

Irene Trønnes Strøm

**“Jeg er ikke norsk, vet du,  
jeg er internasjonal”**

En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant  
ungdom i krysskulturelle kontekster

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2016

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Hamar



Høgskolen i **Hedmark**

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark 2016

Trykk: Flisa Trykkeri

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

Ph.D. Dissertations in Teaching and Teacher Education

ISBN trykt utgave: 978-82-7671-975-8

ISBN digital utgave: 978-82-7671-976-5

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

# Sammendrag

*«Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal». En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster.*

Denne studien har blitt gjennomført som en etnografisk undersøkelse av hvordan ungdom som vokser opp i krysskulturelle kontekster utøver sine musikalske aktørskap. Krysskultur-begrepet viser til den unike miksen som oppstår når barn og unge lever daglig med påvirkning fra flere kulturer samtidig eller vekselvis. Studiens hovedproblemstilling, *Hvordan utøver ungdom i krysskulturelle kontekster sine musikalske aktørskap?*, rommer alle deltakerne både fordi de vokser opp i krysskulturelle kontekster, fordi mange av dem på ulike måter kan kategoriseres som krysskulturelle, men også fordi de gjennom sine aktive musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster opplever noen av de ressursene og utfordringene som slike kontekster og praksiser har å tilby.

Den teoretiske rammen for avhandlingen er bygget opp rundt ulike tilganger til å snakke om menneskelige handlinger som utøvelse av aktørskap. Utvalget av sosiologiske teorier spenner over et stort tidsspenn fra Talcott Parsons på 1950- og 60 tallet via Anthony Giddens på 1970- og 80 tallet til Rob Stones som er en nåværende bidragsyter til feltet. Parsons handlingsteori representerer ett syn på aktørskap som bygger på aktørens internaliserte verdier mens Giddens snarere vektlegger den kunnskapsrike aktørens frihet til å handle annerledes. Giddens hevder videre at aktørene gjør bruk av materielle og menneskelige eller allokativer og autoritative ressurser når de handler. Stones' *strong structuration* konseptualiserer aktørskap som et aktivt anliggende der aktøren bygger på både eksterne og interne strukturer. Disse teoriperspektivene har gitt meg som forsker metodologiske og analytiske tilganger til å tolke deltakernes handlinger idet de tar i bruk ulike ressurser og strukturer i et aktivt aktørskap. Musikalsk aktørskap forstås i denne sammenhengen som individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk. I denne studien knytter begrepet seg til en forståelse av musikalsk aktørskap som inkorporerer ulike teoretiske oppfatninger av begrepet fremstilt som en mangespektret linse for analyse av musikalske handlinger. Sidsel Karlsens analytiske modell er delt inn i en individuell og en kollektiv dimensjon hvor musikalske erfaringer knyttes til ulike musikalske handlinger der læring, utøving og musikk brukt for blant annet selvregulering og sosial koordinering inngår i spekteret av slike musikalske handlinger.

De empiriske dataene i prosjektet er samlet inn gjennom et etnografisk feltarbeid som omfatter observasjoner, kvalitative intervjuer og uformelle samtaler. Selve feltarbeidet varte i et halvt år fra januar til juni 2014. Jeg gjennomførte 20 intervjuer med totalt 21 intervjudeltakere. Videre gjennomførte jeg observasjoner ved ni musikalske praksiser på fire forskjellige arenaer. Empiriske studier som benytter sterk strukturasjon må involvere både strukturell analyse og «in-situ»-analyse. I denne forbindelse anbefaler Stones to former for metodologisk parentsetting kjent som kontekstanalysen og handlingsanalysen. I arbeidet med resultatutviklingen har jeg valgt to ulike narrative tilnæringsmåter; en sammenlignende paradigmatisk analytisk tilnærming og en narrativ analytisk tilnærming til to utvalgte case. Videre har jeg benyttet dikt som analyseverktøy i tråd med Pranee Liamputtongs oppfordring til forskere med et krysskulturelt fokus om å skrive «den andre» ansvarlig.

Analysen er strukturert med utgangspunkt i min videreutvikling av Karlsens musikalske aktørskapslinse. De analytiske filtrene utøving, læring, lytting og sansing som er plassert over linsen, har sammenheng med både teoretiske og empiriske kategorier. Denne måten å betrakte ungdommers måter å handle med og gjennom musikk på gjør det mulig å se på deres individuelle og kollektive musikalske aktørskap som en intrikat vev spunnet av lyttende, utøvende, lærende og sansende «tråder». Musikk brukt for det «å være» var et viktig aspekt ved flere av deltakernes musikalske aktørskap. I et flerkulturelt samfunn vil relasjonen mellom musikk og religiøs tro kunne oppleves som et konfliktfylt forhold, all den tid normer og verdier for «riktig» og «gal» måte å forholde seg til musikk på vil kunne variere. Deltakernes objektrelasjon til musikk hadde stor betydning for deres evne til å bruke musikk blant annet som strukturerende medium i hverdagen, som en empatiressurs, som en rød «livstråd» og også preventivt med tanke på forebygging av selvskading. Ved å studere hvordan ungdommene i studien på disse ulike måtene trekker på både ressurser, verdier og normer i det dualistiske spennet mellom aktør og struktur i krysskulturelle kontekster, blir det mulig å nærme seg en forståelse av musikk som livsressurs, enn videre som en *livsnødvendig* ressurs.

Studiens funn drøftes med utgangspunkt i fire nært beslektede kontinua; det kulturelle, det strukturelle, det aktørrelaterte og det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet. Studien synliggjør hvordan deltakerne i *varierende grad* evner å bruke musikk på aktive og reflekterte måter, i og gjennom berikende og samtidig utfordrende møter mellom deres eksterne og interne strukturer idet de vokser opp i krysskulturelle kontekster.

# Abstract

*«I'm not Norwegian, you know, I'm international». An ethnographic study of musical agency among young people in cross-cultural contexts.*

This study has been conducted as an ethnographic exploration of how young people growing up in cross-cultural contexts perform their musical agency. The term cross-cultural denotes the unique «mix» that occurs when children and adolescents grow up being influenced by several cultures simultaneously, or alternately. The study's main research question, *How do adolescents in cross-cultural contexts perform their musical agency?*, involves all the participants, since they either grow up in cross-cultural contexts, or they themselves can be categorized as cross-cultural in different ways. Moreover, through the performance of their active musical agencies in cross-cultural contexts, they experience some of the resources and challenges that these contexts and practices have to offer.

The theoretical framework of this study is built upon different approaches to denoting human actions as the performance of agency. The selection of sociological theories spans a wide time-span, from Talcott Parsons in the 1950-s and 1960-s, via Anthony Giddens in the 1970-s and 1980-s, to Rob Stones, who is a current contributor to the field. Parsons' action theory conveys a view of agency based on the actor's internalized values, while Giddens rather emphasizes the knowledgeable actor's freedom to «act differently». Giddens further argues that the actors draw upon material and human, or allocative and authoritative resources, when they act. Stones' «strong structuration» conceptualizes agency as an active matter in which actors draw on both external and internal structures. These theoretical perspectives, when seen together, provide methodological and analytical approaches to interpreting the participants' actions as they draw on various resources and structures in the active performance of their agency. Musical agency in this context is understood as the individual's ability to engage actively and make independent choices regarding their own relationship with music. In the present study, the notion of musical agency incorporates various theoretical understandings and is portrayed as a multilayered lens for analysis of musical actions. Sidsel Karlsen's analytical model is divided into an individual and a collective dimension where musical experiences are linked to different musical actions, and where learning, musical performance and music used for, for example, self-regulation and social coordination are included in the spectrum of such actions.

The empirical data for the project was collected through an ethnographic fieldwork which encompassed observations, qualitative interviews and informal conversations. The field work lasted for six months, from January to June 2014. I conducted 20 interviews with a total of 21 interview participants. Furthermore, I observed six musical practices at four different arenas. Empirical studies, which utilize strong structuration as a framework, must involve both structural analyses and «in-situ»-analysis. In this regard Stones recommends two forms of methodological bracketing, known as the context analysis and the conduct analysis. In writing up the results, I have chosen two different narrative approaches; a comparative, paradigmatic analytical approach as well as a narrative analytical approach to two selected cases. Moreover, I have used poetry as an analytical tool in line with Pranee Liamputtongs call to researchers with a cross-cultural focus to write «the other» responsibly.

The analysis is structured using my own adapted version of Karlsen's musical agency lens as a point of departure. The analytical filters placed above the lens, namely performance, learning, listening and sensing, reflect both theoretical and empirical categories. This way of viewing adolescents' ways of acting with and through music makes it possible to understand their individual and collective musical agencies as an intricate web spun by a wide range of listening, performing, learning and sensing «threads». Music used for the purpose of «being» was an important aspect of several of the participants' musical agency. In a multicultural society, the relationship between music and religious beliefs could be perceived as conflictual, since norms and values that regulate what is «right» and «wrong» ways of dealing with music differ. The participants' object relation to music was important for their ability to use music as a structuring medium in everyday life, a resource for empathy, a red «life thread», and as a resource preventing individuals from committing self-harm. By exploring how the young people participating in the study draw upon resources, values and norms in different ways and in the dualistic span between actor and structure in cross-cultural contexts, it becomes possible to reach an understanding of music as a life resource, moreover as a resource which is of vital importance *for* life.

The findings are discussed on the basis of four closely related continua, namely: the cultural, the structural, the actor-related and the structuration-result oriented one. As such, the study highlights how the participants, *to various extents*, have the ability to use music in active and reflective ways, in and through enriching, and at the same time challenging meetings between their external and internal structures while growing up in cross-cultural contexts.

# Forord

Arbeidet med å skrive avhandlingen har vært både en stor utfordring – og en stor glede. Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere professor Sidsel Karlsen og professor Petter Dyndahl ved Høgskolen i Hedmark og professor Eva Sæther ved Musikhögskolan i Malmö. Sidsel – takk for at du har vært min veileder og *handledare* i ordets norske og svenske betydning. Du har både vist meg veien, og når det har vært nødvendig har du tatt meg i handa og ledet meg videre med stødig kurs mot målet. Uten din store kunnskap og omsorg for alle deler av arbeidet – og ditt blikk for mine behov i de ulike fasene – hadde jeg ikke sittet her i dag med en ferdig avhandling og en disputas i sikte. Eva – takk for at du gikk en liten bit av veien med meg. Dine oppmuntrende kommentarer og innsiktsfulle råd hjalp meg trygt gjennom feltarbeidets mange opp- og nedturer. Petter – takk for den tilliten du viste meg ved å ta meg opp på doktorprogrammet og for lesninger av små og store tekster. Dine gule markeringer og poengterte kommentarer har åpnet opp for mine egne tanker i kjent og ukjent terreng.

Gjennom kurs, forskerseminarer, gruppearbeider og samtaler har jeg fått tilgang til den rike kunnskapen og erfaringen som et samlet kollegium av foredragsholdere, stipendiater, bibliotekarer, brukerstøtte(re), vaktmestere og pedagogiske kolleger på høgskolen besitter. Takk til alle dere som har møtt meg med tålmodighet, smil og overbærenhet når jeg har snublet i vitenskapelige begreper og strevd med teoretiske dilemmaer og tekniske problemer. Instituttleder Marit Berg Strandvik – takk for at du hadde tro på at jeg skulle komme meg styrket gjennom den tyngste perioden av stipendiattiden. Camilla Kvaal – takk for at du har vært min trofaste stipendiatfølgesvenn i tykt og tynt. Utfordrende og engasjerende samtaler på talløse togturer har satt meg på sporet av stadig nye og spennende tankebaner. En stor takk også til alle mine flotte kolleger i forskergruppa og ved musikkseksjonen på Hamar for oppmuntringer og gode innspill.

Takk til alle dere ungdommene som lot meg få et innblikk i utøvelsen av deres musikalske aktørskap. Uten deres tid og tillit hadde ikke denne studien blitt til. På vegne av barna i familien Strøm vil jeg rette en takk til Høgskolen i Hedmark for at mor i huset fikk lov til å skrive avhandlingen her hjemme. Felix – takk for selskap gjennom lange dager. Mamma – takk for lunsjpauser og et lyttende øre. Ole – takk for din kjærlighet og støtte.

Drammen, mai 2016, Irene Trønnes Strøm





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>i</b>
<b>Abstract</b>	<b>iii</b>
<b>Forord</b>	<b>v</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>vii</b>
<b>Liste over figurer</b>	<b>xi</b>
<b>Prolog</b>	<b>xiii</b>
<b>1. Musikalsk aktørskap og ungdom i et krysskulturelt perspektiv</b>	<b>1</b>
Krysskulturelle erfaringer	6
Krysskulturelle barn og unge i krysskulturelle kontekster	7
Ressurser og utfordringer med en krysskulturell oppvekst	10
Forskeren – hvem er jeg?	13
Avhandlingens oppbygning	15
<b>2. Tidligere forskning</b>	<b>17</b>
Forskning på musikalsk aktørskap	17
Forskning på flerkulturell musikkpedagogikk- og praksis	21
Forskning på musikk, ungdom og fritid	26
Forskning på musikkfaget i ungdomsskolen	31
Oppsummering av tidligere forskning	36
<b>3. En studie av aktørskap – teoretiske drøftinger</b>	<b>37</b>
Parsons – handlingsteorien	37
Mønstervariablene	39
Det sosiale systemet	41
Personlighetssystemet	41
Det kulturelle systemet	43
AGIL-modellen	44
Giddens' strukturasjonsteori	46
Stones' «sterke strukturasjon»	50
Strukturasjonsteoriens firedelte natur	53
Eksterne strukturer	54

Aktøren	55
Strukturasjonsresultater	59
Musikalsk aktørskap	60
Den individuelle dimensjonen	63
Den kollektive dimensjonen	66
Sammenfatning av teoretiske perspektiver	68
<b>4. En etnografisk studie – metodiske og metodologiske drøftinger</b>	<b>70</b>
Etnografisk metode, noen definisjoner	70
Feltarbeidet	73
Utfordringer med tilgang og rekruttering til studien	73
Observere eller rekruttere?	76
Guider – utarbeiding og godkjenning	77
Intervjuene	80
Analysearbeidet	81
Å transkribere for analyse	81
Utvikling av kategorier og analytiske filtre	83
Narrativ analyse	86
Dikt – som analyseverktøy	90
Forskningsetiske betraktninger	91
Å skrive den andre	92
Å ivareta den andre	95
<b>5. Konstruksjonen av et felt – kontekstanalyser</b>	<b>98</b>
Et analytisk overblikk	98
Bydelsdagen	102
Bydelsfestivalen – vignett 1	102
Bydelens aktivitetshus	103
Ungdomskafeen	104
Jentekafeen	105
Bydelsfestivalen – vignett 2	107
Juniorklubben	108
Stjernedrøm	109
Ditt Valg	109
Ungdomshuset, kafekonsert	111

Bydelsfestivalen – vignett 3	111
Kulturell basket	113
Analyse av eksterne kontekstuelle strukturer	114
Oppvekst i en krysskulturell bydel som (musikalsk) ressurs	115
Bydelsfestivalen – muliggjørende/begrensende ekstern struktur	117
Ditt Valg og Stjernedrøm – arenaer for utvikling	119
Rike tilganger – begrenset rekruttering	120
Oppsummering av kontekstanalysen	122
<b>6. Musikalske aktører i krysskulturelle kontekster</b>	<b>124</b>
Smak og avsmak – lyttende aktører	124
Lyttmåter og -steder	125
Favorittsjangre – og musikalsk avsmak	126
Sjangerkunnskap og musikalske vurderinger	129
Krysskulturell – smak og forforståelser	131
Oppsummering av kategorien smak og avsmak, lyttende aktører	136
Utøvende, skapende aktører	137
Musikalsk utøving	138
Låtskriving – medier og inspirasjonskilder	143
Oppsummering av kategorien utøvende, skapende aktører	148
Musikk som livsressurs	148
Et liv uten musikk?	149
<i>Dikt: Et liv uten musikk?</i>	152
Musikk og beskyttelse	152
Musikk og identitet	155
Musikk og selvregulering	162
Musikk og tanke	175
Oppsummering av kategorien musikk som livsressurs	177
Artistdrømmen, lærende aktører	178
Fremtidsdrømmen – gjøre artistkarriere	178
Lære å spille instrumenter	183
Lære å covre en låt	190
Viktige personer	192
Oppsummering av kategorien artistdrømmen, lærende aktører	194

Transendens, sansende aktører	196
Musikk og religion	196
Musikk, tro og kryssende verdier	202
Oppsummering av kategorien transendens, sansende aktører	206
Oppsummering av kapittel 6	208
<b>7. Narrative case-analyser</b>	<b>211</b>
Fortellingen om Lana	212
Lana – musikk og dans	212
Smak og avsmak	215
Selvregulering og beskyttelse	219
Identitet og minner	220
Musikalsk læring og utøving	222
Talent versus trening	224
<i>Dikt: Stille</i>	227
Fortellingen om popduoen Gunninga	227
Musikk og konflikt	227
Smak og avsmak	232
Låtskriving og metaforer	235
Artistdrømmen	239
<i>Dikt: Ganske oss</i>	242
Oppsummering av kapittel 7	243
<b>8. Drøfting av resultatene i lys av studiens aktørskapsperspektiv</b>	<b>245</b>
Det kulturelle kontinuumet	246
Det strukturelle kontinuumet	250
Det aktørrelaterte kontinuumet	253
Det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet	258
Studien i retrospektiv og prospektiv	261
Coda	266
<b>Litteraturliste</b>	<b>267</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>276</b>

# Liste over figurer

Figur 1: Strukturasjonens firedelte natur	54
Figur 2: Musikalsk aktørskap visualisert som en linse	63
Figur 3: Musikalsk aktørskap visualisert som en linse (Karlsen/Strøm)	85
Figur 4: Presentasjon av deltakernes skiftende aksjonshorisonter i denne studien	99



# Prolog

## TORSDAG. 20 MARS

Det at musikken kan kontrollere alle følelsene dine har jeg aldri forstått. At den ene sangen kan vekke alle de minnene, alle de små øyeblikkene, at en sang kan få deg til å være i øyeblikket, nesten som å være en flue på veggen, å se alle de minnene som knytter deg til den ene personen. Hvordan det får deg til å føle, og kjenne på alle feilene du har gjort, alt du har mistet. At det kan få frem den verste type smerte som du ikke engang visste eksisterte, en slags type smerte som er så vond og sterk, at det ikke kan måle seg med noe fysisk smerte som du noen gang har følt.

Jeg har en teori, det finnes to typer mennesker. Det er de menneskene som hører på musikk bare fordi alle andre gjør det, fordi det er underholdning, fordi det er tidsfordriv. Bryr seg ikke så mye om teksten, bryr seg bare om melodien. Så finnes det folk som meg, folk som analyserer helvete ut av alt. Analyserer så mye at det nesten knekker dem. Musikken er alt for dem, uten det vet de egentlig ikke hvem de er. Finner svar på alle problemene deres i den ene sangen, som hjelper dem gjennom det meste. Musikken som vekker alle følelsene i kroppen. Det kan være så godt, man kan føle seg så glad og få de små sommerfuglene i magen, og kjenne lykken som man ikke trodde man hadde. Men også er det de sangene som vekker de triste følelsene, den ene sangteksten som slår deg hardt i ansiktet og får deg til å tenke tanker du ikke visste du hadde. Musikk som vekker de ubevisste tankene. Jeg tror det er enklere for dem som ikke analyserer og tenker så sinnssykt over hvert ord, hver eneste setning. Jeg tror det er enklere for dem av mange grunner, og jeg tror ikke de tar ting like tungt som dem som analyserer helvete ut av alt. Er man som meg, savner man mer, elsker man høyere og tar ting tyngre. Jeg har ikke helt funnet ut om det er en gave eller forbannelse, men akkurat nå i skrivende stund føles det ut som en forbannelse.

## SØNDAG 23. MARS

Jeff Buckley er en av mine favorittartister, og det er fortsatt vanskelig for mange mennesker å høre på, fordi de mener musikken hans er for trist. Han er en av de mest bemerkelsesverdige musikalske kunstnerne i sin generasjon, spør du meg i alle de kommende generasjonene også. Han er min definisjon av musikk, og kunst. Selv om han er død den dag i dag, og jeg aldri får opplevelsen av å høre han synge live, så er det et eller annet med musikken hans som bare gjør at du forsvinner. Når jeg hører på musikken hans,

uansett sang. Så er det meg og musikken, og ingenting annet betyr noe. Drømmene mine blir virkelig i det lille rommet mitt, og det er min verden ingen kan forstyrre.

Når jeg leser om ham, og ser på intervjuer av han, så får jeg bare en ubeskrivelig følelse. Og det er ikke en forelsket følelse, men mer den følelsen man bare får kun en gang i løpet av livet sitt for en person, også forsvinner det aldri helt. Og det handler ikke om at jeg er fan av han i det hele tatt. Er jo det også, men det er ikke det som er poenget. Det er bare det at når jeg hører sangene hans, så ser jeg sjelen hans på grunn av musikken, fordi han synger hjertet sitt, men det er ikke alle som kan høre mellom linjene. Jeg mener denne mannen, alt han sier, og alt han synger det treffer meg, han synger mine ord, mine tanker. Og det er ikke bare ord, jeg føler bare at man ikke blir tatt seriøst nok når man sier ting som dette på grunn av alle de menneskene som misbruker det. Som disse bieberfansene. Hallo, det kommer alltid til å være kun en JB, og det er Jeff Buckley liksom. Uansett, så er dette en mannlig versjon av meg selv som levde i en annen generasjon. Han blir fremstilt som denne hardcore narko-musikeren som gjorde dumme ting på turneer, men nei, han er så sårbar. Og det er ikke vanskelig å lese i det hele tatt, jeg mener lytt ordentlig til musikken hans. Han er en liten valp som skriker «elsk meg».

## SØNDAG 18. MAI

Musikk har alltid vært en del av livet mitt; det har blitt et slags medium for å oppleve mine egne tanker og en refleksjon av min identitet. Utviklingen i å utforske og oppleve. Jeg begynte å koble følelser og opplevelser jeg har hatt i livet med musikken jeg hørte på. Sangen "Ocean Man", dukker bare minner opp, når jeg og mine venner sto på longboard hele dagen, fra husene våre til sentrum i byen. Vi hørte på musikk mens vi rullet ned gatene, men nå virker det bare som en tåkete virkelighet. De siste par månedene har mye skjedd. Lykke, sorg, lykke, sorg. Ting har gått i berg-og-dalbane, musikken var alltid der for meg når jeg trengte det, men nå så virker alt bare så langt borte. Jeg har mistet det. Den lykken jeg følte da jeg hørte en bestemt sang, eller hvordan det stakk i brystet da jeg hørte en sang som minnet meg om en viss person som ikke er der lengre. Jeg vil bare tro på det igjen. Musikk og kunst, håp og kjærlighet. Og jeg vil virkelig tro på at jeg har gjort de rette valgene, og at jeg er på riktig vei.

