing 2. Proceedings of the International Symposium*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Alfsen, T. S. (2013). *Sangpedagogers vurderingspraksis En kvalitativ undersøkelse av fem sangpedagoger ved videregående skole* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38166/Alfsen-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bailey, B. A. (2003). *Perceived holistic health effects of three levels of music participation*. Lokalisert på <http://jcaa.caa-aca.ca/index.php/jcaa/article/view/1803/1550>
- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor – Belcanto som praksisfelleskap* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Oslo: Norsk visearkiv.
- Barker, C. (2012). *Cultural studies*. (4. Utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Bennett, A. (2006). Ch 12: Subcultures or Neo-Tribes? Rethinking the relationship between youth style and musical taste. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.), *The Popular Music Studies Reader* (s. 106-113). London & New York: Routledge.
- Bungay, H. & Skingley, A. (2008). *The Silver Song Club Project: A Formative Evaluation*. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Caplin, T. (2005). *Fra teknikk til musikk. En bok om korledelse*. (2. utg.). Oslo: Musikkhusets Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Clayton, M. (2009). The Social and Personal Functions of Music in Cross-Cultural Perspective. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford handbook of music psychology* (s. 35-44). Oxford & New York: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2006). Ch. 16: Music and Self-Identity. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.), *The Popular Music Studies Reader* (s. 141-147). London & New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>

- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Espeland, V. (1997). *Allmennsong*, Notat til Norsk visearkiv, lokalisert på http://www.visearkivet.no/pdf_filer/hverdagssangen/allmennsongen.pdf
- Flasnes, B. (2013). *En syngende ungdomsskole* (Masteroppgave, Høgskolen i Nesna). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145751/masterflasnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fossum, Hanne (2013). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 156-173). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jansson, D. (2008). *Musikalsk lederskap, dirigentrollen mellom magi og metode* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo) Lokalisert på https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26915/Master_DagJansson.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33(2) 107-121.
- Klempe, H. (1991). *Musikkvitenskapelige retninger, en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplan i instruksjon og leiing, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Lokalisert på <http://data.udir.no/k106/MUS7-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Lokalisert på <http://data.udir.no/k106/MUS5-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Læreplan i musikk, dans og drama - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama*. Lokalisert på <http://data.udir.no/k106/MDD1-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006d). *Læreplan i musikk, dans og drama - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Lokalisert på <http://data.udir.no/k106/MDD5-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006e). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Lokalisert på <http://data.udir.no/k106/MUS8-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2006f). *Musikk, dans, drama vg1*. Lokalisert på <http://www.udir.no/k106/MDMDD1---->
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndalen, I. C. L. (2014). *Dirigenten i skjæringspunktet mellom musikk, gestikk og pedagogikk* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39751/Dirigenten-i-skringspunktet-mellom-musikk--gestikk-og-pedagogikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Louhivuori, J., Salminen, V. M. & Lebaka, E. (2005). Singing Together: A Crosscultural Approach to the Meaning of Choirs as a Community. I P. S. Campbell (red.), *Cultural Diversity in Music Education* (s. 81-92). Bowen Hills, Qld.: Australian Academic Press.
- Merriam, A. P. (1964). Ch. XI: Uses and Functions. I *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (s.a.). *Deltakende observasjon – antropologisk forskning*. Lokalisert på <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/deltakende.html>
- Persen, Å. B. (2005). *Utrolig å få synge ut* (hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27046/Persen_sangmaster.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ringdal, N. (2011). *Stemmer som ikke stemmer - ved sang* (masteroppgave, Universitetet i Bergen). Lokalisert på <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5408/88568628.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romme, I. B. (2009). Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172546/3/Klassisk_sangpedagog_vs_rytmisk_repertoar.pdf
- Runsjø, P. (2014). Musisk musikkformidling. Om å spille og å høre på. *Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 3/2014*.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument*. *Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172474/Vurdering_i_hovedinstrument.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Røe, A. (2014). *Hovedinstrumentet, musikken og meg*. *Motivasjon for øving* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/225825/Roe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saarikallio, S. (2010). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. I *Psychology of Music* 39(3). London: SAGE Publications Ltd.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet : Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande* (Doktoravhandling, Umeå universitet). Lokalisert på http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/6/6070_avhandling-scheid.pdf