Heygia, 17 år



# 1. Musikalsk aktørskap og ungdom i et krysskulturelt perspektiv

Når folk spør meg hva jeg forsker på, så får jeg umiddelbart anerkjennende nikk og blikk hvis jeg sier at jeg gjør en etnografisk studie av *flerkulturell* ungdom og musikk. Det gir en slags status eller i hvert fall en aksept og forståelse for forskningens betydning. Hvilke reaksjoner ville jeg fått dersom jeg hadde sagt at jeg forsker på *norsk* ungdom og musikk? Hva slags segment av ungdomsbefolkningen hadde jeg da forsket på? Hva vil det si å være norsk, og ikke minst – hva vil det si å være flerkulturell? I innledningen av dette kapitlet vil jeg drøfte spørsmål om ulike selvforståelser i forhold til etnisitet og kultur knyttet til sitater fra tre av deltakerne mine og gjennom disse nærme meg en begrepsmessig ramme for å betrakte ungdommenes ulike utfordringer i møte med en flerkulturell hverdag som *krysskulturelle* erfaringer. Målet med studien er å undersøke hvordan ungdommer i slike krysskulturelle kontekster på ulike måter handler i, med og gjennom musikk innenfor et teoretisk rammeverk som konseptualiserer slike handlinger som musikalsk aktørskap. I dette kapitlet vil jeg presentere studien og gjøre rede for valget om å bruke krysskulturbegrepet.

Jeg startet stipendiatarbeidet med en motivasjon om å gjøre en etnografisk undersøkelse av musikalsk aktørskap blant innvandrerungdom, men mine erfaringer i møte med feltarbeidet åpnet etter hvert øynene mine for at det å vokse opp i en flerkulturell by i Norge i dag handler om å forholde seg til diversitet, uansett hvilken etnisk bakgrunn du har. Deltakerne i denne studien forstås derfor som ungdom som *vokser opp* i krysskulturelle kontekster. Deres opplevelse av etnisk tilhørighet vil riktignok være svært forskjellig. I forbindelse med et av mine besøk til Bydelen<sup>1</sup> møtte jeg Peter. Jeg hadde truffet han et par ganger før, og denne gangen møttes vi på tyrkisk messe i Bydelen hvor han bodde. Han var i mine øyne en etnisk norsk rapper. Her er et lite utdrag fra feltnotatet:

*Jeg tar sjansen og spør om han kan tenke seg å bli intervjuet om musikk. Han svarer at det kan han, hvis det er til hjelp for meg. Jeg forteller kort at jeg er interessert i det flerkulturelle, og til det kommenterer han: «Jeg er ikke norsk, vet du – jeg er internasjonal». (Feltnotat 29. april)*

---

<sup>1</sup> «Bydelen» er stedet hvor jeg startet feltarbeidet. Det er en bydel hvor en stor del av befolkningen har innvandrerbakgrunn.

Peter bodde i en bydel som er svært internasjonal, og jeg spør meg selv: ville vennene hans svart det samme? Eller ville de svart som Ester?

J Er du født i Norge du, da?

E Ja... Nei, nei, herregud, jeg kom hit da jeg var syv år gammel, jeg.

J Ja, mm, men opplever du deg selv som norsk?

E Ja, det er [et] litt vanskelig spørsmål. Egentlig ikke. Jeg er jo oppvokst i to kulturer, så jeg har jo både norske og afrikanske verdier, men jeg føler ikke jeg er norsk. Nei. Jeg har jo integrert meg, og jeg føler meg hjemme her, det har ikke noe med det å gjøre. Det er bare, eh, ja, kanskje ikke helt norsk-norsk, eller hva jeg skal si. Men hvis jeg er i et fremmed land, og de spør meg hvor jeg er fra, så sier jeg vel Norge, hvis ikke de spør hvor jeg er født. Så det er litt sånn. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det.

Begge disse ungdommene bodde på samme sted, men de hadde ulik måte å forstå og presentere seg selv på. Peter valgte på sett og vis å sette strek over sin norskhet, mens Ester ikke helt visste hvor hun skulle sette streken. Denne usikkerheten eller denne tvetydige selvforståelsen, gjaldt flere av intervjudeltakerne. Anniken som hadde gått to år på amerikansk skole i Kina uttrykte:

A Jeg er en tredjekultur, som det heter, da, third culture kid, om at jeg ikke er norsk, men jeg er jo ikke kinesisk i det hele tatt [...] men jeg er ikke amerikaner heller.

Disse tre ungdommene hadde ulike oppfatninger om sin egen tilhørighet, men det de hadde felles, var at de bodde i en by eller bydel hvor svært mange av innbyggerne hadde innvandrerbakgrunn. Hvorvidt deltakerne definerer seg selv som norske, etnisk norske, flerkulturelle, tredjekultursbarn, internasjonale og så videre, vil naturlig nok variere, men ungdommene i studien forholder seg til et mangfold og en kulturell diversitet som ikke fantes da jeg var ungdom på 80-tallet. Dette er endringer som har skjedd i løpet av de siste 15-20 årene, og det gjelder i særlig grad de større byene i Sør-Norge, men også i mindre lokalsamfunn over hele landet. Mangfold og inkludering har gjennom flere år vært et mål for den politiske innsatsen i den byen der jeg gjennomførte feltarbeidet mitt våren 2014. Deltakerne i studien omtalte et skoleverk som framsnakkert likeverd, respekt og toleranse i en mangfoldig by. Like fullt opplevde noen av dem at det kunne være et sprik mellom fine ord og hverdagspraksiser:

Byen er jo veldig sånn, det er på en måte åpent for alle typer mennesker og alt, men samtidig så er det jo veldig masse som på en måte de voksne i Byen ikke ser, da. (Inga)

Undertrykkende og nedsettende uttalelser handlet, ifølge Inga, ikke nødvendigvis om åpenlys rasisme og trakassering, snarere handlet det om synlige og usynlige skiller, om det å være inkludert eller ekskludert og om hvordan musikk kan være en viktig markør i forhold til slike grensedragninger (se s. 227). På mitt aller første besøk i feltarbeidet i januar 2014 kom jeg i snakk med en av lederne ved aktivitetshuset i Bydelen. Hun vokste opp i Brasil, og siden en av foreldrene hennes var norsk valgte hun i voksen alder å flytte til sitt andre hjemland. Vi snakket om det faktum at jeg kommer som hvit forsker til et flerkulturelt felt, og hun mente at kanskje min oppgave blir å gjøre min studie og kunne fortelle alle nordmenn der ute at «ungdom er ungdom» eller at «folk er folk» uansett hvordan de ser ut, med andre ord at de ikke er så annerledes. Gjennom drøftinger av spørsmål knyttet til andregjøring vil jeg løfte fram ulike forståelser som sier at vi trenger å definere oss selv i forhold til noe annet for å kunne forstå oss selv som den vi er – samtidig som det er viktig å kunne se seg selv som «den andre» i forhold til de av deltakerne med en annen bakgrunn enn min egen<sup>2</sup>.

Den teoretiske rammen for denne studien er bygget opp rundt ulike tilganger til å snakke om menneskelige handlinger som utøvelse av aktørskap. Dette, eller «agency», handler om alle de handlingene som mennesker gjør i dagliglivet, både de bevisste, ubevisste og de mer eller mindre motiverte handlingene. Jeg har gjort et utvalg av sosiologiske teorier som spenner over et stort tidsspenn, fra nordamerikanske Parsons på 1950- og 60-tallet, via britiske Giddens på 1970- og 80-tallet, til britiske Stones, som er en nåværende bidragsyter til feltet. Når jeg gjør et så stort grep, trekker jeg på til dels ulike tradisjoner der Parsons handlingsteori representerer ett syn på aktørskap som bygger på internaliserte verdier, mens Giddens snarere vektlegger aktørens frihet til å handle annerledes (*act otherwise*). Stones' videreføring og nye forståelser av Giddens' strukturasjonsteori gir meg imidlertid de redskapene som jeg har benyttet for å trekke linjer mellom to tilsynelatende motstridende teoretiske retninger. Gjennom å konseptualisere aktørskap som et aktivt anliggende som bygger på både eksterne og interne strukturer, gir Stones' *strong structuration* forskeren metodologiske og analytiske tilganger til å tolke aktørens handlinger idet hun drar nytte av ulike ressurser og strukturer i et aktivt aktørskap. Musikalsk aktørskap forstås i denne sammenheng som individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk. Studiens formål er dermed å undersøke hvordan ungdom med ulike etniske bakgrunner som vokser opp i krysskulturelle kontekster<sup>3</sup>, forholder seg til musikk i

---

<sup>2</sup> Se «Å skrive den andre», s. 92.

<sup>3</sup> Se avsnittene «Krysskulturelle erfaringer» og «Krysskulturelle barn og unge i krysskulturelle kontekster».

sin hverdag, med et særlig fokus på aktiviteter i fritiden. Studiens hovedproblemstilling ser slik ut:

*Hvordan utøver ungdom i krysskulturelle kontekster sine musikalske aktørskap?*

Denne hovedproblemstillingen kan igjen deles inn i tre delproblemstillinger som hver for seg på ulike måter ser på deltakerne som individuelle og kollektive deltakere i situerte musikalske praksiser. Den første undersøker deltakernes kontekstuelle omgivelser:

*Hvilke musikalske praksiser og kontekstuelle rammer forholder deltakerne seg til, og hvordan kan disse forstås som eksterne, strukturelle ressurstilganger som deltakerne trekker på når de utøver sine musikalske aktørskap?*

Eksterne strukturer er ifølge Stones handlingsbetingelser forstått som situerte praksiser som eksisterer uavhengig av aktøren, men som like fullt tilbyr konkrete rammer for utøvelse av aktørskap. Den første delproblemstillingen besvares i det første resultatkapitlet, kapittel 5. Den andre delproblemstillingen undersøker mer spesifikt individuelle musikalske aktørskapshandlinger og hvordan disse inngår i deltakernes hverdagslige bruk av musikk:

*På hvilke måter trekker deltakerne på interne og eksterne strukturer og allokativer og autoritative ressurser når de utøver sine aktive musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster?*

De interne strukturene, innenfor aktøren selv, er de ferdighetene og egenskapene som aktøren drar nytte av når hun handler. Allokative og autoritative ressurser innebærer tilgangen på og evnen til å utnytte tilgjengelige materielle og menneskelige ressurser. Den andre delproblemstillingen besvares i det andre resultatkapitlet, kapittel 6. I den tredje delproblemstillingen tar jeg i bruk lærdommene fra kapittel 5 og 6 gjennom å se på to utvalgte case, popduoen Gunninga og danseren Lana. Disse casene skiller seg på særskilte måter fra de andre deltakerne ved at de ulike aktørskapshandlingene, og derigjennom også forholdet til musikk, får et annerledes uttrykk og resultat:

*Hvordan utforsker og utøver popduoen Gunninga og danseren Lana sine musikalske aktørskap idet de trekker på interne og eksterne strukturer i utøvelsen av sine nåtidige og fremtidige aktørskap?*

Den tredje delproblemstillingen besvares i det siste resultatkapitlet, kapittel 7.

Begrepet musikalsk aktørskap har ulike konnotasjoner i og med at det får ulike betydninger alt ettersom det betraktes fra ulike synspunkter og retninger, for eksempel musikkfilosofi, musikk sosiologi, musikkpsykologi, musikkpedagogikk og praktiske musikalske utøvningspraksiser. I denne studien knytter begrepet seg til en forståelse av musikalsk aktørskap som inkorporerer ulike teoretiske oppfatninger av begrepet, fremstilt som en mangespektret linse for analyse av musikalske handlinger (Karlsen, 2011). Linsen er delt inn i en individuell og en kollektiv dimensjon hvor musikalske erfaringer knyttes til ulike musikalske handlinger, der læring, utøving og musikk brukt for blant annet selvregulering og sosial koordinering inngår i spekteret av musikalske handlinger.

De empiriske dataene i dette prosjektet er samlet inn gjennom et etnografisk feltarbeid som omfattet observasjoner, kvalitative intervjuer og uformelle samtaler. Selve feltarbeidet varte i et halvt år, fra januar til juni 2014, mens det begynnende arbeidet med å velge og sirkle inn feltet startet allerede i mai 2012, i forbindelse med stipendiatsøknaden. Feltet, forstått som de praksisene jeg observerte, vil være i stadig utvikling og endring, og det samme vil studiens deltakere. Resultatene i avhandlingen må derfor på sett og vis betraktes som stillbilder av opplevde praksiser slik som de fortonte seg for meg og deltakerne i studien i den aktuelle tidsperioden som feltarbeidet foregikk. Det jeg oppfattet som krysskulturelle praksiser, opplevdes kanskje av deltakerne bare som praksiser med «vanlige» ungdommer. Like fullt kan de forstås som praksiser som bærer med seg både ressurser og utfordringer fordi de representerer møter mellom mennesker med kryssende kulturelle bakgrunner og ståsteder. Denne studien er dermed et krysskulturelt bidrag til musikkpedagogisk forskning på musikalske lærings- og utøvningspraksiser blant ungdom. Studien befinner seg i skjæringspunktet mellom forskning på formelle, uformelle og non-formelle praksiser og forskning på flerkulturelle, interkulturelle og multikulturelle utdannings- og utøvningspraksiser. Det krysskulturelle fokuset i denne studien har dels sammenheng med valget om å inkludere et vidt spekter av deltakere med ulike bakgrunner og erfaringer med det å vokse opp i krysskulturelle kontekster. Samtidig åpner krysskulturbegrepet for å se på relasjoner, forhandlinger og tilganger mellom kollektive

aktører og ressurser og utfordringer den individuelle aktøren erfarer i en verden som preges av stadig økende globalisering.

## Krysskulturelle erfaringer

I dette avsnittet vil jeg gjøre noen avklaringer knyttet til mitt valg om å bruke begrepet «krysskultur» som ramme for å si noe om de utfordringene som barn og unge møter når de vokser opp i dagens flerkulturelle Norge, hvor befolkningen består av både etnisk norske, etniske minoriteter og et stadig økende antall innvandrere fra hele verden. Flyktningkrisen i Europa har åpnet folks øyne for at det både er et individuelt, et nasjonalt og et internasjonalt ansvar å ta seg av mennesker i nød. Dette er utfordringer som vil kreve informerte og kloke avgjørelser av mennesker med lederansvar i samfunnet vårt, samtidig som det vil kreve et utstrakt internasjonalt samarbeid. Mennesker som krysser grenser, både geografisk og kulturelt, uavhengig av årsaken til forflytningen, vil oppleve at de har med seg noen verdier og normer fra én kultur som ikke nødvendigvis passer inn i deres nye nabolag. De utfordringene, og ressursene, som dette bringer med seg, er tema for de neste avsnittene.

Barn og unge som flytter, eller som bor i krysskulturelle kontekster, vil måtte forholde seg til kryssende verdenssyn, livssyn, verdisett og levesett, og i disse møtene vil den individuelle aktøren måtte ta en lang rekke valg. I hvilken grad dette er motiverte, ubevisste, selvbestemte eller påtvungne valg vil variere både med konteksten og aktørens muligheter og personlighet. Det ligger til grunn for denne studien at aktøren til enhver tid er situert i ulike kontekster, og at aktørens handlinger påvirkes av både interne og eksterne forhold som aktøren har mer eller mindre kontroll over.<sup>4</sup> Dersom disse kontekstene representerer en sammensetning av flere etnisiteter og/eller kulturer, vil aktøren måtte forholde seg til både likheter og ulikheter mellom delkulturene, og det vil kunne oppstå kryssende forventninger, krav og ønsker. I dette krysspunktet vil det vokse fram en unik miks, eller sammenblanding, der aktøren i ulik grad blir påvirket av hver av de eksisterende delkulturene som han/hun forholder seg til. Salole (2013) sammenligner det med å blande farger, som når man blander rødt og blått og får lilla. Det går ikke an å skille disse fargene i etterkant, og «slik er det også med krysskulturelle barn – de preges av kultur A og kultur B

---

<sup>4</sup> For en grundigere utlegning om studiens teoretiske rammeverk, se kapittel 3.

[...] kanskje også av kultur C, D og så videre» (s. 29), sier hun. På grunn av deres oppveksterfaringer blir det en individuell blanding, forskjellig for hver enkelt deltaker.

Som nevnt i innledningen til dette kapitlet, definerer jeg denne studiens deltakere som ungdom som *vokser opp* i krysskulturelle kontekster. Dette innbefatter derfor også etnisk norsk ungdom. Ungdom med etnisk norsk bakgrunn som bor i en flerkulturell by, vil også kunne oppleve at de står overfor kryssende kulturelle erfaringer, for eksempel på skolen, i fotballaget og på kulturelle arrangementer. Selv når dette er erfaringer som står i forhold til at de er medlemmer av majoritetsbefolkningen, så vil likevel deres opplevelser være individuelle, som vi så av Peter og Anniken sine uttalelser. Kryssende kulturelle erfaringer kan også etnisk norsk ungdom erfare, for eksempel når de flytter fra én landsdel til en annen. Musikk inngår i krysskulturelle forhandlinger og erfaringer fordi musikk på helt spesielle måter er forbundet med selvforståelse og identitetsbyggende prosesser, og fordi musikk tilbyr et rikt spekter av bruksområder og funksjoner i den musikalske aktørens liv. Musikalsk aktørskap danner dermed denne studiens overordnede teoretiske og analytiske omdreiningspunkt (se kapittel 3, s. 60). Selv om det å vokse opp i en flerkulturell virkelighet bærer med seg utfordringer og ressurser uavhengig av etnisk/kulturell bakgrunn, så er det spesielle kjennetegn og karakteristikk som preger barn og unge som kan defineres som *krysskulturelle*. Disse trekkene behandles i neste avsnitt med tanke på en utdypning av begrepsbruken i denne studiens hovedproblemstilling.

## Krysskulturelle barn og unge i krysskulturelle kontekster

Det engelske «cross-cultural» blir gjerne oversatt med «flerkulturell» på norsk. Mens *flerkulturell* kan «gi assosiasjoner til lett identifiserbare deler som kan plukkes ryddig fra hverandre» (Salole, 2013, s. 29), så viser *krysskulturell* som nevnt til den unike miksen som oppstår når barn og unge vokser opp med påvirkning fra flere kulturer samtidig eller vekselvis. Salole viser til at krysskulturelle barn og unge har mange betegnelser, for eksempel flerkulturelle, tokulturelle, innvandrere, andregenerasjonsinnvandrere, norske barn med innvandrerbakgrunn og så videre. Andre betegnelser viser til utseende, som «oreo» og «kokosnøtt» (s. 28), og disse kan oppleves støtende. Pollock og van Reken (2009) tar utgangspunkt i erfaringer med å vokse opp som «third culture kids» (jamfør Anniken) i boken med undertittelen *Growing up among worlds*. De ser mange likheter mellom erfaringer, utfordringer og ressurser som barn og ungdom med svært mobile bakgrunner har

og hva andre krysskulturelle barn og unge (KKB/U) opplever i sin hverdag. Forfatterne har utviklet denne definisjonen av krysskulturelle barn og unge (s. 31):

*A crosscultural kid (CCK) is a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood (up to age 18).*

Det er mange kategorier, og også underkategorier av disse, men krysskulturelle barn og unge kan grovt deles inn i ti grupperinger<sup>5</sup>:

- Barn av innvandrere – barn av foreldre som har flyttet permanent til et annet land
- Barn av flyktninger – barn med foreldre som bor ufrivillig utenfor hjemlandet på grunn av krig, sult eller naturkatastrofer
- Barn av minoriteter – barn av foreldre med en annen etnisk bakgrunn enn majoriteten, for eksempel romfolket og samer
- Multietniske barn – barn av foreldre med ulik etnisk bakgrunn
- Multikulturelle barn – barn av foreldre med minst to kulturelle bakgrunner
- Internasjonale adoptivbarn – barn adoptert av foreldre med annet opprinnelsesland
- Utdannings-KKB/U – barn og unge som går på en annen skole enn majoriteten (for eksempel internasjonal skole/koranskole) og barn med majoritetsbakgrunn som går på skoler med høy andel av elever med innvandrerbakgrunn
- Borderlanders – barn av foreldre som jobber på tvers av nasjonale grenser, gjelder også barn som daglig opplever å krysse grenser mellom skole- og hjemmemiljø
- Tredjekultursbarn – barn som flytter til andre land i perioder på grunn av foreldres karrierevalg, tredjekultur viser til blandingen mellom hjemme/borte-kultur
- Innenlands tredjekultursbarn – barn som flytter mellom subkulturer i hjemlandet, for eksempel barn med ikke-samisk bakgrunn som vokser opp i samiske miljøer

Disse inndelingene viser at det eksisterer et rikt mangfold av bakgrunner og erfaringer blant krysskulturelle barn og unge. Kategoriseringene kan i tillegg kombineres på ulike måter. To videre definisjoner gir grunnlag for å si noe om rekkevidden av det krysskulturelle begrepet:

---

<sup>5</sup> Denne fremstillingen bygger på «The Cross-Cultural Kid Model» (Pollock & van Reken, 2009, s. 31) og Salole (2013) sin bearbeiding av denne (s. 31).



- *CCKs are not merely living side by side with those from other cultures, but are interacting with more than one culture in ways that have meaningful or relational involvement.*
- *CCKs and adult CCKs represent any and all nationalities, ethnicities, and economic groups (Pollock & van Reken, 2009, s. 32-33).*

Med slike vide forståelser av krysskulturbegrepet ville i prinsippet hvem som helst som ikke vokser opp i en monokulturell kontekst kunne definere seg selv som krysskulturell.

Spørsmålet blir i så fall om krysskulturbegrepet bør reserveres for barn og unge (og voksne som har hatt en slik oppvekst) som tilhører en eller flere av de overnevnte kategoriene. På lang sikt ville ellers begrepet KKB/U utvannes fordi det til sist innbefatter hele jordklodens yngre befolkning som følge av en stadig pågående globaliseringsprosess. Begrepet KKB/U bør derfor slik jeg ser det, brukes om barn og unge som kan forstås som omfattet av de nevnte kategoriene, mens krysskulturelle erfaringer er et vidtfavnende begrep som innlemmer alle mennesker som opplever at de har slike erfaringer.

I denne studien har jeg intervjuet ungdom som på ulike vis kvalifiserer til betegnelsen krysskulturell ungdom (KKU). Dersom jeg hadde konsentrert fremstillingen om disse ungdommene, kunne problemstillingen vært formulert slik: «Hvordan utøver *krysskulturell ungdom* sine musikalske aktørskap?» Imidlertid ville denne formuleringen utelukket flere av de etnisk norske ungdommene. Som vi så i innledningen, valgte Peter å tilføre enda en kategori til de ti som er listet opp ovenfor; «Jeg er ikke norsk, vet du – jeg er *internasjonal*». Peter er per definisjon etnisk norsk, men han opplevde ikke seg selv som norsk, i hvert fall ønsket han ikke å fremstå som en prototyp på en nordmann. Han kan kategoriseres som en utdannings-KKU, siden han har gått på en grunnskole hvor han, som etnisk norsk, var i klart mindretall, men dette kan ikke alene forklare hvorfor han valgte å se på seg selv som internasjonal. I så fall skulle alle etnisk norske elever i innvandrerike skoler si det samme, noe som sannsynligvis ikke er tilfelle. Peter «[is] interacting with more than one culture in ways that have meaningful or relational involvement» (s. 32). Med andre ord lever han tett på venner med andre etniske og kulturelle bakgrunner enn han selv, på svært meningsfulle måter, slik at han muligens definerer også vennene sine som internasjonale.

Alle deltakerne i studien hadde enten nære vennskap med krysskulturell ungdom, gikk på skoler med stor etnisk variasjon eller deltok på kurs og opplæringstilbud med et flerkulturelt fokus. Forskningsspørsmålene rommer derfor alle deltakerne, både fordi de vokser opp i krysskulturelle kontekster, fordi mange av dem på ulike måter kan komme til å kategorisere seg selv som krysskulturelle, men også fordi de gjennom sine aktive musikalske

aktørskap i krysskulturelle kontekster opplever noen av de ressursene og utfordringene som slike praksiser tilbyr.

## Ressurser og utfordringer med en krysskulturell oppvekst

Spørsmålene «hvor kommer du fra?» eller «hvor er hjemme?» (se s. 246) kan være vanskelig å svare på for en ungdom med krysskulturell bakgrunn, som vi så av samtalen med Ester (se s. 2). Samtidig kan dette være relevante spørsmål som krysskulturell ungdom stiller seg selv, selv når andre ikke gjør det. Dette kommer av at ikke alle med en krysskulturell bakgrunn «ser slik ut». Ved siden av de ti kategoriene nevnt i forrige avsnitt, kan en inndeling i kategoriene utlending/skjult innvandrer/synlig landsmann og speilbilde (Pollock & van Reken, 2009; Salole, 2013) på bakgrunn av utseende belyse hvorfor utseende ofte fører til det å bli satt i en bås som aktøren ikke nødvendigvis assosierer seg med. Kategoriseringene kan også forklare hvorfor/hvorfor ikke krysskulturell ungdom får slike og lignende spørsmål som nevnt ovenfor:

### Utlending:

Ungdom i *utlending* kategorien ser annerledes ut, oppfører seg annerledes og tenker annerledes enn majoriteten. Det omfatter de som definerer seg selv og blir definert som utlendinger, for eksempel barn av innvandrere og flyktninger, tredjekulturs- ungdom (forkortet TCK) og adoptivbarn før de har blitt kjent med den nye kulturen og begynt å formes av den.

### Synlig landsmann:

*Synlige* landsmenn<sup>6</sup> omfatter ungdom som ser annerledes ut, men som har bodd så lenge i den nye kulturen at de tenker og oppfører seg likt som majoriteten. De kan likevel komme til å bli behandlet som utlendinger på grunn av utseendet.

### Skjult innvandrer:

*Skjulte* innvandrere er i første rekke TCK som nettopp har flyttet tilbake til opprinnelseslandet. De ser like ut som majoriteten, men tenker og oppfører seg annerledes. Kategorien omfatter også etniske minoritetsbarn som besøker foreldrenes hjemland.

---

<sup>6</sup> Pollock og Van Reken (2009) benevner denne kategorien «adopted».

## Speilbilde:

*Speilbilde*-ungdom tenker, oppfører seg og ser ut som majoriteten. Dette gjelder først og fremst monokulturell ungdom, for eksempel de etnisk norske i denne studien, men som vi har sett av Peters uttalelser, trenger ikke andres definisjon stemme overens med majoritetsungdommers selvforståelse.

Det å bli satt merkelapp på eller å sette merkelapp på seg selv i forhold til disse kategoriene kan oppleves som positivt eller negativt, alt etter hvilken betydning denne merkelappen får for den individuelle aktørens handlingsrom i den aktuelle konteksten, eller snarere, de aktuelle kontekstene som aktøren forholder seg til. Det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt krysskulturbegrepet, til tross for at det kan oppfattes som et inkluderende begrep, samtidig kan virke andregjørende, fordi alle former for kategorisering kan oppleves som et overtramp. Salole (2013) peker på at inndelingens styrke ligger i at den «skildrer hvordan utseende ikke alltid samsvarer med ens egen opplevelse av tilhørighet og identitet, og at hvem man oppfattes å være, hele tiden skifter» (original kursiv, s. 45). Disse skiftende horisontene<sup>7</sup> og aktørens større eller mindre mulighet til å kontrollere eksterne strukturer utdypes nærmere i teorikapitlet. Konsistent med denne studiens teorigrunnlag er en forståelse av eksterne strukturers muliggjørende og begrensende funksjon (se strukturasjonsteorien, s. 46). Det å vokse opp i en krysskulturell kontekst bærer som nevnt med seg både ressurser og utfordringer. Som vi har sett handler dette om hvordan en definerer seg selv og blir definert, men det handler også om styrker og svakheter. Jeg skal i den forbindelse se på noen forhold som kan betraktes som to sider av samme sak<sup>8</sup>.

En klar fordel ved å ha krysskulturell bakgrunn er mulighetene en gjerne får til et utvidet syn på verden. En KKB/U kan tidlig få forståelse for at det finnes flere måter å forstå de samme tingene på. Dette gjør at respekt og toleranse gjerne er viktige verdier for en KKB/U. Samtidig kan det være både frustrerende og forvirrende å skulle måtte forholde seg til kryssende verdenssyn, og spørsmål om hvor ens egen lojalitet ligger kan bli presserende. Salole (2013) peker for øvrig på at krysskulturalitet i noen tilfeller kan føre til forsterkede fordommer og stereotyper, både overfor egen og andres kultur.

En annen fordel KKB/U har, er evnen til kulturell tilpasning. De vet for eksempel hvilke kulturelle normer for høflighet som gjelder i de ulike delkulturene de forholder seg til, «som med språk er det å skifte stil etter omgivelsene ofte like naturlig for krysskulturelle barn som å puste» (Salole, 2013, s. 170). Det å være «en kulturell kameleon» (Pollock & van

---

<sup>7</sup> Se aktive aktørskap, s. 58.

<sup>8</sup> «Opposite sides of the same coin» (Pollock & van Reken, 2009, s. 87).

Reken, 2009) kan samtidig bringe med seg utfordringer, fordi evnen til å skifte farge for å passe inn, gjør at KKB/U ikke utvikler virkelig kulturell ballast i noen av delkulturene. Salole (2013) peker på at dette kan føre til kulturelle hull, eller feilsteg. Graden av tilhørighet henger videre nært sammen med graden av anerkjennelse. Ungdom som ikke fullt ut behersker kodene noe sted kan komme til å føle seg utilstrekkelige i en eller flere av delkulturene. Ijeomas (Umebinyuo, 2015) diaspora-blues setter søkelyset på hvordan det kan oppleves å stå midt i dette krysset:

*So, here you are, too foreign for home, too foreign for here, never enough for both*

Evnen til å leve en form for dobbeltliv kan ifølge Salole være både en velsignelse og en belastning for KKB/U. Som allerede nevnt, er tilpasningsevnen og et utvidet verdenssyn ressurser som den enkelte og samfunnet kan dra nytte av. Vanskeligere blir det hvis kryssende verdier fører til at KKB/U må skjule en dobbelttilværelse for å hindre foreldres vanære eller foreldres og andre relasjonelle aktørers forakt. Den enkeltes handlingsrom vil derfor begrenses eller økes i takt med aktørens evne til å balansere eller kontrollere de ulike kontekstuelle verdiene som de til enhver tid forholder seg til.

Det å ha en rolle som brobygger og kulturell tolk er en utbredt erfaring blant KKB/U. Slik «brobyggingskompetanse» (s. 174) er en stor ressurs. Salole peker på at fordi KKB/U forstår mer av konteksten og bakgrunnen for et utsagn eller en handling, så kan de lettere avverge misforståelser og avkrefte myter. Samtidig kan brobyggerrollen oppleves krevende fordi man hele tiden må kunne forklare og forsvare ting fra flere perspektiver. Stilsift og tilpasning er i følge Salole naturlig for krysskulturell ungdom, og hun hevder at KKB/U ofte føler seg genuine hele tiden, fordi «alle rollene og maskene er en del av dem, selv om de innehar motsatt standpunkt» (s. 175). I stedet for å se på beslutningsvegring og dobbeltliv som negative kvaliteter oppmuntrer Salole til å identifisere og anerkjenne ressursene knyttet til en krysskulturell oppvekst og samtidig gi rom for «å være og mene både-og» (s. 176). En åpent lyttende holdning som stiller gode spørsmål, er derfor viktig i møte med KKB/U, og like viktig er det å akseptere de svarene man får, fordi til slutt er det bare ungdommene selv som sitter med definisjonsmakten- og kompetansen i sitt eget liv.

Det å vokse opp i et krysskulturelt landskap tilbyr et stort spekter av måter å være musikalsk aktør på. Studiens deltakere gjør daglige valg knyttet til *hvilken* musikk de skal lytte til, hvilke musikalske sjangre de *utøver*, hvordan de bruker musikk som *ressurs* i ulike

livssituasjoner og hvordan de *lærer* mens de utøver sine musikalske aktørskap. Ungdom som vokser opp i dagens flerkulturelle Norge, kan ikke velge bort mangfoldet, men de må velge *hvordan* de skal forholde seg til det.

## Forskeren - hvem er jeg?

I møte med forskerfeltet og empirien er det naturlig å si noe om hvem jeg er, hva slags musikalsk bakgrunn jeg har og hvordan min formelle og uformelle musikkopplæring har formet meg som menneske og forsker. Jeg ble født i Oslo i 1970 med foreldre fra Trøndelag. Som seksåring startet jeg i *Unge Røster* barnekor, et kor som pappa ledet. Han hadde enorm betydning for min musikalske utvikling. Som gutt spilte han fiolin i sju år, og han spilte i strykekvartett i flere år. To av guttene i kvartetten ble senere orkestermusikere, mens pappa la fiolinen på hylla i tenårene. Rockemusikk og bandøving på gutterommet ble deretter de altoppslukende interessene. Han har fortalt at utallige timer gikk med til å lytte på plater og perfeksjonere gitarriff. Som sologitarist i «Shadows»-bandet *The Tigers*, spilte han på dansefester «på lokalet» rundt omkring i Trondheimsregionen. Denne karrieren fikk en brå slutt, da han ble en kristen midt på 60-tallet. Han kanaliserte musikkinteressen over i rollen som sangevangelist. Med kassegitaren reiste han så rundt og forkynte «det glade budskap».

Pappa spilte og sang med og for oss ungene fra før jeg kan huske. I noen år spilte vi inn kassetter som julegave til oldemor. På innspillingsdagene sang jeg til jeg var hes i stemmen. På disse kassettene deltok jeg også med melodika, blokkfløyte og orgel. Pappa og jeg sang duett, jeg la på andrestemmen, og melodiføringen la jeg både over og under pappas stemme. I flere år reiste vi rundt på bedehus og sang sammen, med pappa på gitar. El-orgelet i stua ble min introduksjon til pianoet. Inspirert av pappas orgelkurs lærte jeg meg flere sanger på gehør – både sanger fra barnekorrepertoaret og ompalåten «Heste-tramper'n». Da jeg begynte på kulturskolen som niåring, var jeg allerede en nokså erfaren musiker. Ettersom pianoferdighetene økte, fikk jeg stadig flere oppgaver, som pianist i koret, som pappas faste akkompagnatør, pianist til fellessangene i menigheten, i duetter med min fiolinspillende venninne og i trio med pappa og lillesøsteren min på fioliner. Det musikalske repertoaret i hjemmet besto av klassiske svisker, blant annet dirigert og arrangert av James Last, korplater, den svenske duoen Curt og Roland og etter hvert artister som Natalie Cole. Mitt musikalske « tenåringsopprør » var å høre på Sigvart Dagsland og amerikanske gospelartister, i smug.

Den musikalske utdannings- og yrkesveien videre gikk via musikklinje på videregående skole, piano- og musikk lærerstudier ved Østlandets musikkonservatorium, ulike musikk lærerstillinger ved offentlige og private musikklinjer, master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole, og nå sist, men ikke minst, doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Hedmark. Sammen med mannen min, som er sanger, dyrker jeg fremdeles musikkinteressen i mange ulike sjangre og sammenhenger, for eksempel klassisk, jazz, gospel og gamle bedehussanger i nye arrangementer. Arven fra hjemmet er fortsatt tydelig, selv om repertoaret på CD-hylla og Spotify har en mye større bredde, blant annet som følge av at barna våre har andre musikalske preferanser enn oss voksne. Fundamentet for denne musikkinteressen ble lagt i barneårene, og jeg er overbevist om at den uformelle tilgangen til musikk læring i hjemmet var avgjørende for at jeg ble profesjonell musiker og musikk lærer.

Denne bakgrunnen kan på ulike måter sies å kvalifisere eller diskvalifisere meg fra å kunne si noe om ungdom som vokser opp i krysskulturelle kontekster. Krysskulturbegrepet åpner, slik jeg ser det, for å betrakte også kryssende kulturelle verdier og livssyn som ett av flere områder som kan gi unge musikalske aktører utfordringer når de beveger seg mellom ulike kontekster. På sekstenårsdagen min fikk jeg blant annet en kassett av Bonnie Tyler med en kondom inni coveret. Jeg kastet hele greia, for som kristen ungdom hadde jeg verken mulighet, eller lyst, til å lytte til musikken eller innlede seksuelle forbindelser, og det var hun som ga meg gaven fullstendig klar over. De internaliserte verdiene fra oppveksten satte tydelige grenser rundt mitt musikalske og kroppslige aktørskap. Slik sett var jeg en skjult krysskulturell (jamfør skjult innvandrere), en som så lik ut som majoriteten, men som tenkte ulikt. Noen av intervjudeltakerne i studien fortalte om lignende dilemmaer og utfordringer som jeg selv sto overfor i oppveksten, for eksempel fordi de selv hadde en religiøs tro eller fordi familien tilhørte en religiøs delkultur<sup>9</sup>. Krysskulturelle erfaringer, ressurser og utfordringer kan oppstå i møter mellom både kulturelle, geografiske, religiøse og etniske skillelinjer. Når den musikalske aktøren tilhører flere av disse lagene samtidig, kan den totale summen av daglige forhandlinger by på både utmattende, utviklende og berikende livserfaringer. Det har vært mitt privilegium å få lytte til deltakernes fortellinger om sine musikalske erfaringer, enten disse lar seg kategorisere som kryssende eller ei.

---

<sup>9</sup> Temaer relatert til slike problemstillinger behandles i avsnittet «Transendens, sansende aktører» i kapittel 6.

## Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen er disponert på denne måten:

Kapittel 1 – Musikalsk aktørskap og ungdom i et krysskulturelt perspektiv. I det første kapitlet har jeg presentert doktorarbeidets fokusområder og problemstillinger og lagt ut kort om den teoretiske rammen for arbeidet. Temaet krysskultur har blitt diskutert, og jeg har i den forbindelse posisjonert meg selv som forsker og musikalsk aktør i forhold til forskningsdeltakerne.

Kapittel 2 – Tidligere forskning. I kapittel to gjennomgår jeg forskning relatert til musikalsk aktørskap, musikk, ungdom og fritid, musikk og flerkulturelle praksiser og musikkfaget i ungdomsskolen med blick for disse studienes betydning for mitt eget prosjekt.

Kapittel 3 – En studie av aktørskap – teoretiske drøftinger. Kapittel tre tar for seg aktørskapstematikken med utgangspunkt i sosiologiske teorier slik som disse er utarbeidet av Parsons, Giddens og Stones. Disse sees videre i forhold til musikalsk aktørskap slik som dette er utarbeidet av Karlsen.

Kapittel 4 – En etnografisk studie – metodiske og metodologiske drøftinger. I kapittel fire gjør jeg rede for de ulike etnografiske, metodologiske og forskningsetiske valgene og vurderingene som jeg har gjort i forbindelse med felt- og analysearbeidet.

Kapittel 5 – Konstruksjonen av et felt – kontekstanalyser. Kapittel fem er både en presentasjon og en analyse av det etnografiske «feltet» forstått som et ressursnettverk, slik jeg som forsker og deltakerne samkonstruerte det.

Kapittel 6 – Musikalske aktører i krysskulturelle kontekster. I dette kapitlet undersøker jeg hvordan de individuelle aktørene utøver sine musikalske aktørskap, idet de trekker på allokativer og autoritative ressurser og interne og eksterne strukturer, med utgangspunkt i delkategoriene lytting, utøving, læring, sansing og musikk som livsressurs.

Kapittel 7 – Narrative case-analyser. I kapittel 7 undersøker jeg hvordan popduoen Gunninga og danseren Lana på svært ulike måter utforsker og utvikler måter å utøve sine nåtidige og fremtidige musikalske aktørskap på idet de trekker på interne og eksterne strukturer.

Kapittel 8 – Drøfting av resultatene i lys av studiens aktørskapsperspektiv. Kapittel åtte diskuterer funnene i studien i henhold til studiens teoretiske aktørskapsperspektiv og tidligere forskning. Avhandlingen oppsummeres ved hjelp av fire nært beslektede kontinua, det kulturelle-, det strukturelle-, det aktørrelaterte-, og det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet. Videre skisseres mulige veier for videre forskning med den musikalske aktørskapstematikken som utgangspunkt.



## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere ulike forskningsarbeider som har hatt betydning for denne studien, ikke minst studier som omhandler musikalsk aktørskap og flerkulturalitet knyttet til musikalske praksiser. Studier knyttet til forskning på musikk, ungdom og fritid og musikkfaget i ungdomsskolen har også vært til inspirasjon for min egen studie. Hver av disse ulike innfallsvinklene vil bli behandlet i egne avsnitt med tanke på hvordan de informerer og inspirerer ulike sider ved min egen studie. Flere av studiene hører til i flere av de nevnte kategoriene, for eksempel studier av musikalsk aktørskap og innvandrerungdom eller musikkfaget i ungdomsskoler med en høy andel innvandrere. I disse tilfellene har jeg måttet gjøre et valg om hvilket aspekt ved de aktuelle arbeidene som er mest fremtredende i kategoriseringen av dem. Presentasjonen av forskningsarbeidene i dette kapitlet er gjort med utgangspunkt i at de enten står i skjæringspunkter tett opp til min egen studie eller fordi de representerer en forskningsmessig kontekstualisering av denne studien i forhold til andre retninger innen musikkpedagogisk forskning. Studier med fokus på musikalsk aktørskap er svært relevante her, og jeg vil derfor starte med disse.

### Forskning på musikalsk aktørskap

I en utvidet forståelse behandles selvfølgelig musikalsk aktørskap<sup>10</sup> generelt sett i en mengde forskningsarbeider, uten at dette begrepet nødvendigvis brukes eksplisitt. Studier som forsker på musikalske handlinger, enten disse utføres som en del av blant annet musikalske læringspraksiser eller utøvingspraksiser, omhandler nødvendigvis ulike aspekter av det som i denne studien kalles musikalsk aktørskap. I de arbeidene som jeg presenterer i dette avsnittet, er det imidlertid gjort et bevisst valg om å bruke musikalsk aktørskap som teoretisk eller analytisk rammeverk for å forstå musikalske handlinger, derfor er de aktuelle for mitt eget forskningsprosjekt.

En viktig artikkel i forbindelse med valget om å fokusere på flerkulturell musikkopplæring og musikalsk aktørskap, allerede benyttet i forbindelse med masterarbeidet mitt, har vært *Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in*

---

<sup>10</sup> For en grundig gjennomgang av musikalsk aktørskap, se teorikapitlet, s. 60.

*music education* av Karlsen og Westerlund (2010). Artikkelen argumenterer for at musikkopplæring for ungdom med ulik etnisk bakgrunn henger sammen med utviklingen av sunne demokratiske praksiser i utdanningssammenheng. Videre hevder forfatterne at det er spesielt viktig for førstegenerasjons innvandrere å utvikle et sterkt musikalsk aktørskap. Forfatterne peker på at de skandinaviske landene har opplevd en økende innvandring fra hele verden i løpet av tiden etter andre verdenskrig. Utfordringene som musikkklærere møter gjelder det store tilfanget av musikk, men også å gjøre musikkundervisningen meningsfull for elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Forfatterne anerkjenner at innvandrerbarns musikalske identitet ikke nødvendigvis korresponderer automatisk med deres etniske, religiøse, geografiske eller språklige bakgrunn. Dette finner de støtte for hos Drummond (2005) som hevder at dagens unge, uavhengig av etnisk bakgrunn, er svært fleksible i forhold til den divergente musikalske virkeligheten vi lever i. Mens han konkluderer med at multikulturell musikkopplæring kanskje har gått ut på dato, mener forfatterne snarere at musikkopplæringen må finne nye veier og former for å kanalisere elevenes opplevelser. Viktige forskningsspørsmål i artikkelen er blant annet; hvordan konstitueres musikalsk aktørskap individuelt og sosialt; hva har musikken å tilby i denne sammenheng og hvilken betydning har musikkopplæring for elever med innvandrerbakgrunn? I stedet for å fokusere på innholdet i musikkopplæringen mener forfatterne at musikkklærere bør spørre seg hva musikken kan bidra med i relasjon til «students' experiential outcome, how it carries affordances for actions and supports the sustainable growth of selves» (Karlsen & Westerlund, 2010, s. 237). Artikkelen henger sammen med et større skandinavisk forskningsprosjekt som ble utført med base ved Sibeliusakademiet i Finland. Studiens data stammer fra observasjoner av og intervjuer med lærere og elever ved skoler i bydeler med høy innvandrerandel i storbyene Helsinki, Stockholm og Oslo.

Karlsen har skrevet flere artikler med utgangspunkt i den nevnte studien, og en av disse er *Multiple repertoires of ways of being and acting in music – immigrant students' musical agency as an impetus for democracy* (2012a). Målet med artikkelen er å utforske hvordan innvandrererelever erfarer og utøver musikalsk aktørskap i og utenfor musikkundervisning i tre nordiske ungdomsskoler. Det er et særlig fokus på de 19 intervjuene med totalt 30 elever i artikkelen. Funnene viser at intervjudeltakerne var i besittelse av flere repertoarer for måter å være i og handle med musikk, og også at deres musikalske aktørskap hadde ulike forløp i og utenfor musikkundervisningen. Innenfor musikktimene kunne mange av elevenes musikalske handlinger beskrives i tilknytning til

kategoriene «developing music-related skills (and knowledge)» og «establishing a basis for collaborative musical action» (Karlsen, 2011, s. 139). Utenfor musikktime var det større fokus på funksjoner knyttet til «self-regulation, matters of being, self-protection and the shaping of self-identity» (s. 142). Mye av studentenes musikalske kompetanse ble i følge Karlsen ikke gjenkjent i skolesammenheng. Disse funnene blir diskutert med hensyn til hvilke spesielle behov minoritetsspråklige elever kan ha i en musikkutdannings situasjon. Elevenes ulike repertoarer blir sett i forhold til deres potensial for å utgjøre en viktig ressurs for byggingen av fremtidige, demokratiske musikkundervisningspraksiser.

Et annet viktig arbeid knyttet til musikalsk aktørskap er DeNoras (2000) bok *Music in everyday life*. Der utforsker hun musikkens betydning for å påvirke ulike sinnstilstander, humør, kropp og sosial organisering gjennom en rekke etnografiske studier i blant annet aerobic-klasser, under karaoke-kvelder, i musikkterapisekvenser og av bakgrunnsmusikk i butikker. Videre har hun intervjuet kvinner om hvordan de på ulike måter bruker musikk i forhold til blant annet bearbeiding av følelser, minnearbeid, selvregulering og selvidentitet. Hun ser på dette som ulike måter der «music is used to regulate and constitute the self [...] as part of a fundamentally social process of self-structuration [...] and maintenance of the self» (s. 47). Intervjuene fokuserte på informantenes musikkksamlinger og hvordan disse ble brukt aktivt i deres daglige rutiner. Snarere enn å fokusere på hvordan musikken «virker på» (*act upon*, s. 61) aktørene, hevder DeNora at musikkens «effekter» henger sammen med hvordan aktørene orienterer seg til musikken, hvordan de tolker den og «how they place it within their personal musical maps, within the semiotic web of music and extra-musical associations» (s. 61). Musikken inngår med andre ord i relasjonelle nettverk der musikkens betydning for den individuelle aktøren påvirkes av både nåtidige og fortidige opplevelser og handlinger der andre aktører og ulike former for materielle og åndelige ressurser til sammen konstituerer tilfanget til den aktuelle musikalske praksisen.