- Skovdahl, J. F. (2013). *Bandopplæring – i praksis. En studie av elevenes holdninger til og erfaringer fra bandensemble-undervisningen på MDD-linja* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/222180/Jonas_Froystadvag_Skovdahl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Stavsøien, G. F. (2014). *Å sette sammen det sammensatte* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279882/Stavsoeien.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svendsen, L. F. H. (2015). *Postmodernisme – filosofi*. Lokalisert på <https://snl.no/postmodernisme/filosofi>
- Søraas, L. (1946). *Tonedanning og korsang*. Bergen: Tonikakursene.
- Tafjord, M. (2012). *Min musikk, formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppnåelse?* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim). Lokalisert på https://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/EST_Magnhild+Tafjord.pdf/5625b2b2-bccc-4bb6-9a2a-eb837d53aec1
- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness. I MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (Red.), *Musical Identities* (s. 21-38). Oxford: Oxford University Press.
- Aannestad, C. (2015). *Elevens motivasjon i et sangdidaktisk landskap: En fenomenologisk-hermeneutisk intervjuundersøkelse med seks sangelever i den videregående skolen* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim). Lokalisert på http://www.academia.edu/12527350/Elevens_motivasjon_i_et_sangdidaktisk_landskap_En_fenomenologisk-hermeneutisk_intervjuundersokelse_med_seks_sangelever_i_den_videregade_skolen

Sammendrag

«Fellessang på Musikklinja – sangens funksjoner i et ungdomsmiljø» er en masteroppgave som utforsker korsang, allsang og andre former for fellessang på den videregående opplæringen *Musikk, dans og drama*. Problemstillingen for studiet er: Hvilke funksjoner har fellessang for elever på Musikklinja?

Det empiriske materialet ble samlet inn med etnografisk tilnærming gjennom observasjon av og intervjuer med elever på Musikklinja. Fokusområdet var på ulike former for fellessang, gjennom skoledagen. Dataene ble analysert og drøftet induktivt og deduktivt, og det teoretiske rammeverket for oppgaven var omhandlende ungdomskultur, musikalsk identitetsdannelse og musikkens funksjoner.

Funnene viser at fellessang fyller et mangfold av funksjoner som står i gjensidig relasjon til hverandre og utfyller hverandre. For å nå en analytisk forståelse av fenomenene kan fellessangens funksjoner deles opp i kategoriene ekspressiv funksjon, inntrykksfunksjon, undervisende og dannende funksjon, appellerende funksjon og hverdagsfunksjon. Disse funksjonene drøftes og ses i lys av hverandre og eksisterende teori. For å skape meningsfull musikkundervisning for elevene på Musikklinja, må disse funksjonene ses i relasjon til andre komponenter av utdanningen, så vel som elevenes musikkverdener også utenfor skolen.

Nøkkelbegreper: Musikklinja, korsang, allsang, fellessangens funksjoner, ungdomskultur

Abstract

“Joint singing at ‘Musikklinja’: The functions of singing in a youth culture” is a master’s thesis exploring the practices of choral, singalong and other forms of joint singing at the Norwegian “Programme for Music, Dance and Drama” at the upper secondary school level. Its main research question is: “What are the functions of joint singing at ‘Musikklinja’?”

The empirical data was collected through an ethnographic approach, observing and interviewing students at ‘Musikklinja’ over an extended period of time, and focusing on all the forms of joint singing that they engaged in during their everyday life at school. The data was analysed and interpreted using both inductive and deductive approaches, and the theoretical framework of the study was constructed leaning on theories of youth culture, the construction of musical identity and the functions of music.

The findings show that joint singing fulfils a multiplicity functions which interact in complex ways. Nevertheless, for the purpose of reaching an analytical understanding of the phenomenon, the functions of joint singing at ‘Musikklinja’ might be divided into five distinct areas: the expressive function; the function of impression; the educational and enculturating function; the appealing function; and the everyday function. In order for teachers to create meaningful music education for the ‘Musikklinja’ students, these functions must be understood in relation to the other components of the students' education as well as to the musical worlds that the students partake in outside of school.

Keywords: Musikklinja, music education, choir, joint singing, functions of singing, youth culture

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sidsel Karlsen
Institutt for kunstfag og informasjonsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010, Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 06.11.2015

Vår ref: 45163 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45163</i>	<i>Fellessangens funksjoner for ungdommer på musikklinja</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sidsel Karlsen</i>
<i>Student</i>	<i>Mari Skullerud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvilke funksjoner har fellessang for ungdommene på Musikklinja?»