Artikkelen *Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity* (Hesmondhalgh, 2008) undersøker hvordan vi kan forstå forholdet mellom musikk, følelser og selvidentitet. Målet er først og fremst teoribygging, men han tar også utgangspunkt i empiriske arbeider. Han innleder med å hevde at det eksisterer en dominerende oppfatning innenfor sosiologisk informert analyse av musikk (DeNora, 2000; Finnegan, 1989; Frith, 1998) som først og fremst ser på musikk som en positiv ressurs for «active self-making» (s. 1). Hans argument er at denne oppfatningen hviler på en problematisk forståelse av selvet og samtidig på en altfor optimistisk forståelse av musikk, uavhengig av negative sosiale og

historiske prosesser. Hesmondhalgh forsøker å konstruere a) en mer tilstrekkelig kritisk oppfatning av personlig identitet i moderne samfunn; og b) en mer balansert vurdering av musikk/samfunn-relasjoner. Han foreslår særlig to måter som forholdet mellom selv, musikk og samfunn ikke alltid kan være så positivt eller så sunt som den dominerende oppfatningen tilsier. Den første er at musikk, med sine sterke bånd til følelser og personlig autentisitet, har blitt knyttet opp til en kapitalistisk forståelse av emosjonell selvrealisering, autentisitet og kreativitet og videre med intensivert forbruk. Det andre er at en slik følelsesmessig livsutfoldelse i stadig større grad er knyttet til statuskonkurranse og hedonisme. Disse påstandene undersøkes med utgangspunkt i to kvalitative intervjuer.

Rikandis (2012) avhandling *Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A case of redesigning a group piano «vapaa säestys» course in music teacher education* er en aksjonsforskningsstudie der forskeren har som mål å endre sin egen lærerpraksis. Studiens forløp er visualisert gjennom Lissu Lehtimajas tegninger som tar spiralen som sitt utgangspunkt med tanke på både metodiske fremgangsmåter og prosesser som forskeren og studiens deltakere var delaktige i. Emnet Rikandi tar for seg, er det som på norsk ofte går under navnet brukspiano, på finsk *vapaa säestys* (direkte oversatt *fritt akkompagnement*, forkortet VS). Rikandis teoretiske rammeverk involverer en sosiokulturell vinkling der erfaring, praksis og forskning forstås som sammenvevde prosesser. Hun plasserer VS til høyre i Schippers' (2010) *twelve continuum transmission framework* (TCTF), og hun definerer VS dermed som et overveiende holistisk emne med vekt på muntlig overføring i motsetning til praksiser som vektlegger notasjon og videreføring av bestemte framføringstradisjoner. Videre benytter hun Karlsens (2011) linse for musikalsk aktørskap som utgangspunkt for å se på VS som en praksis der både studentene og læreren har mulighet til å styrke (*empower*) sine musikalske og pedagogiske aktørskap. Hun mener at det er mulig å bygge bro mellom disse aktørskapene gjennom å utvikle refleksive praksiser i musikk lærerutdanningene der studentene har stor grad av medbestemmelse og innflytelse på innhold og oppbygning av studieemner.

Lills (2015) avhandling *Informal learnings? Young people's informal learning of music in Australian and British schools* fokuserer på barns og unges uformelle musikalske læringsprosesser i og utenfor skolen i England og Australia. Studien er basert på en etnografisk gransking av uformelle læringspraksiser blant barn og unge mellom 4 og 14 år på fire forskjellige skoler med fokus på deres levde erfaringer og perspektiver. Målet med studien er tredelt: 1. å etablere en analytisk linse der uformelle erfaringer innenfor

musikkundervisningen kan bli bedre forstått, 2. å undersøke uformelle erfaringer i ulike skolesammenhenger og 3. å undersøke uformelle erfaringer fra et barne- og ungdomsperspektiv. Lill utarbeidet en analytisk linse med utgangspunkt i en kritisk gjennomgang av tidligere forskning (en metasyntese) der tre hovedtemaer, eller dimensjoner, utpekte seg; 1. den strukturelle, 2. den lekbaserte og 3. den musikalske dimensjonen. Disse hadde tre underpunkter hver; 1. desentraliserte strukturer som «fluid roles, divergent progression, and immersive behaviours» (s. 154), 2. «play, ownership, and physicality» (s. 157) i lys av musikalsk aktørskap og 3. «musical pathways, multimodal engagement and praxial transmission (“teaching and learning by doing”))». I stedet for å søke etter én definisjon av «uformell læring» mener Lill at det kan være mer fruktbart å engasjere seg i en dialog om «uformelle læringer». Studien har et musikalsk aktørskaps-perspektiv som gjør den relevant for min studie.

Studiene som er presentert, implementerer på ulike måter musikalsk aktørskaps-tankegangen i forhold til musikkpedagogiske praksiser og/eller individuelle aktørskapshandlinger innenfor og utenfor skolerelaterte sammenhenger. Det er et stadig økende antall studier som benytter musikalsk aktørskap (*musical agency*) som forståelsesramme, og denne studien føyer seg inn i rekken av disse. Mitt bidrag er å sette musikalsk aktørskap inn i en krysskulturell sammenheng som åpner for å se på fenomenet musikk og ungdom blant ungdom med svært ulike bakgrunner der deres verdimeslige og kulturelle ballast har stor betydning for forståelsen av deres utøvelse av sine musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster.

## **Forskning på flerkulturell musikkpedagogikk- og praksis**

Forskning på flerkulturell musikkpedagogikk og musikalske fremføringspraksiser har en lang historie der sentrale aktører (Campbell, et al., 2005; Elliott, 1995; Schippers, 2010; Volk, 1998) blant annet har diskutert hvordan mangfoldet av verdensmusikker skal anerkjennes og implementeres i musikklasserommet. Denne studien stiller seg i en rekke av nyere forskning på flerkulturell musikkpedagogikk og musikalske praksiser med et erfaringsbasert fokus, med en vektlegging av betydningen av å la ungdom selv få være med på å definere, og integrere, sin «egen» musikk. Det er denne type arbeider som inngår i dette avsnittet.

I artikkelen *Music education and the other* beskriver Sæther (2010) sin forskning ved den persiske musikkskolen i Malmö, der hun inntok rollen som deltakende observatør gjennom å bli elev ved skolen i tidsrommet 2008-2009. Undersøkelsens forskningsspørsmål lød: «what driving forces motivate the students and how are these expressed in their musical learning?» (s. 46). Artikkelen drøfter forholdet mellom «oss og de andre». Det vestlige øye og øre betrakter gjerne «de andres» kultur med beundring, men samtidig med et ønske om at den skal forbli eksotisk og ikke streve etter å bli mer moderne. I en kommentar til Sæthers artikkel minner Karlsen<sup>11</sup> (2012) leseren på at elever med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis ønsker å assosieres med «de andre»:

While music teachers should acknowledge that immigrant students may have specific needs in a music education situation, it is perhaps equally important that they remember that their students also have a strong need to be treated just like ‘the others’ and not to be identified as ‘the Other’ (s. 144).

Sæther peker på to ulike tilnæringsmåter til flerkulturell musikkopplæring; «å lære om» og «å lære fra» (Sæther, 2010, s. 49). Jeg vil komme tilbake til disse ulike måtene å lære på i metodekapitlet (se s. 92). De fleste av elevene i Sæters studie begynte å lytte til persisk musikk først etter at de flyttet til Sverige, som en måte å minne seg selv om hvem de er eller for å skape en ny identitet ved å prøve å holde fast på noe de ikke lenger hadde direkte tilgang til. Skolen fungerte som et verktøy for å skape et hjem, et hjem laget av musikk som de noen ganger ikke engang hadde lyttet til før de forlot hjemlandet.

Artikkelen *Finding balance in a mix of culture – appreciation of diversity through multicultural music education* (Nethsinghe, 2012) utforsker forståelser av kulturelt mangfold slik som de utøves i flerkulturelle musikkutdanningspraksiser i Victoria, som fremstår som den mest kulturelt mangfoldige staten i Australia med en befolkning som kommer fra ulike land og snakker mange språk. Dette kulturelle mangfoldet gjenspeiles i skolene. Denne fenomenologisk-kvalitative casestudien undersøker hvordan srilankiske og australske studenter bruker musikk i sin konstruksjon av selv-identitet i det flerkulturelle Australia. Semi-strukturerte intervjuer ble brukt til å samle data som ble analysert ved hjelp av fortolkning og fenomenologisk analyse. Tre temaer ble identifisert som vesentlige for forståelsen av deltakerne i forbindelse med flerkulturelle musikkstudier. Disse temaene er: utvikling av respekt, bygging av selv-identitet og toleranse gjennom verdsettelse av flerkulturell musikk og fordelene av «community music-making» for skoleelever. Disse

---

<sup>11</sup> Jeg vil komme tilbake til Karlsens artikkel i forbindelse med forskning på musikkfaget i ungdomsskolen.

funnene bidrar til forståelsen av behovet for å utvikle flerkulturelle musikkutdanningsprogrammer for barn og unge, noe som synes å være en presserende global utfordring.

Artikkelen *Immigrant students and the «homeland music» – meanings, negotiations and implications* (Karlsen, 2013) bygger på den etnografiske studien av minoritetsspråklige elevers musikalske aktørskap som allerede er nevnt, hvor innsamlingen av datamaterialet ble gjort ved tre ungdomsskoler i hovedstedene i Finland, Sverige og Norge. Fokuset i artikkelen er todelt og handler om hva slags betydning de deltakende elevene tilskrev musikken fra sitt eget eller foreldrenes hjemland, samt hvordan denne musikken ble forhandlet fram innen musikklasserommet og i bredere skolesammenhenger som disse elevene tilhørte. Funnene viste at elevenes tilskrevne betydninger og forhandlinger var rike og komplekse, og dette er tatt som et utgangspunkt for en diskusjon av funnenes potensial for å informere læreres praksis i flerkulturelle musikklasserom. På bakgrunn av kunnskap om den viktige rollen musikk har i unges liv og identitetsarbeid generelt, synes det rimelig å tro at musikk også er en viktig ressurs for mange minoritetsspråklige elever i deres bestrebelser for å gjøre beslutninger om hvordan å være, framstå og handle innenfor komplekse realiteter. Den musikken som er knyttet til elevenes etniske eller kulturelle bakgrunn gir, i hvert fall for noen, en følelse av tilhørighet og samhold, samt materiale for å holde fortellingen om seg selv gående på tvers av geografiske og sosiokulturelle kontekster. Den spilte en stor rolle i de fleste av elevenes liv og ble tilskrevet rike betydninger, til tross for sin, på noen måter, skjulte tilstedeværelse. Ettersom musikk er bærbar og passer lettere inn enn mange andre kulturuttrykk, ble det sett på som et effektivt verktøy for å være, for eksempel, singaleser i Norge (s. 167). I tillegg til å bekrefte en allerede eksisterende felles kulturell identitet blant venner var det å distribuere ens musikk i situasjoner hvor det ellers var få eller ingen jevnaldrende med lignende kulturelle bakgrunn, en måte å bygge et «erstatningssamfunn» på. Resultatene viser at det å inkludere musikk som antas å korrespondere med elevenes bakgrunn – av hensyn til å få dem til å føle seg kulturelt anerkjent – ikke nødvendigvis er en enkel oppgave. Karlsen foreslår i stedet felles musikalske opplevelser innenfor et eksperiment-orientert pedagogisk rammeverk som støtter mangfold – musikalsk så vel som andre typer – og gjør det mulig for «hybrider» å oppstå. Forhåpentligvis kan et slikt rammeverk være lydhørt overfor elevenes identiteter og kapasiteter uten å svekke deres rett til selvdefinisjon og å uttrykke sin egen kompleksitet.

I artikkelen *Musics of "the other" – creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education* utforsker Cain (2015) underliggende

strukturer som påvirker elevenes og lærernes oppfatninger av minoritetskulturer og «de andres» musikk i australsk musikkutdanning. Forfatteren ser spesielt på hvordan de mange faktorer som spiller en rolle i kulturell identitet, tjener til å både fremme og hindre musikalsk forståelse og verdsettelse. Data fra intervjuer med lærere fra statlige og private grunnskoler i hovedstaden Brisbane drøftes i lys av australsk multikulturell politikk og musikk læreplan-dokumenter i delstaten Queensland. På overflaten representerer Australia et land med stort kulturelt mangfold med mange muligheter for innbyggerne til å oppnå interkulturell kompetanse, forståelse og empati, men Cain antyder imidlertid at selv om Australia er en kulturelt mangfoldig nasjon, kan australsk musikkutdanning anses å være *flerkulturell* i motsetning til kulturelt mangfoldig, siden det eksisterer mange kulturer som ikke nødvendigvis samhandler. Resultatene viser at mens musikkpedagoger er generelt nysgjerrige på å innlemme musikk fra «andre» kulturer i sine leksjoner, er de mindre komfortable med å krysse kulturelle grenser og ønsker ikke å true posisjonen til Australias egen musikkultur. Dette belyser et skille mellom politikk, retorikk og praksis på området kulturelt mangfold i musikkutdanningen i dagens musikklasserom i Australia.

Artikkelen *Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity – opening arenas for the art of living with difference* av Karlsen og Westerlund (2015) tar utgangspunkt i musikkpedagogisk forskning som legger vekt på betydningen av å inkludere et stort mangfold av musikalske kulturer i musikklasserommene og som etterspør måter å lære bort denne musikken på dens egne premisser. Artikkelen bygger sin argumentasjon på nordisk forskning (Karlsen 2011, 2012, 2013, 2014). Karlsen og Westerlund hevder at det musikkulturelle mangfoldet er selvsagt for dagens barn og unge, selv i tradisjonelt monokulturelle samfunn, blant annet på grunn av den tilgjengeligheten som internett gir. Siden kulturell diversitet oppleves på daglig basis, er det ikke lenger like enkelt for musikk læreren å definere elevenes musikalske identiteter. I stedet for å forsøke å dekke «verdensmusikkens geografi» foreslår forfatterne at musikk lærere heller tar tak i lokale, pågående forhandlinger som utgangspunkt for nye musikalske forhandlinger og tilhørigheter. Forfatterne fremhever at det er viktig å gjenkjenne forskjellen mellom antatte identiteter og de som velges fritt. Elevers musikalske identitet og preferanser i dagens samfunn kan ha lite å gjøre med deres nasjonalitet og/eller etniske eller religiøse bakgrunn. Identitet forstås i denne sammenheng som noe bevegelig og med endringskapasitet. I stedet for å lære elever all verdens musikk, foreslår forfatterne en tilnærming som har som mål å lære seg «the art of living with difference» (s. 372). Musikk lærere kan i stedet for å sikte på å illustrere eller



oppleve hvordan musikken antagelig utføres i «det fjerne Afrika» eller «ukjente Asia», for å dekke all verdens musikk, heller veileder elevene i å søke etter aktiviteter og materialer som de selv finner kulturelt interessante, uvanlige eller som allerede tilhører deres daglige musikalske liv. På denne måten ønsker forfatterne å bidra til at musikkutdanningspraksiser fremmer sosial rettferdighet.

Artikkelen *'I could well have said I was Norwegian but nobody would believe me': Ethnic minority youths' self-representation on social network sites* (Mainsah, 2011) tar for seg spørsmål knyttet til identiteter på nettet ved å undersøke hvordan norsk innvandrerungdom bruker sosiale nettsider som arenaer for personlig uttrykk og identitetsarbeid. Dataene fra den empiriske analysen er hentet fra utvalgte individuelle profiler forfattet av 16 til 20 år gammel ungdom på det norske nettstedet Biip. Artikkelen viser hvordan flere av ungdommene brukte hip-hop slang for å markere sin tilhørighet til andre urbane, krysskulturelle tenåringer. Utsagnet om at «ingen ville tro at hun var norsk» viser at informantene opplevde at majoritetsbefolkningen mente at hun ikke passet inn i et forestilt norsk fellesskap, jamfør kategorien synlig landsmann. Mainsah konkluderer med at det å gi etniske minoriteter verktøy for selvrepresentasjon derfor ikke i seg selv nødvendigvis endrer «regimer for representasjon» (Hall, 1997) som eksisterer i flerkulturelle samfunn.

Artikkelen *På lag* (Younis, 2010) fokuserer på minoritetsjenters lave deltakelse i fritidsaktiviteter. Den tar ikke for seg musikkpedagogiske praksiser, men den er likevel relevant for denne studien, siden avhandlingens resultater korresponderer med Younis' funn. Den lave deltakelsen kan ha ulike forklaringer, men hun peker på at foreldrekontroll og forventninger om at jentene skal videreføre de tradisjonelle kjønnsrollene, er en av årsakene. Det er videre trukket fram fire typer av forklaringer på underrepresentasjonen: religion (i første rekke islam), tradisjoner og kulturelle forskjeller, diskriminering/rasisme, foruten klasse og sosioøkonomiske ressurser. De to første forklaringene «knyttet til minoritetsforeldres forståelse av kjønn og kjønnsrelasjoner, samt restriksjoner for jentenes atferd» (s. 136). Informantene i studien identifiserte seg alle sammen med foreldrenes etnisitet og landbakgrunn og sa at de ikke var norske, til tross for at flere var født i Norge, snakket norsk og var norske statsborgere. Jentene pekte selv ut religionstilknytning som en viktig faktor som er med på å avgjøre aktivitetsnivået og type aktiviteter en minoritetsjente kan holde på med. Hvis foreldrene var «strenge på religionen» (s. 140), som uten unntak betydde islam, innebar det visse begrensninger for jentene. Younis viser til internasjonale studier som har

pekt ut muslimske regler om kjønnssegregering som en av de faktorene som tydeligst begrenser muslimske jenters deltakelse i fritidsaktiviteter. Kjønn blir omtalt som det sentrale smertepunktet i mange innvandreres og deres etterkommeres liv og som en «markør for etnisk, kulturell eller religiøs gruppeidentitet» (s. 140). Kvinnelige innvandrere forventes å fortsette å leve som i opprinnelseslandet i større grad enn mannlige innvandrere. Jenter oppvokst i Norge vil da kunne se ett normsett for kjønnsroller og kjønnsrelasjoner i storsamfunnet, samtidig som de selv oppdras etter andre normer fra foreldrenes opprinnelsesland. Dersom spriket mellom verdier og interesser formidlet av hjemmet og av andre er for stort, vil aktøren kunne avvise verdier formidlet via sekundærsosialiseringen, alternativt vil primærsosialiseringen kunne svekkes. Et krysspress vil kunne oppstå, og ungdommen vil kunne gå gjennom følelsesmessige kriser og identitetsproblemer. På grunn av den følelsesmessige tilknytningen skal det imidlertid mye til å forkaste verdier man har internalisert via primærsosialiseringen. Younis argumenterer for at jenter som begrenses og isoleres som unge, ofte også vil kunne bli isolerte fra majoritetssamfunnet som voksne. Hun konkluderer med at deres medborgerskap dermed vil kunne bli begrenset (kodefattigdom, lavere kulturell kompetanse, isolasjon i parallellsamfunn), samtidig som storsamfunnet vil kunne gå glipp av deres ressurser.

De presenterte studiene behandler på ulike måter det flerkulturelle aspektet ved musikkpedagogiske og andre relevante fritidsbaserte praksiser med utgangspunkt i forestillinger om «oss og dem», et stadig voksende behov for respekt og forståelse mellom aktører med ulik etnisk/kulturell bakgrunn og et ønske om å skape åpne, inkluderende praksiser som fremmer sosial rettferdighet. Denne studiens fokus på musikk og ungdom i krysskulturelle kontekster bidrar med en videre utforskning og utdypning av musikkens betydning i forhold til ungdommenes pågående fortellinger om seg selv og hvordan de tar i bruk ulike menneskelige og materielle ressurser i utøvelsen av sine musikalske aktørskap, samtidig som den har et fokus på de utfordringene som det å ha krysskulturell bakgrunn eller det å bo og vokse opp i krysskulturelle omgivelser kan bringe med seg.

## **Forskning på musikk, ungdom og fritid**

Musikalsk læring på fritiden defineres gjerne som uformell, men det at den foregår utenfor skolen, trenger ikke dermed være bestemmende for hvorvidt den er formell eller uformell (Dyndahl & Ellefsen, 2011). Dersom en krysskulturell ungdom lærer seg å spille gitar

sammen med venner ved hjelp av YouTube, kaller vi det gjerne en uformell lærings situasjon, men hva om de lærer å spille tyrkisk saz av moren til en av vennene? Er det da en formell eller en uformell lærings praksis? I artikkelen *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning* drøfter Folkestad (2006) ulike kjennetegn på formell og uformell musikalsk læring og hvordan disse ulike måtene å lære på utfyller og informerer hverandre. Folkestad mener at formell-uformell ikke må anses som en dikotomi, men snarere som to poler på et kontinuum. Han oppfordrer musikkpedagogiske forskere til å inkludere «the full global range» (s. 135) av musikalsk læring innenfor et mangfold av musikkstiler og læringsformer i sin forskning. Folkestad (s. 141-142) foreslår fire måter å definere formell/uformell læring på:

1. situasjon; *hvor*, for eksempel innenfor/utenfor skolen
2. læringsstil; *hvordan*, for eksempel å spille etter noter/på gehør
3. eierskap; *hvem* bestemmer hva, hvor og når (undervisning vs selvregulert læring)
4. intensjonalitet; *mot hva* er bevisstheten rettet, mot å *lære* å spille/å *spille*

Læring kan med andre ord ta form av både formelle og uformelle læringsstiler, mens undervisning i sin natur er formell – man kan altså ikke snakke om uformell undervisning.

[...] for today's children [and youth], the ways of learning that occur outside school and which they adopt from an early age by their interaction with music from all over the world, movies, video and computer games, the internet and so on are experienced as 'common' ways of learning. And, in relation to these, the ways of learning encountered by the children in school appear as the 'uncommon' ways (s. 143).

Her snur Folkestad en utbredt forståelse av vanlige/uvanlige læreprosesser på hodet ved å hevde at det er de uformelle musikalske læringsprosessene som skjer på fritiden som er de «vanlige». Dette er et synspunkt som jeg finner støtte for i mitt eget materiale.

Tidlige studier på uformelle musikkpraksiser er gjort av blant annet Fornäs, Lindberg og Sernhede (1995) i studien *In garageland – rock, youth and modernity* der de undersøkte uformelle læringsprosesser i tre unge rockeband. De fant at disse inkluderte mer enn bare musikalske aspekter, for eksempel organisatoriske og praktiske ferdigheter, samt språklig læring og dannelse av personlig identitet. Videre gir den longitudinelle studien av Berkaak og Ruud (1994) også et innblikk i forbindelse med uformell læring gjennom deltakelse i

rockeband. Forskerne fulgte rockebandet *Sunwheels* i 10 år, fra deres tidlige dager som et ukjent tenåringsgarasjeband i Oslo, til deres første profesjonelle tur til USA.

Green har forsket på hvordan populærmusikere lærer, blant annet i boken *How popular musicians learn* (2002) og videre utforsket hvordan dette kan implementeres i musikkundervisning i skolen i boken *Music, informal learning and the school – a new classroom pedagogy* (2008). I kjølvannet av denne forskningen har det blitt utviklet et læremateriell (Musical-Futures, 2015) som forsøker å ta på alvor at populærmusikken krever en annen pedagogisk innfallsvinkel enn den klassiske musikken, der målet er å gjøre musikalsk læring så praktisk så mulig, *med* og *ved* elevene, ikke *til* eller *for* dem. Greens (2002) opprinnelige fokus var på selvinitiert bandutøving, og hun fant at musikernes viktigste læringsaktiviteter var å lytte, kopiere og imitere innspilt musikk. Gjennom å spille med venner, lytte, utforske instrumenter og å arbeide med selvvalgt musikk blir elevenes musikalitet utviklet, ifølge Green. I denne sammenhengen blir musikk lærerens rolle å være tilrettelegger for elevenes egendefinerte læringsprosesser, mer enn å være instruktør. Denne forståelsen har hun også utvidet til å kunne gjelde for en gehørbasert tilnærming til klassisk instrumentalundervisning (Varvarigou & Green, 2015).

I artikkelen *Young people's music in and out of school* tar Lamont, Hargreaves, Marshall og Tarrant (2003) utgangspunkt i en, for dem, kjent problemstilling, nemlig at musikkfaget i skolen ofte betraktes som lite relevant av elevene, særlig når de når ungdomsskolealderen. Forskerne undersøkte blant annet elevers musikkengasjement i og utenfor skolen, elevers holdning til musikk i og utenfor skolen og elevers musikalske ambisjoner. Studien viste at svært mange elever var musikalsk engasjerte på fritiden. Forfatterne peker på at uformelle måter å lære seg å spille et instrument var økende, særlig blant eldre elever, «a large number of whom are engaged in peer- and family-supported self-teaching» (s. 239). Forfatterne uttrykker at de var overrasket over at så mange var involvert i «music-making», siden tidligere forskning viste at musikklytting var mest utbredt.

Söderman og Folkestad (2004) hevder i artikkelen *How hip-hop musicians learn – strategies in informal creative music making* at hip-hop, som et eksempel på uformell musikalsk læring, så langt har vært et ganske uutforsket felt innenfor musikkforskning. Denne studien undersøker musikkskapning innen to hip-hop grupper i Sverige. Gruppene ble gitt en «beat», og på grunnlag av denne ble de bedt om å lage en hip-hop låt. Selv om gruppene brukte den samme ferdiglagde musikalske bakgrunnen, ble tekstene forskjellige og veldig personlige. Artikkelen henspiller tydelig på Greens forskning på uformelle

læringspraksiser og viser hvordan musikere i en spesiell sjanger utvikler sine musikalske ferdigheter.

Målet med studien *The role of music in adolescents' mood regulation* (Saarikallio & Erkkilä, 2007) er utforskning og teoretisk avklaring av musikkens rolle i ungdoms humørregulering. Fenomenet blir undersøkt gjennom en induktiv teorikonstruksjons-tilnærming. Dataene ble samlet inn fra åtte ungdommer ved hjelp av gruppeintervjuer og oppfølgings-skjemaer for å få tak i dagligdagse hendelser med musikk. Studiens tilnærming var fundamentalt psykologisk i den forstand at målet var å oppdage interne forklaringer på menneskelig atferd. Den underliggende antakelsen var at musikalsk engasjement er en målrettet aktivitet av psyken<sup>12</sup>, hvorvidt aktøren er bevisst klar over det eller ikke. Lytting, spilling, synging, låtskriving og dansing er eksempler på humørregulerende musikalske aktiviteter. Analysen resulterte i en teoretisk modell som beskriver humørregulering ved hjelp av musikk som en prosess der personlige humørrelaterte mål blir tilfredsstilt gjennom ulike musikalske aktiviteter. Forfatteren foreslår særlig sju ulike funksjoner som musikken kan ha: underholdning, vekking, følelse, adspredelse, utladning, mentalt arbeid og lindring.

I artikkelen *Youth, musical education and media – singularities of learning mediated by technology* (Souza, 2011) ønsker forfatteren blant annet å undersøke hvordan unge mennesker bruker nye medier for å definere seg selv og sine sosiale tilhørigheter. Undersøkelsen bygger på forskning på teknologi-mediert musikalsk utdanning og utforsker og konseptualiserer hvordan ungdom i Porto Alegre, en by i det sørlige Brasil, opplever musikk gjennom ulike typer medier. Rammen for artikkelen er studier i og utenfor skolens omgivelser, med fokus på ulike praksiser, for eksempel musikalske praksiser blant hjemløse ungdom, synging mediert via teknologi, musikkopplæringspraksiser blant rappere og DJs og hvordan ungdom fra ulike sosioøkonomiske lag bruker musikkteknologi. Ungdom er ifølge Souza «full of identities built from their musical socializations with media» (s. 107). Musikalske identiteter forstås dermed ikke som faste entiteter, men heller som prosjekter under stadig konstruksjon.

Harwood og Marsh (2012) hevder i sitt arbeid *Children's ways of learning inside and outside the classroom* at musikkforskere i de senere år har blitt stadig mer oppmerksomme på hvordan elever lærer musikk utenfor skolen. Forskningen har som mål å identifisere hva barn og ungdom allerede kan og gjør musikalsk og å forstå hvordan barn og ungdom lærer

---

<sup>12</sup> Jamfør DeNora (2000) og sammenhengen mellom hvordan aktørene orienterer seg til musikken, versus musikkens autonome «effekter».

musikk uformelt, ofte sammen og gjennom å lytte og synge til innspillinger av populærmusikk, for eksempel på YouTube, iPod, DVD, karaoke eller videospill.

Tobias (2013) tar i artikkelen *Let's play! Learning music through video games and virtual worlds* som utgangspunkt at det er mye musikalsk læring knyttet til ulike videospill, som for eksempel *Guitar Hero* og *Rock Band*. «Rhythm-action-games» er musikkvideospill som utfordrer spillerens rytmesans, der spilleren kan bruke spillkontrollen til å matche både rytme og tonehøyde. Tobias hevder at bruken av de instrumentformede spillkontrollene utstyrrer spillerne med «an embodied form of engagement with the music they play in the game» (s. 536). Selv om de skiller mellom faktisk utøving og gaming, viser han til at mange gamere føler at de utøver musikk. Tobias peker også på at gaming tilbyr muligheter for musikalsk læring gjennom engasjert og kritisk lytting, musikalsk analyse og skaping av original musikk.

I artikkelen *Reconceptualising musical learning – new media, identity and community in music education* hevder Partti og Karlsen (2010) at samfunnsmessige og teknologiske fremskritt har skapt en rekke nye måter for folk til å engasjere seg med musikk, og som et konkret resultat kan musikk i dag læres fra et stadig voksende antall kilder. Artikkelen er en teoretisk utforskning av de underliggende samfunnsmessige kreftene som har ført til denne økningen, så vel som dens betydning for utviklingen av musikalsk identitet og kunnskap. Fenomenene undersøkes videre ved hjelp av sosiologiske teorier om modernitet og sosiokulturell læring. Eksempler fra en etnografisk studie av det finske online-musikkmiljøet *Mikseri* gir innsikt i hvordan musikalske identiteter kan konstrueres og vedlikeholdes i en web-basert virkelighet, samt hvordan musikalske online-nettsteder kan fungere som praksisfellesskaper der medlemmene gjennom deling og diskutering av sin egen musikk utvikler musikkrelatert kunnskap. Forfatterne hevder at dagens media-musikalske situasjon bør få konsekvenser for skolens musikkutdanningspraksis på tre ulike måter: 1. Den bør sørge for at formell musikkutdanning samsvarer bedre med de musikalske verdenene som elevene står overfor blant annet ved at musikk lærere gjenkjenner og anerkjenner elevers musikalske kompetanse ervervet innen online-miljøer, 2. ved å la deltakelse i slike miljøer inngå som en del av den formelle musikkopplæringen og 3. ved at lærere legger opp til lærings situasjoner der elever som allerede er kompetente innenfor online-miljøer, samarbeider med mindre erfarne elever på spesifikke oppgaver.

Studiene som er presentert behandler ulike aspekter ved ungdommers musikalske handlinger, først og fremst på fritiden, men belyser også hvordan uformelle/nonformelle

læringsaktiviteter og praksiser spiller en viktig rolle både i og utenfor formelle musikk-opplærings situasjoner. Denne studien står i et skjæringspunkt mellom studier som omhandler musikk, ungdom og fritid, studier som har et fokus på uformelle praksiser og forskning som ønsker å informere formelle musikalske utdanningspraksiser. Det er derfor naturlig å gå videre med en presentasjon av studier som fokuserer spesifikt på musikkfaget i ungdomsskolen (og videregående skole).

## Forskning på musikkfaget i ungdomsskolen

Innlemming av uformelle praksiser i musikkundervisningen i skolen er knyttet til sentrale temaer i forbindelse med elevers engasjement, deltakelse, inkludering og lærerrollen. Som vi har sett av forskningsarbeidene ovenfor, er det flere av forfatterne som ønsker å ta i bruk barns og unges erfaringer med uformelle læringsaktiviteter i skolen. Forskningsarbeider med et slikt fokus finnes både i det forrige avsnittet og det inneværende. I dette avsnittet vil jeg konsentrere meg om artikler som ikke bare omhandler musikk i skolen generelt, men musikkfaget i ungdomsskolen spesielt, siden dette har størst relevans for mitt eget prosjekt om ungdom i alderen 13-20 år. Jeg vil også omtale en studie om videregående skole.

Artikkelen *When minorities are the majority – voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden* (Sæther, 2008) rapporterer fra prosjektet «Social Inclusion in Music education» (SIM). SIM-prosjektet ble ledet av en musikk lærer og Eva Sæther og søkte å gi stemme til lærere og elever som arbeider og bor i multikulturelle områder. Sæther fulgte to ungdomsskoleklasser over en periode på to år. Lærerne ved de to skolene i prosjektet hadde utviklet en undervisningsmetode som la vekt på samarbeid, interaksjon, det å spille sammen og gjensidig ansvar for læring. Undervisningen relaterte seg ikke direkte til de mest vanlige argumentene for flerkulturell musikkopplæring, som for eksempel at elevene burde spille musikk fra sin «egen kultur». En av lærerne i studien hevdet at de ikke overså elevenes bakgrunn, men at de spilte all slags musikk, og at elever med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis ønsket å spille musikk fra «sin» bakgrunn. Sæther intervjuet seks elever, og i tillegg svarte alle elevene på et spørreskjema som blant annet tok for seg temaene musikk og identitet, musikk og følelser og lyttevener. 70 % av innvandrer-ungdommene svarte benektende på at musikken de lyttet til, tilhørte deres egen kultur. Sæther mener at dette resultatet støtter Hylland Eriksens synspunkt om at innvandrere

ofte er offer for en «kulturell terrorisme» (s. 33) der det største problemet for dem som lever i to kulturer, er samfunnets krav om at de burde presentere en kulturell identitet.

Artikkelen *Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden* (Georgii-Hemming & Westvall, 2010) presenterer og diskuterer musikkopplæringen i den obligatoriske musikkundervisningen i Sverige. Det har blitt sagt at svensk musikkutdanning har gått fra «skolemusikk» til «musikk i skolen». Denne utviklingen har vært preget av at elevene har fått større innflytelse på pensum-innholdet, noe som resulterer i økt bruk av populærmusikk og følgelig læringsstrategier hentet fra uformelle samspillpraksiser. Læreplanen sier at kjernen i faget er praktisk musikkutøving, der personlig utvikling kan skje – både musikalsk og sosialt. Elevene står relativt fritt til å velge hvilke sanger de ønsker å spille og hvilke elever de ønsker å spille med eller danne et band med<sup>13</sup>. Prosessen ligner så mye som mulig på metodene for pop- og rockeband der utgangspunktet er lytt, test og lek. Elevene har mulighet til å gjøre sine egne musikalske beslutninger og samarbeide med hverandre, og musikkklæringen er dermed hovedsakelig basert på vennelæring. Sang og spill kan sies å være innhold, fremgangsmåte så vel som mål i undervisningen. Forfatterne peker på at ferdigheter i å skape musikk ved hjelp av datamaskiner var ujevnt fordelt, blant annet fordi en del gutter med innvandrerbakgrunn ikke hadde tilgang til pc hjemme. Ambisjonen om å inkludere alle ble derfor nødvendigvis ikke oppfylt. Elever som spilte for eksempel fiolin og saksofon, ble også marginalisert, fordi dette ikke er tradisjonelle bandinstrumenter. Som et resultat av et sterkt fokus på personlig sosial utvikling og individuelle elevers musikalske interesser har musikkutdanningen i Sverige blitt relativt begrenset i forhold til repertoar, innhold og undervisningsmetoder. Nyere evalueringer og studier viser også at musikkfaget mangler retning, og at undervisningen mangler kreativt engasjement med musikk. Rollen til læreren blir uklar og mangler noen ganger gyldighet i en praktisk musikkopplærings situasjon. Forfatterne mener at musikkfaget kan representere et spennende møte mellom det kjente og det ukjente, mellom det individuelle og det kollektive, og en mulighet for det lokale og det globale til å møtes. Musikkutdanning blir dermed både et personlig, så vel som et kollektivt anliggende.

Kamsvågs (2011) studie *Tredje time tirsdag: musikk: en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen* handler om musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen. Gjennom antropologiske analyser

---

<sup>13</sup> Jamfjør Greens (2008) forskning på uformelle læringspraksiser i musikkfaget i grunnskolen.



av etnografisk empirisk materiale tolker hun elevens deltakelse i lys av et hverdagslivsperspektiv. Studien fokuserer på hvordan regelmessigheter og mønstre i musikkaktivitet og sosial samhandling blir til, og det er elevinteraksjoner som utgjør studiens primære gjenstandsfelt. Studiens siktemål er ikke å vurdere hva som er god eller dårlig musikkundervisning i normativ forstand, men snarere å forstå hva musikkaktivitet kan handle om for de unge. Studiens empiri bygger på et seks måneders feltarbeid i ungdomsskolen. Gjennom dette halve året fulgte Kamsvåg en niendeklasse i deres musikkundervisningsrelaterte aktiviteter i skolen. Hun gjennomførte også intervjuer med et utvalg av elevene og musikk læreren deres. I feltarbeidet tok hun del i en praksis hvor elevene i stor grad arbeidet selvstendig i små grupper med utøvende oppgaver og hvor musikk læreren veiledet underveis. Slik sett kan den observerte praksisen betraktes som et eksempel på det Georgii-Hemming og Westvall (2010) beskriver som en typisk musikkundervisningspraksis i ungdomsskolen, både i Norge og Sverige. Kjønn og relasjoner mellom kategoriene kjønn og generasjon er viktige i studien. Kamsvåg argumenterer for at musikkaktivitet er en måte å utforske kjønnsroller på, og at musikkaktivitet og sosial samhandling i ungdomsskolen primært handler om å prøve ut og forhandle frem «riktige og gale» måter «å gjøre ungdom». Studien har et aktørskaps-perspektiv, og Kamsvåg hevder i den forbindelse at ungdommens handlinger både produserer og reproducerer kulturelle former.

I artikkelen *Integration of informal music technologies in secondary school music lessons* hevder Stowell og Dixon (2014) at teknologier som YouTube, mobiltelefoner og MP3-spillere er stadig mer integrert i musikkfaget på ungdomsskoletrinnet i Storbritannia. På samme tid mener de at det bygges en bro mellom formell og uformell musikk læring ved at elevenes favorittmusikk inkorporeres i klassens virksomhet. De gjennomførte en etnografisk studie i to ungdomsskoler i London, der de undersøkte teknologiens rolle i forhandlingen av musikalske begreper i musikkundervisningen. De gjorde observasjoner av forholdet mellom formell /uformell og autoriserte/uautoriserte aktiviteter i klassen, og noen spesifikke observasjoner på rollen som YouTube, mobiltelefoner og MP3-spillere har i klassesammenheng. YouTube ble brukt aktivt, for eksempel til å finne akkorder til sanger og som lydspor til å spille sammen med. Stowell og Dixon erfarte at disse teknologiene fungerte som en del av et rikt multimodalt økosystem av teknologier som kombinerte aspekter av formell og uformell bruk, og at de var viktige læringsressurser. De hevder at deres resultater har betydning for bruk av teknologi i musikkutdanninger. For eksempel foreslår de å starte

med å la elever komme med forslag til videoer og å gjøre bruk av relaterte videoer ved å søke etter andre fremføringer, coverversjoner, opplæringsvideoer eller videoer med tekst.

Falthins (2015) studie *Meningserbjudanden och val – en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet* har som formål å belyse affordanser og meningsskapende prosesser blant ungdomsskoleelever som lærer å spille sammen i musikklassetimen. Datamaterialet ble samlet inn ved en rekke videoobservasjoner av musikktimer, opptredener og «stimulated recall»-intervjuer i to åttendeklasser over et halvt skoleår. Analysen fokuserte på elever og læreres musikalske interaksjon, gester og tegngiving gjennom timen. Videre ble elevenes og lærernes uttalelser om spillingen og læringen analysert i forhold til hvordan dette relaterte seg til de observerte handlingene. Studien etterlyser en diskusjon av hvordan musikalsk læring er gjort mulig eller hindres, avhengig av hvordan skolens musikkopplæring er designet.

Musikklasserom i alle land kan sies å bli stadig mer preget av globalisering, innvandring og økt tilgang til nye medier. Artikkelen *Identity formation and agency in the diverse music classroom* av Karlsen, Partti og Westerlund (2016) omhandler identitetsdannelse i skolen på et kollektivt og et daglig interaktivt nivå, relatert til aktørskap og identitet. Dette blir studert innenfor de kontekstuelle rammene av lokaliserte, men stadig mer globaliserte musikklasserom ved å benytte Castells' (2010) tre kategorier for å beskrive kollektive identiteter: 1. *legitimerende identiteter* (tatt-for-gitt nasjonalisme, patriotisme og klassisk musikk hegemoni), 2. *motstandsidentiteter* (kunnskap om aktører som blir devaluert eller stigmatisert av dominanslogikken, for eksempel ungdom eller innvandrere) og 3. *prosjektidentiteter* (viser til demokratiske identiteter som fremmer progressiv sosial forandring i og gjennom musikk). Endelig er en forestilling om hybrid «samfunnsidentitet» i musikklasserommet konstruert for å fungere som et pedagogisk-konseptuelt verktøy i forhold til identitetsarbeid som er relatert til forståelser av gjensidig solidaritet og etiske verdier i musikkutdanningen.

Avhandlingen *Spelets regler* av Bister (2014) har som mål å undersøke kriterier som karakteriserer musikk læreres strategier når de prøver å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Samspeillet mellom tre musikk lærere og deres elever ble utforsket gjennom casestudier i ulike deler av Sverige (en forstudie og en hovedstudie bestående av to parallelle studier). Forskningsinteressen gjelder spesielt undervisning i klasse-ensembler blant tenåringer i musikkundervisningen gitt i svenske ungdomsskoler og på videregående skole. I skolen har elevene generelt ikke mobiltelefoner på i timene, men i musikk timene får de lov til det. Dette

rettferdiggjør læreren i studien med at telefonen fungerer som et pedagogisk verktøy som elevene bruker i sin læring og musikalske utøving. Musikklæreren lar elevene bruke digitale verktøy som mobiltelefoner for å lytte til fremføringer av musikk når de skal lære seg et musikkstykke, altså egentlig et musikkulturelt framføringsverktøy og som et hjelpemiddel for å kunne lære seg ny musikk.

Populærmusikk har, ifølge Kallio (2015), ofte blitt fremmet som et tilgjengelig, lettforståelig og engasjerende «ekte» medium for blant annet ungdomsskoleelever. Det å inkludere en rekke populærmusikksjangre i musikkfaget i skolen har derfor vært ansett som en relevant tilnærming til å undervise unge mennesker og for å kunne etablere et kontinuum mellom skoleaktiviteter og elevenes musikalske verdener utenfor klasserommets vegger. På denne måten har populærmusikk blitt sett på som særlig demokratisk i den forstand at den tilbyr alle elever like muligheter for å delta i en «hands-on» tilnærming til «music-making» i klasserommet. Ifølge Kallio har imidlertid en rekke forskere merket seg at mange populærmusikksjangre eksisterer i tilsynelatende kontrast til de mål og verdier som kjennetegner formell utdanning. Dette reiser spørsmål om hvordan skolens musikklærere skal bestemme hvilke av disse musikksjangrene som skal inkluderes som en del av, og hvilke som bør utelukkes fra, musikkfagets repertoar. Videre, dersom ungdom konstruerer individuelle identiteter og sosiale grupperinger i forhold til og gjennom musikk, så kan praksisen med å unnta visse populærmusikksjangre fra musikkfaget i skolen fordi de blir ansett som støtende eller upassende, gi elevene beskjed om at «din musikk er ikke velkommen i skolen, og følgelig er heller ikke du». Avhandlingen argumenterer for at dersom skolene skal fungere som fullt deltagende arenaer, må musikklasserommets praksis og repertoar romme et stort mangfold. Ubehagelige spenninger og uenigheter som følger av dette mangfoldet, kan betraktes som ressurser for inkluderende, demokratiske praksiser i musikkopplæringen, snarere enn som hindringer.

De presenterte studiene tar for seg formelle undervisningspraksiser i ungdomsskole/videregående opplæring og hvordan menneskelige og materielle ressurser (autoritative og allokative), som for eksempel digitale og musikkteknologiske medier, inngår i de ulike lærings-aktivitetene og i den praktiske utøvingen av sang og spill på instrumenter. Selv om min egen studie ikke handler om musikkfaget i skolen, og informantene mine er i alderen 13-20, vil likevel kunnskap om hvilke ressurser disse ungdommene som vokser opp i krysskulturelle kontekster har, og også hvilke utfordringer de står overfor, kunne informere musikalske læringspraksiser, både i og utenfor skolen.

## Oppsummering av tidligere forskning

Den presenterte forskningen bidrar med viktige kontekstualiseringer for denne studien, først og fremst med tanke på å plassere den inn i ulike forskningstradisjoner som tar for seg musikalske opplærings- og utøvingspraksiser med et flerkulturelt fokus. Studier som omhandler musikalsk aktørskap danner både deler av det teoretiske grunnlaget for studien og det analytiske rammeverket for å forstå deltakernes handlinger og uttalelser om disse som utøvelse av nettopp musikalsk aktørskap. Videre har studier med et særlig blikk på flerkultur og diversitet inspirert meg til å forske videre på hvordan det å ha en krysskulturell bakgrunn eller det å vokse opp i en kontekst med et stort kulturelt og etnisk mangfold, kan forstås både som tilganger på rike ressurser og kilder til stadige konfrontasjoner mellom kryssende verdsett og livsanskuelser i et stadig mer mangfoldig Norge. Det store tilfanget av uformelle læringsaktiviteter- og praksiser som deltakerne deltar i, er godt dokumentert i den tidligere forskningen, og dette gir meg redskaper til å bekrefte, men også å utvide forståelsen for hvordan akkurat disse ungdommene utøver sine musikalske aktørskap, først og fremst på fritiden, men også som del av et ubrytelig prosjekt som gjennomsyrrer livene deres. Denne utøvelsen innbefatter all den praktisk-musikalske utøvingen de forteller om, all den musikalske læringen og kunnskapen som de bevisst og ubevisst erverver seg i og gjennom musikalske handlinger og all den styrkingen av selvet og kroppen – forstått som en proaktiv symbiose – som den aktive bruken av musikk som livsressurs byr på. Dette er ikke tilfeldige handlinger, snarere er det handlinger utført av aktive musikalske aktører som har evnen til å bruke menneskelige og materielle (autoritative og allokativer) ressurser rundt seg idet de bygger på sine internaliserte verdigrunnlag og kreative modifikasjoner av dette.