Bakgrunn og formål

Jeg, Mari Skullerud, studerer på masternivå ved Høgskolen i Hedmark, *Master i kultur- og språkfagenes didaktikk*. I arbeidet med min masteroppgave ønsker jeg å se på fellessangens funksjoner blant elever på Musikklinja. I den anledning ønsker jeg å samle inn data ved observasjon og gruppeintervjuer med elever ved

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen foregår ved å observere elevenes daglige musikk- og sangpraksiser. Jeg konsentrerer forskningen rundt skoledagen, men vil også se på samspillsettinger utenom skoletiden, ved elevenes tillatelse. I observasjonen ser jeg på større og mindre grupper, noterer hendelsesforløp og reaksjoner, men dette kobles ikke til enkeltelever. Videre intervjuer jeg mindre grupper, hvor spørsmålene omhandler *når og hvor elevene synger, hva fellessang betyr for miljøet ved skolen og eleven personlig, og om fellessangens ulike funksjoner*. Intervjuene blir spilt inn på lydopptak og deretter transkribert av meg, men dokumentene lagres med passord og slettes etter studiens avvikling. Håndskrevne observasjonsnotater lagres på låst kontor og makuleres etter studiens avvikling. Intervjuguide til gjennomsyn kan sendes på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen andre enn meg og min veileder får tilgang til personopplysninger eller observasjonsmateriale. For å ivareta konfidensialitet lagres alt skriftlig materiale anonymt. Deltakerne vil på ingen måte kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2016. På dette tidspunktet slettes og makuleres alle personopplysninger, observasjonslogger, lydopptak og transkriberinger av intervjuer.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mari Skullerud, tlf: Daglig ansvarlig for denne studien er min veileder Sidsel Karlsen ved Høgskolen i Hedmark.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker)

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Observasjon: allsang og korsang

- Hvem deltar? Er det evt. en grunn til dette?
- Hvor er de? Hvordan opplever jeg dette?
- Hva synger de? Sanger/sjangre/tematikk
- Hvem organiserer sangen?
- Hvordan forholder deltakerne seg til hverandre?
- Hvordan forholder de som synger seg til dem som leder aktiviteten?

Vedlegg 4: Intervjuguide

INNLEDENDE SPØRSMÅL:	OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:
Spørsmål for å danne et bilde av elevenes sanghverdag, og for å «løsne på stemninga»	
Fortell om din «sanhverdag»	Når/hvor/hvorfor synger du? Sammen med hvem? Hvordan er omstendighetene vanligvis?
Når har sang betydd mest for deg?	Hvilken periode i livet? Hvorfor, tror du? Hvem er spesielt knyttet til dette?
Spørsmål omhandlende fellessang på Musikklinja	
Hvordan har Musikklinja preget synet ditt på sang som aktivitet?	Gi eksempler på hva Musikklinja har gjort for din sangpraksis. Hva betydde sang for deg da/nå?
Hvordan påvirker fellessang skolen?	Hvordan påvirker fellessang miljøet? Hvordan kan dette oppleves positivt eller negativt?
Fortell om skolen som organiserer sang?	Hvem, hva, når, hvordan, hvorfor?
Hvem andre kan «dra i gang» fellessang?	Når fungerer dette, og når fungerer det ikke? I hvilke situasjoner foregår det mest fellessang?
Spørsmål omhandlende fellessangens verdi i gruppe og individuelt	
Hva betyr sang ettersom du synger alene eller sammen med andre?	Hvordan musikken ulike ting individuelt/felles? Betyr sangen det samme for alle?
Hvordan preger fellessang fellesskapet?	Når kan musikken bety ekstra mye, og hvordan?
Spørsmål omhandlende fellessangens funksjoner i gruppe og individuelt	
Hva er den «perfekte allsang»?	Hva betyr settingen, temaet, det musikalske?
I hvilke situasjoner er fellessang viktig?	Nevn gjerne eksempler fra skolehverdagen.
Hvordan «fungerer» sangen på deg?	Hvilke funksjoner har sangen? Gir den spesielle følelser, er den underholdende, kommuniserer man via musikk eller liknende? Fortell!
Spørsmål avslutningsvis for å oppsummere og nyansere	
Ønsker du å utdype eller legge til noe?	