### 3. En studie av aktørskap - teoretiske drøftinger

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere det teoretiske grunnlaget for studien og gjennom det nærme meg en analytisk ramme for å kunne si noe om hvordan deltakerne utøver sitt musikalske aktørskap. Jeg vil starte med å definere hvordan aktørskap kan forstås med utgangspunkt i arbeider av Parsons og hans kolleger (Parsons, Bales, & Shils, 1953; Parsons & Shils, 2001) og Giddens (1984). Videre vil jeg presentere hvordan Stones (2005) har utviklet nye forståelser av Giddens' strukturasjonsteori gjennom sin sterke strukturasjon (kalt *strong structuration*). Avslutningsvis vil jeg presentere Karlsens (2011) analytiske linse for musikalsk aktørskap i lys av teorier som er presentert i dette kapitlet.

For å kunne analysere deltakernes musikalske aktørskap trenger jeg å forankre studien i en grunnforståelse av hva aktørskap er som samtidig sier noe om hva som informerer våre valg. Er aktøren fritt handlende eller styrt av krefter utenfor seg selv? Dette spørsmålet får ulike svar alt etter hvordan man velger å se på styrkeforholdet mellom den som handler og de omkringliggende forholdene – er det aktøren eller strukturen som har mest forklaringskraft? Jeg har ønsket å bygge på teorier som legger vekt på at aktøren handler ut fra verdiforankringer – forstått som en plattform av verdier, holdninger, livsanskuelser og fortolkninger som aktøren drar nytte av når hun handler, men som samtidig kan virke begrensende på aktørens mulighet til å ta de valgene hun ønsker. Dette finner jeg hos sosiologene Parsons, Giddens og Stones.

#### Parsons - handlingsteorien

Handlingsteorien er en generell samfunnsvitenskapelig teori som setter søkelys på aktørens målrettede handlinger som grunnlag for forståelse av samfunnet. Teorien ønsker å vise sammenhengene mellom personligheten, kulturen og det sosiale systemet. Når jeg velger å legge frem dette teoretiske rammeverket, er det fordi jeg mener at det fremdeles har gyldighet som referanseramme for å si noe om hva som konstituerer handlinger som er basert på verdiorienteringer. Dette er et viktig anliggende for meg, både fordi jeg ser eksempler på at flere av deltakerne bygger sitt musikalske aktørskap på verdier, relatert til for eksempel religiøse trosoppfatninger og hvordan de forhandler seg fram til posisjoner som

gir dem mulighet til å handle musikalsk på grunnlag av, men også på tross av de samme verdiene. Dette vil jeg etterhvert knytte til Stones' versjon av Giddens' strukturasjonsteori.

De mest sentrale analytiske grepene i handlingsteorien er utviklingen av mønstervariablene (se neste avsnitt) og AGIL-modellen (se s. 44). Parsons begynte å utvikle mønstervariablene allerede i *The Structure of Social Action* (Parsons, 1937, 1968). I dette arbeidet ønsker han å vise at svært divergerende teoretikere møtes i det som kunne kalles «a voluntaristic notion of motivated and normatively regulated 'action' as contrasted with 'behavior'» (s. ix). Det er altså den viljestyrte, men dog normativt regulerte aktøren som er i fokus for det teoretiske rammeverket. Internalisering av felles verdier forstått som aktørens «indre bilder, eller skripter og programmering, basert på de verdiene og relasjonene man blir eksponert for» (Salole, 2013, s. 137), er et annet sentralt aspekt ved handlingsteorien. Aktørens verdier er ikke utelukkende internalisert kultur eller ren etterlevelse av lover og regler, fordi «the person makes creative modifications as he internalizes culture» (Parsons & Shils, 2001, s. 72). Dette gjør at barn og unge som vokser opp i samme kulturelle kontekst eller i samme familie, ikke nødvendigvis vil gjøre de samme valgene i en gitt situasjon.

Handlingsteoriens interessefelt er rettet mot organiseringen av aktørens *orientering* til en situasjon. Det er ikke de psykologiske prosessene som foregår i den enkelte aktør som er i fokus, men snarere at «action has an orientation when it is guided by the meaning which the actor attaches to it in its relationship to his goals and interests» (s. 4). Det handler om «possible actions, not concrete actions [since] every general theory of action is an account of action of the analytical individual, not the concrete one» (Balon, 2009, s. 47). Handlingsteorien kalles et konseptuelt skjema for å analysere «the behavior of living organisms» (Parsons & Shils, 2001, s. 53) forstått som faktiske aktører i reelle sosiale praksiser. Deres handlinger er orientert mot normativt regulert måloppnåelse som skjer i situasjoner som involverer energi og motivert innsats. For eksempel kunne dette sitatet av Jan (deltaker i kurstilbudet Ditt Valg): «hvis jeg skal konsentrere meg med å skrive noe så hører jeg på Mozart» analyseres på denne måten:

1. *å skrive* er målet som Jan er orientert mot,
2. situasjonen er *stedet* som handlingen foregår, for eksempel på rommet hans,
3. energien som han bruker er *normativt regulert* i og med at skrivingen er en skolelekse, og
4. Mozart, eller Spotify-lista, er den *motiverende* faktoren i utførelsen av selve skrivehandlingen.

Det er aktørens *relasjon*<sup>14</sup> til objektene som er avgjørende i handlingsteorien. For Jan er Mozart eller klassisk musikk en positiv objektrelasjon i forhold til leksearbeid, mens for andre aktører kunne helt andre musikkjangre ha samme funksjon. Videre skilles det mellom tre ulike typer handlinger; *intellektuell*, *ekspressiv* og *moralsk* handling. Intellektuell handling er kjennetegnet av kognitive interesser, ekspressiv handling handler om *katektiske*<sup>15</sup> interesser og moralsk handling handler om å integrere handlinger «in the interest of a larger system of action» (s. 75). Ungdommelige drømmer om en artistkarriere ligger i skjæringspunktet mellom disse ulike handlingstypene. På sett og vis befinner artistdrømmen seg i fremtiden, men samtidig avhenger den av både intellektuelle, ekspressive, moralske og instrumentelle handlinger i nåtiden for at drømmen skal kunne realiseres en gang «der framme».

## Mønstervariablene

Mønstervariablene er fem motsatte begrepspar som brukes for å beskrive grunnleggende verdivalg som mennesker foretar i det sosiale livet. De benyttes også til å karakterisere typiske trekk ved forskjellige sosiale roller; for eksempel familieroller, yrkesroller, ulike organisasjonsformer (byråkrati vs religiøs sekt) og typiske trekk ved ulike samfunnstyper (moderne samfunn vs tradisjonelle samfunn). En aktør blir stadig konfrontert med dilemmaer i konkrete valgsituasjoner, og Parsons fastholder at aktøren må gjøre fem spesifikke, dikotome<sup>16</sup> valg eller forholde seg til noen dilemmaer før en situasjon kan gi mening. Disse er i følge Parsons (s. 77, min oversettelse):

---

<sup>14</sup> Parsons bruker begrepet «cathexis» (s.10, fotnote 13) for å få fram at det ikke bare er snakk om affekt, men at det dreier seg om *relasjonen* mellom aktøren og objektet, med andre ord aktør pluss affekt, enten denne er positiv eller negativ.

<sup>15</sup> Det finnes ikke et tilsvarende norsk begrep for «cathected», så jeg har i denne sammenheng fornorsket det engelske uttrykket, se fotnoten over. «Cathected» er av Parsons' kritikere (Parsons, 2012, s. xi) foreslått oversatt med det mer forståelige uttrykket «desired».

<sup>16</sup> Smelser (Parsons & Shils, 2001) hevder at forfatterne gjør seg selv og handlingsteorien «a disservice» ved å fastholde at variablene er dikotome. Han mener at det er hevet over en hver tvil at for eksempel variabel nr. 2 og 5 (selvorientering vs kollektivorientering/ spesifik vs diffus funksjon) er kontinua (s. xvii).

### 1. affektivitet – affektiv nøytralitet eller impuls vs disiplin

Aktøren må velge om hun skal gi etter for et ønske om umiddelbar tilfredsstillelse eller å utsette denne på bakgrunn av en evaluering av bekostninger ved umiddelbar tilfredsstillelse.

### 2. selvorientering – kollektivorientering eller private vs kollektive interesser

Aktøren må velge om hun skal prioritere private mål eller handle på vegne av kollektive mål og verdiorienteringer.

### 3. universalisme – partikularisme eller transendens vs immanens

Aktøren må velge om hun skal behandle andre aktører i henhold til en universell norm eller i samsvar med hennes relasjon til aktørene, det vil si med utgangspunkt i partikulære hensyn.

### 4. askripsjon – prestasjon eller sosiale aktørers betydning

Aktøren må velge om hun skal legge vekt på andre aktørers kvaliteter eller deres prestasjoner når hun forholder seg til dem i en aktuell situasjon.

### 5. spesifikk funksjon – diffus funksjon eller omfanget av objektets signifikans for aktøren

Aktøren må velge i hvor stor grad hun skal la seg selv bli involvert i andre aktører eller objekter, med utgangspunkt i om hun har et nært eller distansert forhold til andre aktører.

Parsons har vært kritisert (Østerberg, 2012) for at han mener å ha funnet de ultimate variablene, men han er klar over at valget av akkurat disse mønstervariablene «is more or less useful than an alternative selection» (Parsons & Shils, 2001, s. 187). Han hevder at det er to kriterier for deres anvendelighet. Det ene er hvorvidt de er fruktbare i empirisk forskning, «[and] this test is still to be made» (s. 187), og det andre handler om relasjonen til *andre* relevante variabler i et forskningsprosjekt. Målet hans har ikke vært å produsere en komplett analyse, men snarere å indikere «the main lines» (s. 188) for å analysere handlinger som baserer seg på verdiorienteringer. I denne studien er variablene brukbare med tanke på å analysere hvordan deltakere som står i krysskulturelle forventninger, må gjøre valg som involverer hensynet til blant annet individuelle og kollektive behov (variabel 2), noe som videre henger sammen med aktørens relasjon til andre relevante aktører i konkrete valgsituasjoner (variabel 5). I de tre neste avsnittene vil jeg presentere de tre sentrale systemene i handlingsteorien knyttet til henholdsvis kollektive praksiser (det sosiale systemet), individuelle aktører (det personlige systemet) og relevante kulturelle symboler og verdsett (det kulturelle systemet).



## Det sosiale systemet

Det sosiale systemet består ifølge Parsons av «the actions of individuals» (s. 190), og dette er de samme handlingene som konstituerer personlighetssystemet. De to systemene kan likevel betraktes som separate analytiske enheter. Forskjellen ligger i deres *funksjon* som systemer, og det viktigste begrepet i denne sammenhengen er rolleforventninger. Andre aktører kan legge press bak sine forventninger gjennom å ta i bruk ulike former for sanksjoner, enten som straff eller belønning<sup>17</sup>. Avhengig av i hvor stor grad aktøren har internalisert rolleforventningene, vil hun velge å reagere med konform eller avvikende atferd. Ethvert kollektiv vil derfor oppleve «internal strains» (s. 196), «[because] conflict can exist within a social system, in fact, always does» (s. 198). Lederrollen er i følge Parsons uerstattelig i et velfungerende sosialt system, «[but] power is a relatively scarce object; its possession by one actor in a relationship is a restriction of the other actor's power» (s. 200). For at en aktør skal kunne inneha lederrollen, er det nødvendig at andre aktører lar seg lede, og dette forutsetter et gjensidig tillitsforhold. Der denne tilliten mangler, eller når de ulike partene har divergerende verdigrunnlag, vil det kunne oppstå konflikter i det sosiale systemet. Parsons ser på slike verdikonflikter og rollekonflikter som «imperfect integration» (s. 231). Samtidig hevder han at det nettopp er gjennom slike «imperfections [and] deviations [that] there are in every social system inherent *possibilities of change*» (s. 231, min kursiv). I disse rivningene finnes det et lite frirom eller åpninger for aktørskap dersom aktøren griper sjansen<sup>18</sup>. Dette perspektivet åpner opp for å analysere deltakernes utøvelse av musikalsk aktørskap på arenaer med endringskapasitet.

## Personlighetssystemet

Personlighetssystemet eller aktøren forstått som en handlende, meningssøkende person tar ansvar for å oppfylle behovene for måloppnåelse gjennom at hun utfører bestemte handlinger. Aktørens handlingsmotivasjon trekker på to analytisk ulike kilder, kalt «driv» og «behovsdisposisjoner». Driv refererer her til fysisk energi eller drifter, for eksempel sult og

---

<sup>17</sup> Dette kan kanskje høres ut som forsterkere i klassisk behaviorisme, men Parsons tok tidlig avstand fra «a theory which, like behaviorism, insists on treating human beings in terms which exclude th[e] subjective aspect» (Parsons, 1937, s. 77-78).

<sup>18</sup> Jamfør strukturers muligjørende og begrensende funksjon, se s. 46.

seksuelle drifter, mens behovsdisposisjoner er sammensatte trekk som blir til «through the process of action itself» (s. 111). Mens driv er medfødt, blir behovsdisposisjoner formet eller lært. Behovet for kjærlighet, aktelse, respekt og respons ligger til grunn for internaliseringen av rolleforventninger og verdier, og Parsons setter dermed likhetstegn mellom internaliserte verdier og behovsdisposisjoner – oppfyllelsen av det ene er ikke mulig uten det andre:

What people want most is to be responded to, loved, approved, and esteemed. If [...] these needs can be adequately gratified, the most important single condition of stability of a social system will have been met (s. 150).

Som vi vil se i AGIL-modellen, skiller Parsons mellom de to endringsprosessene utøving og læring. Utøving karakteriseres som endringer som ikke forandrer systemets struktur, for eksempel som når bilmotorens energi fører til at hjulene triller og at bilen flytter seg uten at motoren forandrer seg. Læring definerer han som tilegnelse og endring av aktørens orienteringer knyttet til «habits of cognition, cathexis, and evaluation» (s. 124), inkludert endringer i aktørens verdigrunnlag. Aktørens selvforståelse må også læres, og dette er en svært kompleks prosess, hvor individet må lære å «see [her]self as others see [her]» (s. 147)<sup>19</sup>, for eksempel med tanke på etnisk tilhørighet.

Internalisering av rolleforventninger er læringsprosesser som i følge Parsons er livslange, men likevel ikke identiske, selv ikke for aktører som forholder seg til forholdsvis like rolleforventninger; «there is therefore every reason to believe that there will be a dispersed distribution of personality types which are faced with approximately the same specific role-expectations» (s. 156). Selv om personligheten forstås som et produkt av læring og sosialisering, vil aktørens realitetstestende kapasitet *her og nå* føre til at «behavior is not uniform in different situations» (s. 225), for eksempel «[when] the socialization mechanisms have not provided the oncoming generation or the native-born or immigrants with the requisite generalized orientation, a disequilibrium will be very likely to occur» (s. 228). Dette er et svært relevant perspektiv for denne studien i og med at alle deltakerne forholder seg til ulike delkulturer samtidig, uavhengig av deres etniske bakgrunn.

---

<sup>19</sup> «Even in the case of sex, certainly among children, fantasies of belonging to the opposite sex are very common, and there is reason to believe that on deeper levels these fantasies may reflect a serious difficulty in accepting the membership in the sex group to which the individual has been biologically ascribed» (s. 147). Dette sitatet kan sies å være en tidlig forståelse knyttet til kjønn og performativitet, jamfør Butler (2011).

## Det kulturelle systemet

Verdiorienteringene i det kulturelle systemet er i følge Parsons det aller viktigste elementet i organiseringen av handlingssystemer. Parsons konstaterer at «without culture neither human personalities nor human social systems would be possible» (s. 16). Kultur er abstraksjoner og prinsipper som består av «free creations of the mind» (s. 39), hevder han. Parsons skiller kultur fra andre handlingselementer fordi den kan overføres fra personlighet til personlighet gjennom læring og fra ett sosialt system til et annet gjennom spredning, i vår tid for eksempel via internett. Et fullstendig ideelt sett av verdimønstre er i følge Parsons umulig, fordi det alltid vil være en sameksistens av «a plurality of cultural subsystems in the same society or personality, [...] thus both a man and society *are* in some measure what they believe» (s. 173). Kollektiver må derfor forholde seg til et fundamentalt dilemma: på den ene siden kan de ifølge Parsons bare overleve dersom dets medlemmer handler i overensstemmelse med institusjonaliserte verdier, men på den andre siden må kollektiver også være i stand til å akseptere kompromisser og tolerere mange handlinger som ut fra de kollektive verdiene er gale, hvis ikke vil det kunne føre til opprør blant de av medlemmene som ikke stiller seg bak de felles verdiene.

In this paradox lies a principal source of strain and instability in social systems, and many of the most *important seeds of social change* (s. 179, min kursiv).

Kreativitet defineres derfor som produksjonen av *nye*, personlige verdiorienteringer som skiller seg betydelig fra eksisterende tilgjengelige kulturelle mønstre. Dette er ikke identisk med opprør, snarere hevder han at det er et positivt mønster i sosiale systemer for å vurdere kreativitet høyt «in the search for truth without requiring the acceptance of any particular substantive truths» (s. 183). Verdigrunnet for deltakernes musikalske handlinger baserer seg både på ungdomskulturen, slik som den utspiller seg blant venner, og påvirkning fra den globale populærkulturen, samtidig som de forholder seg til familiens, slektens, religionens og ofte også etniske minoriteters kulturelle verdier. Ungdommene trenger både mot og kreativitet i balanseringen mellom det som for mange oppleves som kryssende verdsett. Musikalske aktørskap kan derfor, slik jeg ser det, forstås som praksiser med samfunnsendrende kapasitet.

## AGIL-modellen

Agil-modellen representerte utgangspunktet for alle Parsons' senere publikasjoner. Den ble utviklet i samarbeid med Shils og Bales (Parsons, et al., 1953), men den forbindes like fullt med Parsons' forfatterskap<sup>20</sup>. Modellen bygger på fire av de opprinnelige mønstervariablene (selv-/kollektivorientering er utelatt), selv om de nå er satt sammen på en litt annen måte:

1. spesifikk funksjon – prestasjon
2. affektiv – partikularisme
3. diffus funksjon – askripsjon
4. nøytral – universalisme

De fire inndelingene i AGIL<sup>21</sup>-modellen er beskrevet som faser (s. 182-184, min oversettelse):

A: den adaptive fasen – tilpasning til «reality demands»

G: den målrettede fasen – måloppnåelse

I: den integrerende fasen – «boundary-maintaining actions»

L: den latente fasen – motivasjons- og kulturmønstre

Den musikalske aktøren må forholde seg til realiteter knyttet til tilgang på både materielle og menneskelige ressurser<sup>22</sup> når hun skal forfølge sine mål, samtidig som hun må integrere relevante kunnskaper og verdier i utførelsen av musikalske handlinger. Parsons hevder som nevnt at mennesker ønsker å bli «responded to, loved, approved, and esteemed». Disse plasserer han i modellen på denne måten (s. 203):

A: Approval values

G: Response values

I: Acceptance values (love)

L: Esteem values

---

<sup>20</sup> Jeg velger i denne utlegningen å fokusere på modellens betydning for aktører og kollektiver på et mesonivå, og ikke på Parsons senere ambisjoner om at den også kan beskrive makrosystemer.

<sup>21</sup> A: adaption, G: goal attainment, I: integration, L: latent motivational patterns.

<sup>22</sup> Allokative og autoritative ressurser, se s. 47.

Som vi så i utlegningen av personlighetssystemet, skiller Parsons mellom de to endringsprosessene læring og utøving. Distinksjonen mellom utøvende prosesser og læringsprosesser danner «the locus of the mechanisms of the process of action» (s. 170). Utøving og læring foregår som samtidige prosesser, og de kan derfor bare skilles analytisk. I AGIL-modellen står a) for utøving og b) for læring (s. 224):

A:

- a) utnyttelse og tilpasning av situasjonsrelaterte objekter
- b) endring av kognitiv forståelse av objekter ved persepsjon

G:

- a) konsumerende holdning til kjente målobjekter
- b) endring av holdning til spesifikke, nye målobjekter

I:

- a) ekspressiv dramatisering av kollektive verdier
- b) integrering av nye meninger, tilknytninger og eiendeler

L:

- a) konsolidering og bevarelse av symbolmønstre
- b) endring av meningssystemer, begreper og holdninger

Parsons oppsummerer forskjellen mellom utøving og læring på denne måten:

Performance is the process by which [...] the situation is utilized and changed to bring about a gratification-satisfaction balance [...] relative to the “value-system”. Learning on the other hand is the process by which elements of instability in the relations between system and objects lead to [...] the modification of goalspecifications [...] and culminating in the integrative restructuring of the total cathectic attitude pattern of the system as a system (s. 227).

Det handler om balanse versus ubalanse<sup>23</sup> og potensielle endringer. Disse endringene skjer enten i korrespondanse med eksisterende verdier (utøving) eller gjennom større eller mindre endringer av verdigrunnlaget for handlingen (læring). Aktøren bygger på verdier som er internalisert gjennom både utøving og læring, og aktørens egne særtrekk og temperament vil gi disse verdiene et signifikant uttrykk. Parsons kaller handlingsmotivasjonen «a flow of energy» (s. 208) som bidrar til å oppfylle de målene som aktøren setter seg. I utgangspunktet er dette en optimistisk retorikk som tar som sitt utgangspunkt at aktøren til enhver tid vet hva

---

<sup>23</sup> Jamfør Piagets begreper ekvilibrium – disekvilibrium.

hun vil, så sant hun gjennom læringsprosesser har «nok» internaliserte ressurser og verdier å trekke veksler på når hun handler. Ifølge Giddens (1984) er snarere svært mange av aktørens handlinger umotiverte, forstått som at aktøren handler ut fra et reservoar av uartikulert eller taus kunnskap. Strukturasjonsteorien ønsker dermed å svare annerledes enn handlingsteorien på forholdet mellom aktør og struktur og hva som konstituerer aktørskapet. Gjennomgangen av Giddens' versjon av strukturasjonsteorien er ment som en innledning til å forstå Stones' reviderte versjon av teorien.

## Giddens' strukturasjonsteori

Parsons (1902-1979) og Giddens (1938-) tilhører to ulike generasjoner sosiologer som begge utarbeidet generelle samfunnsteorier (Fauske, 1994). Giddens ønsket å ta et oppgjør med den tradisjonen han kaller *den ortodokse konsensus*<sup>24</sup>. Funksjonalismen kunne ifølge Giddens ikke revideres, den måtte forkastes i sin helhet (s. 69). Giddens' ambisjon var å erstatte Parsons' funksjonalistiske tilnærming til å forklare forholdet mellom aktør og struktur, med hans egen «grand theory», nemlig strukturasjonsteorien.

Strukturasjonsteorien legger vekt på at aktører og strukturer er avhengige av hverandre, og sosiale strukturer forstås som regler og muligheter som produseres og reproduseres av handlende individer. Disse strukturene har en dobbel karakter i og med at de både er betingelser for og konsekvenser av samhandling; de både gir muligheter og setter begrensninger for individene. Aktørskap handler for Giddens ikke om aktørers *intensjoner*, men snarere om aktørers evne til å gjøre ting *i det hele tatt*, og om det å kunne produsere en effekt. Aktørskap gjelder hendelser der aktøren når som helst «could have acted differently» (Giddens, 1984, s. 9). I denne forståelsen er aktøren dermed fri til å velge hva hun vil gjøre. Handling forstås som en stadig pågående prosess der «I am the author of many things I do not intend to do, and may not want to bring about, but none the less *do*» (s. 9). Giddens stiller derfor spørsmål om hva som er den logiske forbindelsen mellom handling og makt, og han svarer at det både er evnen til å kunne «act otherwise [and/or] make a difference» (s. 14) som konstituerer aktørskapet. I det øyeblikket aktøren ikke lenger er i stand til å gjøre en forskjell eller produsere en effekt, er hun i følge Giddens ikke lenger en aktør. Samtidig er han raskt ut med å anerkjenne at det finnes forhold der aktøren «ikke har noe valg», men han

---

<sup>24</sup> Mainstream amerikansk sosiologi fra 1950- og 60-tallet, inspirert av Parsons syntese av Durkheim og Weber.

anerkjenner *ikke* at dette handler om «forces in nature» (s. 15), som om det å ikke ha noe valg er det samme som å bli drevet av «mechanical pressures»<sup>25</sup> eller eksterne strukturer.

Giddens ønsker å kombinere innsikter fra subjektivism og objektivisme med «notions of time and space into the central heartlands of social theory» (Stones, 2005, s. 16). Dette kan forstås som at han ønsker å løfte fram dualiteten mellom aktøren og strukturen. Strukturer er dermed både «medium and outcome of the reproduction of practices» (Giddens, 1979, s. 5) gjennom at aktøren gjør bruk av hukommelsesspor når hun deltar i sosiale praksiser. Denne deltakelsen skaper både interne og eksterne strukturer som aktøren tar i bruk i neste strukturasjonsrunde. Aktøren er både rotfestet i en strukturell kontekst, samtidig som hun drar nytte av sin kunnskap om denne konteksten idet hun handler. Giddens (1984, s. 29) deler den strukturelle kontekstkunnskapen inn i tre ulike typer: 1. mening (*signification*), 2. dominans (*domination*) og 3. legitimering (*legitimation*). Interaksjonen mellom disse foregår ved hjelp av: 1. kommunikasjon, 2. maktutøvelse og 3. sanksjoner. Disse strukturene konstituerer det han kaller aktørens «knowledgeability» (1984, s. 2) med tanke på mening, makt og normer. Disse kan ifølge Giddens bare skilles analytisk, og alle de tre dimensjonene er involvert i enhver sosial handling. Modalitetene er fortolkende skjemaer, fasilitet (forstått som tilgang til maktutøvelse) og normer, og de er mediene som aktøren tar i bruk i de ulike interaksjonshandlingene. Giddens forklarer deres funksjon på denne måten:

What I call the ‘modalities’ of structuration serve to clarify the main dimensions of the duality of structure in interaction, relating the knowledgeable capacities of agents to structural features (s. 28).

Aktørene trekker veksler på disse modalitetene i reproduksjonen av interaksjonsmønstre, og samtidig rekonstitueres de samme strukturene i og med utførelsen av kommunikasjonshandlinger, makthandlinger og tildelinger av sanksjoner. Kunnskapslagrene som aktøren utnytter i produksjonen og reproduksjonen av disse ulike interaksjonshandlingene, er de samme som aktøren i neste omgang bruker til å gjøre rede for og grunngi de samme handlingene. Dualiteten mellom aktør og struktur blir i følge Giddens dermed gjort tydelig.

Giddens bruker begrepet ressurser knyttet til aktørers evne til å ha makt over henholdsvis allokative, det vil si økonomiske og materielle, og autoritative ressurser, det vil si kontroll over mennesker eller evnen til å dra nytte av sosiale relasjoner. Disse to måtene å

---

<sup>25</sup> Han henviser her til strukturell sosiologi, «including both Parsons and Foucault, [who] see power as above all a property of society or the social community» (s. 15).

karakterisere ulike ressurser på er et svært brukbart grep i denne studien, siden deltakerne benytter seg av begge disse maktformene for å styrke sine musikalske aktørskap. Eksempler på dette er blant annet hvordan de benytter seg av musikkinstrumenter, tekniske hjelpemidler som mobil, data og internett, ulike musikkulturelle kurstilbud og relasjonelle aktører, for eksempel når de opptrer på tilgjengelige musikalske arenaer.

Videre bruker han begrepet regler knyttet til meningsstrukturer og legitimering, for eksempel gjennom at aktøren tar i bruk grammatiske regler når hun uttrykker en mening, og at hun samtidig vet at hun må vente på sin tur til å snakke. Dette mener Giddens er en del av den tause, praktiske kunnskapen i reproduksjonen av daglige hendelser. Regler er også involvert når aktører tar i bruk sanksjoner for enten å belønne eller straffe handlinger i henhold til en gitt norm<sup>26</sup>. Sosiale regler og uttalte regler (for eksempel byråkratiske lover og regler) forstås som teknikker som aktøren gjør bruk av i utøvelsen av sosiale praksiser. Disse kaller Giddens kodifiserte interpretasjoner av allmenne regler.

Strukturer beskrives som gjentakende sett av regler og ressurser utenfor tid og sted som blir tatt vare på i hukommelsesspor, og disse kjennetegnes av «an absence of the subject» (s. 25). Sosiale systemer er motsatt kjennetegnet av en reproduksjon av situerte aktiviteter utført av aktører på tvers av tid og sted. Analyse av sosiale systemers strukturasjon betyr derfor å studere hvordan «the knowledgeable activities of situated actors who draw upon rules and resources in the diversity of action contexts, are produced and reproduced in interaction» (s. 25). Idéen om dualitet er derfor helt sentral i strukturasjonsteorien. Det er med andre ord ikke snakk om en dualisme mellom to uavhengige fenomener. Strukturer konstitueres av deres iboende aktører, og motsatt konstituerer og konstitueres aktøren av strukturer hun er en del av. Giddens er nøye med å stadfeste at «structure is not to be equated with constraint but is always both constraining and enabling» (s. 25). Han innrømmer at sosiale systemer kan strekke seg utover den individuelle aktørens kontroll, men han hevder like fullt at aktørene konstituerer og rekonstituerer de samme systemene ved sine handlinger.

Kunnskap om sosiale konvensjoner er nøkkelen til å kunne «go on» (s. 26), og i følge Giddens er sosiale aktører svært dyktige til nettopp det å kunne «gå videre». Strukturer har i følge Giddens *ingen* eksistens uten aktørenes kunnskap knyttet til dagliglivets gjøren og laden. Likevel innser han at aktørers «knowledgeability» er bundet og at ikke alle handlinger er tilsiktede. Flommen av handlinger produserer derfor utilsiktede konsekvenser; «human

---

<sup>26</sup> Dette samsvarer med Parsons' syn på sanksjoners betydning i det sosiale systemet.



history is created by intentional activities but it is not an intended project; it persistently eludes efforts to bring it under conscious direction» (s. 27). Det er likevel de samme aktørene «who operate under the threat and the promise of the circumstance [and] they are the only creatures who make their history» (s. 27).

Stratifikasjonsmodellen (Giddens, 1984, s. 5) viser til hvordan aktøren stadig og reflektivt overvåker sin egen og andres daglige aktivitet. Aktører overvåker ikke bare egne og andres aktiviteter, de overvåker også den sosiale og fysiske konteksten som de beveger seg i. Med handlingsrasjonalisering mener Giddens hvordan aktører helt rutinemessig opprettholder en teoretisk forståelse av grunnlaget for egne og andres handlinger. Han skiller derfor aktørens overvåkning og rasjonalitet fra handlingens motivasjon, siden motivene refererer til de ønskene som ligger til grunn for handlingen. Parsons kaller som nevnt handlingsmotsivasjonen en energiflom som bidrar til å oppfylle de målene som aktøren setter seg. Giddens hevder snarere at ikke all handling er motivert, tvert imot er praktisk bevissthet og ubevisst motivasjon<sup>27</sup> sentrale aspekter ved strukturasjonsteorien. Skillet mellom diskursiv og praktisk bevissthet er ikke rigid eller ugjennomtrengelig, forskjellen handler mer om hva som *kan sies* og hva som *bare blir gjort*. Dette skillet kan rent forskningsmetodologisk sees som skillet mellom hva forskeren har tilgang til gjennom den kunnskapen som produseres i det kvalitative forskningsintervjuet og forhold som kan observeres i musikalske utøvnings- og læringspraksiser. Skillet mellom praktisk og diskursiv bevissthet kan videre bli endret som følge av «many aspects of the agent's socialization and learning experiences» (s. 7). Både diskursive og praktiske former for bevissthet inngår dermed i aktørens utøvnings- og læringsprosesser. Giddens' skille mellom disse formene for bevissthet er derfor et viktig tilskudd til handlingsteoriens fokus på utøving og læring.

Å studere strukturasjon er i følge Giddens å bestemme hvilke forhold som avgjør fortsettelsen eller oppløsningen av strukturer, eller sagt på en annen måte; «*to enquire into the process of reproduction is to specify the connections between 'structuration' and 'structure'*» (s. 127, Giddens' kursiv). Giddens mener at handlingsteoriens<sup>28</sup> karakteristiske feil er at den bare behandler produksjonsproblemet, og at reproduksjon bare blir sett på som et mekanisk resultat, «rather than as an active constituting process» (s. 128) bestående av handlinger utført av aktive subjekter. Samtidig sier han at strukturer er «subjectless» (s. 128),

---

<sup>27</sup> Giddens (1984, s. 7) foreslår inndelingen mellom diskursiv/ praktisk bevissthet og ubevisste motiver som et alternativ til psykoanalysens inndeling i ego, superego og id.

<sup>28</sup> Som han i denne sammenhengen kaller «the philosophy of action» (s. 128).

og dermed fremstår strukturasjonsteorien først og fremst som en overgripende makroteori, på samme måte som handlingsteorien, idet den bare analyserer «possible actions, not concrete actions [and] the analytical individual, not the concrete one» (Balon, 2009, s. 47). Begge teoriene bidrar med viktige innsikter om hva som konstituerer aktørskap og forholdet mellom aktør og struktur, men fordi teoriene har ambisjoner om å si noe om *alle* mennesker til *alle* tider, går de glipp av den situerte aktøren. Det er dette Stones ønsker å rette opp i gjennom å smalne inn strukturasjonsteoriens bredt anlagte, generelle ontologiske sikte mot mikroprosesser på et ontologisk «in-situ»- nivå.

## **Stones' «sterke strukturasjon»**

Stones (2005) ønsker med sin versjon av Giddens' strukturasjonsteori – kalt *strong structuration* – å ta vare på styrkene i Giddens' teori og samtidig revidere den for at den skal bli mer brukbar i empiriske undersøkelser med et situasjonsnært fokus. Samtidig ønsker han å svare kritikerne på deres heftige angrep på strukturasjonsteorien og vise hvordan hans sterke versjon kan bidra til å utvide og konsolidere teoriens betydning for sosiologisk forskning. Aktørskap handler for Stones om

[...] the situated actions and interactions of agents on the basis of structures that they draw upon, whether routinely or creatively, whether pre-reflectively or reflectively. In other words, even traditionally conceived social structures don't work by themselves; they work on the basis of agents acting *in situ*, drawing upon and being influenced by interpretative schemes, conceptions of values and norms, and power resources (Stones, 2005, s. 52).

Slik jeg ser det, kan dette sitatet virke som en forsonende brobygger mellom handlingsteorien og strukturasjonsteorien med tanke på at alle handlinger bygger på et verdimesig fundament. I innledningen til teorikapitlet tar jeg opp om det er aktøren eller strukturen som kan sies å ha mest forklaringskraft, og Stones hevder at et kjennetegn ved strukturasjons-teorien er at den ikke gir forrang til den ene eller den andre, men snarere at den vektlegger begge. For det første plasserer sterk strukturasjon «phenomenology, hermeneutics and practices at the heart of the interrelationships and interdependencies between the two» (s. 4). Disse er i følge Stones «hengslene» mellom strukturen og aktøren. For det andre er fenomenologi, hermeneutikk og praksiser «always also at the very heart of both structures and agents themselves» (s. 4), gjennom at strukturer har aktører i seg og at

aktører har strukturer i seg, i form av sin fenomenologiske og hermeneutiske arv. Så langt følger Stones Giddens' strukturasjonsteori med tanke på at det eksisterer en dualitet mellom aktøren og strukturen. Stones' hovedinnvending mot Giddens' versjon av strukturasjonsteorien er at den beveger seg på et altfor høyt filosofisk og abstrakt nivå som gjør at den blir for frittflytende:

Depending on where the emphasis was placed, structure or agency, it could be presented as either an overly voluntaristic theory – one that overestimates the knowledge and power of agents and their consequent ability to 'make a difference' – or an overly fatalistic and deterministic theory, where the structures make all the running (s. 7).

Videre ønsker Stones med sin sterke versjon av strukturasjonsteorien å utvikle begreper som kan bygge bro mellom Giddens' «ontology-in-general» og sterk strukturasjons «ontology-in-situ» (s. 8), altså en ontologi som retter seg mot partikulære sosiale prosesser og hendelser på bestemte tider og steder. Han introduserer den firedelte strukturasjonssyklusen som involverer:

1. *eksterne strukturer* som handlingsvilkår
2. *interne strukturer* innenfor aktøren
3. *aktive aktørskap* der aktøren trekker på interne strukturer når hun handler
4. *utfall/resultater* som eksterne og interne strukturer, og som hendelser

Jeg skal komme nærmere inn på hver enkelt av disse i egne avsnitt. Som vi har sett, skiller Giddens mellom to former for maktutøvelse eller former for utnyttelse av ressurser; autoritative (makt over personer) og allokativ ressurser (makt over ting). Stones hevder at det er bedre å se på allokativ og autoritative former for makt som sammenvevde prosesser, ettersom de involverer evnen til å utnytte varierende kombinasjoner av materielle og ikke-materielle, menneskelige og ikke-menneskelige ressurser (s.74). Stones argumenterer for at hans firedelte strukturasjonsmodell «allows us to advance our thinking about the power of external social forces to limit an agent's 'ability to do otherwise'» (s.75). Mens Giddens legger vekt på aktørens «knowledgeability», hevder Stones at det er snakk om grader av kunnskapsevne der aktøren har *mer eller mindre* kunnskapsevne og kritisk refleksjon og at hun har *flere eller færre* valgmuligheter med *forutsette eller uforutsette* konsekvenser:

The fact that the consequences that ensued were not the intended ones, were unexpected ones, is most likely to indicate that the agent was not knowledgeable enough about her circumstances to understand

the likely effect of her actions. In doing empirical work the sociological researcher would draw on the basic shape of the abstract ontological categories and attempt to discern exactly what the agent intended and the extent of her knowledgeability about the circumstances in which she acted. Perhaps in the first instance one could do this by interviewing her (or him), and allowing her to recount her story (s.78).

For at de generelle ontologiske begrepene og kategoriene i strukturasjonsteorien skal ha noen betydning, må forskeren få tak i hva aktøren sier om seg selv. Dette åpner opp for et narrativt forskningsdesign, slik jeg ser det. Samtidig insisterer Stones på at empiriske undersøkelser med et strukturasjonsfokus må involvere *både* hermeneutiske «in-situ»- analyser og strukturell analyse for å kunne kalles strukturasjonsstudier. I denne forbindelse anbefaler han to former for «methodological bracketing». Disse kaller han «agent's context analysis» og «agent's conduct analysis» (s. 121) eller aktørens kontekstanalyse og aktørens handlingsanalyse. Stones kritiserer Giddens for hans bruk av såkalt «institutional analysis» (1984, s. 375) siden denne setter den situerte aktørens evner og bevissthet i parentes. I stedet anbefaler Stones analyse av relevante eksterne strukturer. Videre følger han Giddens (1984, s. 373) i det han benevner som «analysis of strategic conduct», eller handlingsanalyse<sup>29</sup>.

Mens handlingsanalysen leder forskeren

[...] back to the agent herself, her reflexive monitoring, her ordering of concerns into a hierarchy of purposes, her motives, her desires, and the way she carries out the work of action and interaction within an unfolding sequence (Stones, 2005, s. 122).

handler kontekstanalysen om

[...] a journey from the agent and her hermeneutic frame of meaning [...] out towards the external processes of structuration [...] the terrain that faces an agent, the terrain that constitutes the range of possibilities and the limits to the possible (s. 122).

---

<sup>29</sup> «Conduct analysis» kan oversettes direkte med «atferdsanalyse». På norsk konnoterer imidlertid dette begrepet sterkt med en forståelse av atferd basert på analyseprinsipper fra læringspsykologisk forskning. I anvendt atferdsanalyse brukes disse prinsippene blant annet i forebygging og behandling. I denne studien er fokuset på aktørens musikalske *handlinger*, i tråd med studiens aktørskapsfokus. Jeg har i den forbindelse valgt å oversette Giddens' *analysis of strategic conduct* (1984, s. 288) og Stones' *agent's conduct analysis* (2005) med *handlingsanalyse* for å unngå misforståelser og en sammenblanding med atferdsanalytisk psykologi.

I følge Stones kan kontekstanalysen dekke de delene av strukturasjonssyklusen som handlingsanalysen ikke når. De to analyseformene utfyller dermed hverandre, og i forskningsøyemed er derfor begge nødvendige. Både handlingsanalysen og kontekstanalysen er knyttet til aktørens interne strukturer, henholdsvis aktørens generelle disposisjoner, eller habitus<sup>30</sup>, og aktørens situasjonsspesifikke strukturer. Jeg vil nå presentere Stones' strukturasjonsmodell der disse interne strukturene inngår i forståelsen av hva som konstituerer et aktivt aktørskap.

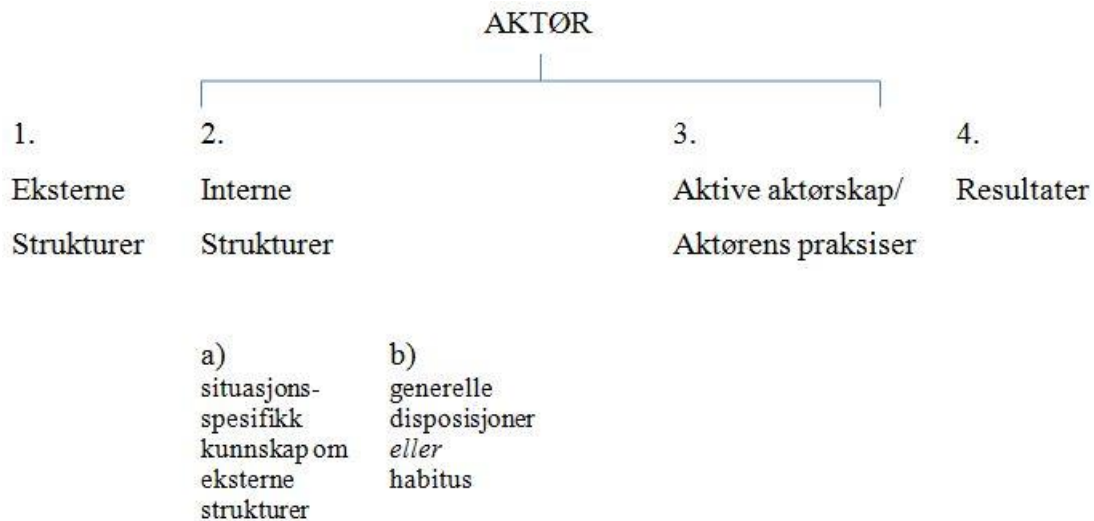
## Strukturasjonsteoriens firedelte natur

Stones' firedelte strukturasjonsmodell forutsetter at aktøren er situert, og i sin argumentasjon for fordelene med sterk strukturasjon hevder Stones at modellen gir leseren «a superior grasp of the implications of the centrality of the duality of structure to structuration» (s. 8). Modellens<sup>31</sup> firedelte innretning i eksterne og interne strukturer, aktive aktørskap og resultater beskrives som tider eller deler, for eksempel «Time 1» eller «the third part». De interne strukturene i del to er mediet som aktøren tar i bruk når hun handler. Resultatene i del fire representerer både de interne og de eksterne strukturene. De interne og eksterne strukturelle resultatene konstituerer videre utgangspunktet for del en i neste strukturasjonsrunde. Det aktive aktørskapet i del tre konstituerer det dynamiske momentet i strukturasjonen – «but this is a moment that can never float free or be uprooted from the other parts of the structuration cycle» (s. 86). Stones peker på at selv når mennesker har blitt revet vekk fra sine kjente omgivelser på grunn av migrasjon, for eksempel på grunn av krig, hungersnød eller fattigdom, vil de fremdeles bære med seg sin lærte habitus, og denne vil ha innvirkning i deres nye omgivelser, på en mer eller mindre effektiv måte. Dette er et relevant perspektiv for denne studien, all den tid noen av studiens deltakere er nye innvandrere.

---

<sup>30</sup> Stones bruker habitusbegrepet synonymt med eller nærmest som en forkortelse for sitt eget begrep om aktørens «generelle disposisjoner». Habitusbegrepet forbindes først og fremst med Bourdieus (1984) praksisteori slik denne er utlagt i *Distinksjonen*. Habitus kan forstås som tillærte tanke-, adferds- eller smaksmønstre, og disse mønstrene, eller «generelle disposisjonene», oppstår som et resultat av både kulturell læring og tilegnelse av sosiale strukturer, gjennom aktørens og kollektivets erfaringer. Livsstil og smak/avsmak er viktige deler av aktørens habitus, og dette har ifølge Bourdieu sammenheng med tilhørighet til sosial klasse.

<sup>31</sup> «The quadripartite nature of structuration», min oversettelse (se neste side). Gjengitt med tillatelse.



Figur 1: Strukturasjonens firedelte natur

## Eksterne strukturer

De eksterne strukturene som møter aktøren under del1, tilbyr aktøren en rekke muligheter og/eller hindringer, og Stones ser særlig tre distinkte måter som de eksterne strukturene påvirker aktøren:

- For det første som objektivt eksisterende maktstrukturer som enten gir aktøren muligheter til å forfølge sine mål eller motsatt maktstrukturer hos «non-compliant others» (s. 60) som kan legge hindringer i veien for aktørens måloppnåelse.
- For det andre gjennom aktørens evne til å kunne dele ut normative sanksjoner eller belønninger<sup>32</sup> eller motsatt være gjenstand for slike tildelinger fra signifikante andre.
- For det tredje ved at andre aktører enten legger til rette for eller hindrer aktørens handlinger ut fra deres «interpretative schemes» (s. 61).

Med eksterne strukturer mener altså Stones forhold og handlingsbetingelser som eksisterer uavhengig av aktøren/e som er i fokus. Disse kan enten betraktes på et abstrakt ontologisk nivå, for eksempel som relevante relasjonelle nettverk, eller på et situert nivå (in-situ) hvor partikulære aktører og strukturer danner et konkret rammeverk for den aktuelle praksisen og

<sup>32</sup> Slik jeg ser det, er det en tydelig forbindelse mellom Stones' sterke strukturasjon og Parsons' handlingsteori med tanke på normative sanksjoner og belønninger mellom aktører i det sosiale systemet. Videre kan aktørens generelle disposisjoner sammenlignes med behovsdisposisjoner.

dens deltakere. Fokuset er på aksjonshorisonten til situerte aktører slik som denne oppfattes av aktøren eller forskeren. Mens Stones med sin sterke strukturasjon ønsker å bevare Giddens' vekt på dyktige, kunnskapsrike aktører, ønsker han samtidig å være realistisk med tanke på hvordan eksterne strukturer kan presse og begrense aktørens handlingsevne.

## Aktøren

Aktøren er sentralt plassert mellom de eksterne strukturene og resultatene av strukturasjons-syklusen. Selv om Stones forsøker å balansere Giddens' vekt på kunnskapsrike aktører opp mot de eksterne strukturenes betydning for aktørens mulighet til å utøve sitt aktørskap, ser jeg at det er en klar vektlegging av aktørens aktive medvirkning og påvirkning også i Stones' sterke strukturasjon. Jeg opplever at den metodologiske styrken ved sterk strukturasjons tydelige inndeling i eksterne og interne strukturer handler om at det legges til rette for en måte å betrakte feltnotatene på som kontekstualiserende data, som igjen gir meg som forsker muligheten til å konstruere et analytisk bilde av de praksisene som de musikalske aktørene i studien deltar i. Videre konstituerer deltakernes narrativer om deres musikalske aktørskap et rikt materiale som kan analyseres både «innenfra og utenfra» med utgangspunkt i handlings- og kontekstanalysen.

De interne strukturene under del to er mediet som aktøren drar vekslers på når hun handler. Disse deles analytisk inn i to ulike komponenter; situasjonsspesifikke strukturer og de generelle disposisjonene, eller habitusen. Begge disse strukturene er såkalt virtuelle, «as in a certain sense existing 'out of time'» (s. 14), det vil si latente, mentale prosesser som aktøren gjør bruk av i partikulære aktiviteter. Det «generelle» i de generelle disposisjonene står i kontrast til den «spesifikke» kunnskapen som kjennetegner handlinger som trekker på de situasjonsspesifikke strukturene, i denne studien forstått som de praksisene som ungdommene deltar i. Videre er aktørens ulike praksiser, det aktive aktørskapet i modellens del tre, alle de ulike måtene som aktøren tar i bruk sine interne strukturer når hun handler, enten på en rutinemessig måte eller på en strategisk eller kritisk måte. Jeg vil gå nærmere inn på hver av disse interne strukturene. Videre vil jeg se på hva som kjennetegner aktive aktørskap.

### *De generelle disposisjonene – eller habitusen*

Denne delen av aktørens interne strukturer handler om aktørens ferdigheter, evner og anlegg og inkluderer blant annet aktørens verdenssyn, hennes kulturelle skjemaer, relasjonelle nettverk, handlingsprinsipper og oppskrifter, språklige vaner og gester og metoder som aktøren tilpasser denne generelle kunnskapen til «a range of particular practices in particular locations in time and space» (s. 88). Aktøren trekker naturlig på disse strukturene når hun handler, uten å reflektere. Stones hevder at mesteparten av aktørens handlinger skjer på denne rutinemessige måten – «we don't even notice that we are basing our actions upon it, it is that close to us» (s. 88). På den andre siden kan relasjonen mellom de generelle disposisjonene og eksterne forhold i visse situasjoner oppleves dissonant. I slike tilfeller blir aktøren bevisst forhold som hun tidligere har tatt for gitt. Stones setter ikke noe analytisk skille mellom det prereflektive og det reflektive; «habitus should be seen as able to include the latter» (s. 88). De generelle disposisjonene kan, i seg selv, være et objekt for aktørens «reflective and reflexive attention» (s. 89). Denne diskusjonen kan foregå både på innsiden, som en indre samtale, og i samtale med andre aktører. Slike interaksjoner kan oppstå som følge av verdikonflikter i aktøren selv, mellom aktøren og fellesskapets verdier eller som følge av hierarkiske verdiprioriteringer, for eksempel med henhold til Parsons' mønstervariabel 2, der aktøren må velge mellom å ta hensyn til individuelle eller kollektive behov.

### *Det situasjonsspesifikke – og det posisjonelle*

Aktørens situasjonsspesifikke strukturer<sup>33</sup> er rettet utover mot de eksterne strukturene, og disse involverer aktørens kunnskap om den spesifikke handlingskonteksten hun befinner seg i. Det posisjonelle refererer til oppfatninger om aktørens rolle eller posisjon knyttet til ulike regler eller normative forventninger<sup>34</sup>. Handlingskonteksten har spesifikke konturer, former og teksturer innenfor tid og sted som har stor betydning for den aktøren som møter disse eksterne strukturene. Det er viktig for Stones å peke på at denne kunnskapen ikke er reduserbar til den iboende interaksjonen (s. 91). Situasjonsspesifikk kunnskap kan være strukturer som er bygget opp over tid, og de kan dermed være formet lenge før de blir tatt i bruk, for eksempel som når ungdomsband bygger opp sin «artist-performance» med blikk

---

<sup>33</sup> I boken fra 2005 benevnes denne delen av de interne strukturene «conjuncturally-specific». I senere arbeider (denne informasjonen har jeg fått via mailkorrespondanse med Stones 30. - 31.5.2016) har han tatt i bruk benevnelsen «situational-specific», og det er dette uttrykket jeg bruker i denne studien.

<sup>34</sup> Disse kan sammenlignes med rolleforventninger i det kollektive systemet i Parsons' handlingsteori.



for hvordan de skal opptre som verdensstjerner lenge før de kommer dit. Slik sett kan den situasjonsspesifikke kunnskapen betraktes som et handlingsreservoar som aktøren trekker veksler på etter hvert som behovene melder seg.

For en forsker som er opptatt av ontologi «in-situ», er spørsmål knyttet til «hvilke strukturer, hvem, hva, hvor, når og hvordan» viktige. Mens Giddens, i følge Stones, er mer opptatt av «any building, any lecture theatre, any city [and] all people», er strong structuration opptatt av «this building, this lecture theatre, this city [and] these people» (s. 90). Det situasjonsspesifikke handler for eksempel om å vite hvordan man skal oppføre seg med akkurat disse menneskene i akkurat denne sammenhengen. Denne kunnskapen kan deles inn i tre relaterte aspekter: 1. fortolkning, 2. evne til å bruke makt og 3. normative forventninger i den aktuelle konteksten<sup>35</sup>. For det første vil aktøren ha mer eller mindre kunnskap om hvordan hun skal fortolke andre kontekstuelle aktørers handlinger og uttalelser. For det andre vil aktøren ha mer eller mindre kunnskap om hvordan andre aktører evaluerer deres egen evne til å utøve makt. Aktøren vil også selv måtte vurdere hvem hun kan stole på med tanke på tilgang til allokativer og autoritative ressurser og «how much and what kind of power other goal-relevant actors can command» (s. 92). For det tredje vil aktøren ha mer eller mindre kunnskap om hvordan andre aktører sannsynligvis vil handle og hvordan de *bør* handle ut fra deres trossetninger (i henhold til deres generelle disposisjoner) og hvordan de kan føle seg presset til å handle i den umiddelbare konteksten. Det er viktig for Stones å fokusere på de situasjonsspesifikke strukturene for å kunne

[...] bridge the gap between the theoretical gap within Giddens' version of structuration between the structures within the agent that are the 'medium' of structuration, on the one hand, and the external structures, on the other. (s. 93)

Videre ønsker han å svare på Thrifts kritikk av Giddens' ontologi som «over-emphasizes action as individual and never fully considers the ghost of networked others that continually informs that action» (Thrift, 1996, s. 54). Til dette svarer Stones at aktøren alltid burde være «conceptualized from the start as being in the midst of, as already being caught up in the flow of, position-practices and their relations» (Stones, 2005, s. 93). Disse andre aktørene kan være fraværende i den aktuelle interaksjonen og likevel påvirke den, som når foreldrenes normer eller religiøse normer informerer ungdommens handlinger<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Her følger Stones Giddens' (1984) inndeling i «interpretative schemes, facility, norm» (s. 29).

<sup>36</sup> Jamfør Parsons' internaliserte normer.

### *Aktive aktørskap – det situasjonelle*

Aktørens handlinger i aktuelle situasjoner involverer i følge Stones en kombinasjon av de to interne strukturene. De kombineres når aktøren bevisst velger å handle, eller når aktøren ganske enkelt gjør ting av gammel vane eller ubevisst. Stones fremhever fem sentrale aspekter ved et aktivt aktørskap<sup>37</sup> (s. 101):

1. skiftende aksjonshorisonter
2. kreativitet, improvisasjon og innovasjon
3. grader av kritisk distanse og refleksjon
4. bevisst og ubevisst motivasjon
5. organisering og prioritering i formålshierarkier

1. Aksjonshorisonten oppstår som følge av motivert, målrettet handling i konkrete situasjoner. De skiftende horisontene eller de ulike kontekstene som aktøren beveger seg i, har betydning for hvilke av de latente, interne strukturene som blir aktivert i den aktuelle konteksten. I denne studien er det delvis jeg som forsker og deltakerne selv som definerer aksjonshorisontene.

2. Aktørens improvisasjon og kreativitet oppstår som et svar på situasjonens problematikk på bakgrunn av en kombinasjon av aktørens verdier, evner, interesser og kunnskap om handlingskonteksten. Deltakernes evne til å nyttiggjøre seg allokativer og autoritative ressurser spiller også inn når de utøver sitt musikalske aktørskap på innovative måter.

3. Aktørens evne til kritisk distanse og refleksjon i konkrete situasjoner er ifølge Stones «the medium of their actions» (s. 102). Slik jeg forstår dette, har deltakernes evne til selvrefleksjon betydning for i hvilken grad deres musikalske aktørskap får bestemt mening og retning.

4. Både bevisste og ubevisste motiver og følelser kan ha en autonom innvirkning, i første omgang på måten de generelle disposisjonene og situasjonsspesifikke strukturene blir mediert og oppfattet, og i andre omgang når deltakerne tar i bruk disse når de handler.

5. Organiseringen av og prioriteringen i formålshierarkier har klare forbindelser til aktørens oppfatning av sjansene for å lykkes, samtidig som aktøren vil vurdere kostnadene ved å gjennomføre et mål. Videre kan denne organiseringen forstås som «the process by which

---

<sup>37</sup> Hver av disse er konsistente med Giddens' (1984, s. 5) stratifikasjonsmodell.

choices are made between a plurality of possible practices as a result of prioritizing some concerns over others» (s. 104).

Stones peker på at slike vurderinger er informert av en pluralitet av ulike elementer innenfor de generelle disposisjonene, for eksempel moralske, religiøse, politiske og profesjonelle, samt alle former for praktiske ferdigheter, estetisk sans, smak og begjær. Dominante strukturer som har direkte innflytelse på aktørens handlinger, er ifølge Stones for eksempel etniske og religiøse grupperinger (foreninger og kirker), familier og husholdninger, statlige funksjoner (rettslige og lovgivende) og profesjoner og institusjoner (firmaer og skoler). Tilgangen til offentlige og private kurs, fritidsklubber og konsertarenaer konstituerer ressurser som deltakerne i denne studien kan dra nytte av for å styrke sine musikalske aktørskap. Hvordan hver enkelt ser sin rolle i de aktuelle praksisene, og hvilke resultater de ser for seg, vil likevel være kvalitativt ulike.

## Strukturasjonsresultater

Aktørens praksis kan involvere både endring og reproduksjon, og strukturasjonssyklusens resultater inkluderer både eksterne og interne strukturer og hendelser. Stones bruker mange eksempler for å vise hvordan aktøren enten velger å handle i henhold til interne eller eksterne strukturer eller motsatt velger å gå på tvers av indre eller ytre verdier og holdninger. Han viser blant annet til hvordan jødiske bosetninger etter hvert valgte å arbeide på sabbaten da de emigrerte til USA på slutten av 1800-tallet, siden andre folk brukte denne dagen til å handle. Valget mellom fattigdom og å kunne forsørge familien medførte en reorganisering av formålshierarkier og en stilltiende aksept for at fedrene ikke deltok ved sabbatsmåltidet.

Resultatene av strukturasjonssyklusen må i enhver studie knyttes til deltakernes situerte opplevelser, erfaringer og fortellinger om sine egne valg, suksesser, nederlag og lærdommer. Det er en tydelig forbindelse mellom eksterne strukturers betydning via det aktive aktørskapet til resultatene. Hvordan aktøren velger å handle, avhenger av hvorvidt hun opplever at de eksterne strukturene har «uavhengig kausal innflytelse» (s.111) på hennes situasjon eller om hun har fysisk eller psykisk evne til å motstå eksterne strukturer, men likevel velger å ikke gjøre det. Når aktøren kunne velge «å handle annerledes», men likevel velger å ikke gjøre det, kaller Stones de eksterne strukturene for «irresistible causal forces» (s. 111). Han hevder at det kan være like mye «dignity in an agent's ability and choice to just

‘carry on’ instead of doing otherwise, to find value in the life they are already living» (s. 113). Stones mener at det er viktig å utvikle måter å forske på variasjonen i måter som situerte aktører kan føle seg «both able and unable to resist, regulate or control the putative causal impositions of external structures» (s. 113). Dette er et svært relevant perspektiv i forhold til en krysskulturell studie som denne, fordi deltakerne kan føle seg mer eller mindre presset til å etterleve normer som står i sterk kontrast til tradisjonelt «norske» verdier.

Aktøren trenger i følge Stones adekvat makt, adekvat kunnskap og adekvat kritisk distanse for å kunne motstå eksterne strukturer. Det er samtidig viktig for Stones å belyse at selv om aktøren *kunne* motstå, så velger hun i mange tilfeller å ikke gjøre det enten fordi hun ikke ønsker det eller av ulike andre hensyn. Aktørskapets resultater følger dermed av en svært kompleks prosess der også følelser har en stor betydning. Stones innser at hans firedelte strukturasjonsmodell mangler en følelseskomponent, og jeg ser det derfor slik at mitt fokus på musikk og følelser i forbindelse med analysen av deltakernes musikalske aktørskap kan bidra til å berike og utvide strukturasjonsteoriens betydning gjennom å analysere deltakernes fortellinger om deres musikalske erfaringer.

## Musikalsk aktørskap

Musikalsk aktørskap utspiller seg i musikkulturelle praksiser, regulert av blant annet det Karlsen (2011) kaller den musikalske aktørens «ability to access learning experiences» (s. 118). Det handler altså både om Giddens’ kunnskapsrike aktører som har evnen til å skaffe seg tilgang, om Parsons’ viljestyrte aktører som lærer mens de utøver og om Stones’ (2005) situerte aktører som kan føle seg «both able and unable» (s. 113) til å kunne påvirke og kontrollere relevante eksterne strukturer. Det å være musikalsk aktør handler i denne sammenheng om individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk innenfor eller på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter. Musikalsk aktørskap rommer derfor hele livet og de funksjonene som musikken har i de situasjoner som vi beveger oss inn og ut av som individuelle aktører og i fellesskap med andre (Strøm, 2012).

Begrepet musikalsk aktørskap har vært brukt på ulike måter i musikkutdanningens filosofi, psykologi og sosiologi, og uttrykket bærer med seg forskjellige betydninger og brukes på ulike måter. Karlsen (2011) viser til musikkfilosofene Reimer (2003) og Godlovitch (2002) som først og fremst forbinder musikalsk aktørskap med praktisk

musisering – med det fysiske engasjementet i utførelsen av sang og spill på instrumenter. Hun finner en mer differensiert fremstilling i Elliotts (1995) praksialistiske filosofi som vektlegger de gjensidig avhengige musikkaktivitetene musisering og lytting. Elliott's begrep *musicing* dekker musiseringsrelaterte aktiviteter som å opptre, improvisere, komponere, arrangere, dirigere og ikke minst det å lytte – som innebærer en aktiv konstruksjon av musikalsk mening, informasjon og sammenheng. Elliotts konsept involverer også ulike former for å «tenke-vite» innen musikk, og at det å være engasjert i musikk bærer med seg et stort potensial for å oppnå personlig vekst, selvinnsikt, opplevelser av flyt og selvtilit. Ved å implementere både en kollektiv og en individuell dimensjon i aktørskapsbegrepet mener Karlsen å se en forbindelse til Smalls (1998) *musicing*-konsept som omfatter alle handlinger som er relatert til musikalsk aktivitet. Slike handlinger kan omfatte alt fra komponering og lytting til synging i dusjen, syngende i kor, gå på konsert og gå i 17.- maitog akkompagnert av korpsmusikk og sang.

En musikkpsykologisk forståelse av musikalsk aktørskap er i første rekke forbundet med musikkens potensial i tilknytning til å skape seg en identitet. Dette finner Karlsen hos Sloboda og O'Neill (2001) som ser på «everyday music listening» som en ressurs for «self-interpretation, self-presentation, and for the expression of emotional states associated with the self» (s. 423). En musikalsk aktør kan i følge McDonald, Hargreaves og Miell (2002) bruke musikk for å signalisere tilhørighet til subkulturer. I motsetning til det musikkfilosofiske synet på musikalsk aktørskap som er direkte knyttet til utøvelsen av musikk, åpner det musikkpsykologiske synet for at individet kan bruke både andres- og egenprodusert musikk aktivt. På denne måten kan musikk brukes for å presentere seg selv og samtidig være en viktig kilde til å bearbeide og stadfeste følelser.

Musikksosiologene Small (1998), DeNora (2000) og Batt-Rawden og DeNora (2005) gir i følge Karlsen en bred tilnærming til musikalsk aktørskap i musikkrelaterte praksiser, som går langt utover aktørskap tilegnet ved synging og spilling, og som gir individet omfattende muligheter til å være engasjert i musikk. DeNora (2000) definerer aktørskap som «the ability to possess some capacity for social action and its modes of feeling» (s. 153). Hun hevder at dette innebærer en form for sosial årvåkenhet. DeNora hevder også at det å være en fullverdig aktør, forutsetter å være «gjennomsyret» av estetiske sanseformer – for eksempel musikk – for å kunne forme følelser og utvikle sensitivitet. Videre viser Karlsen til Green (2008) som hevder at musikkelevers «personal autonomy» (s. 103) vil bli styrket dersom de blir gitt mulighet til å være med å utforme sin egen musikkundervisning med

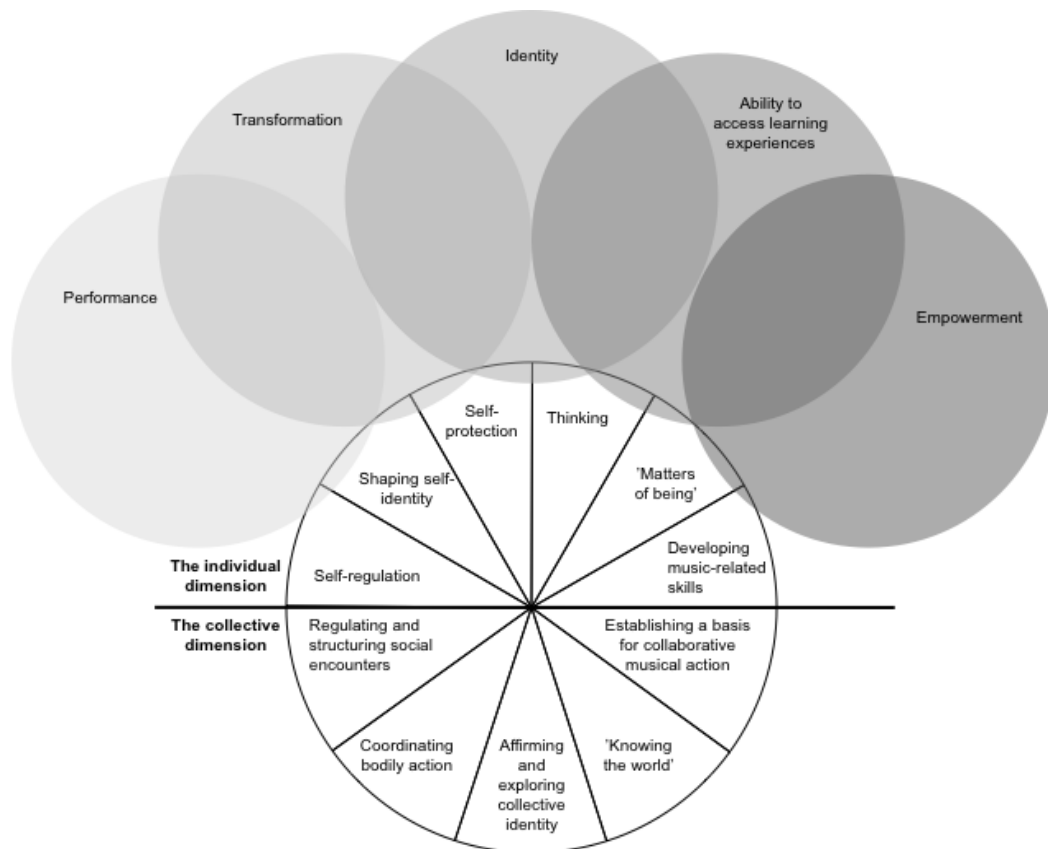
utgangspunkt i uformelle læringspraksiser. Jeg tolker dette som et uttrykk for at det å ta ansvar for egen musikalsk læring er en måte å utøve musikalsk aktørskap på.

Karlsen tar utgangspunkt i disse ulike teoretiske oppfatningene om aktørskap og samler dem i en modell som hun kaller en linse for analyse av musikalsk aktørskap. Hun mener at det er bruk for forskningsverktøy som hjelper oss til å fokusere på hvordan mennesker gjør musikk og hvordan de lærer av å gjøre det. Musikalsk aktørskap forstått som utøvende, kommunikative praksiser innebærer en vektlegging av situerte musikalske praksiser der aktøren har tilgang til et utbytterikt spekter av både musikalsk utøving og læring. Karlsen deler inn musikalsk aktørskap i to overbyggende kategorier; den individuelle - og den kollektive dimensjonen. Musikalske handlinger ligger til høyre i linsen, og fra venstre mot høyre side i linsen (se neste side) ligger ulike handlinger i forbindelse med musikk brukt til blant annet regulering, koordinering, utforskning og identitet.

De fem ringene over modellen gir ulike innfallsvinkler til å finstille linsen ut fra et fokus på utøving (*performance*), omforming (*transformation*), identitet (*identity*), evne til å skaffe seg tilgang til læringserfaringer (*ability to access learning experiences*) og styrking av aktørskapet (*empowerment*) eller en eventuell kombinasjon av ulike filtre. Jeg vil i neste avsnitt presentere hver av inndelingene i linsen knyttet til den individuelle og den kollektive dimensjonen. Aktørers handlinger i begge disse dimensjonene er under påvirkning av det handlingsteorien kaller det kulturelle systemet gjennom at kulturelle symboler fungerer som veivisere og verdiforankringer når aktøren orienterer seg i musikalske valgsituasjoner. I metodekapitlet vil jeg komme tilbake til hvordan jeg har valgt å operasjonalisere mine fem analytiske hovedkategorier som kan benyttes som filtre som legges over linsen i ulike kombinasjoner (Karlsen, 2011, s. 118)<sup>38</sup>:

---

<sup>38</sup> «A sociologically-inspired understanding of musical agency visualized as a lens». Gjengitt med tillatelse.



Figur 2: Musikalsk aktørskap visualisert som en linse

## Den individuelle dimensjonen

Den individuelle dimensjonen kan sees i sammenheng med personlighetssystemet i handlingsteorien. De seks inndelingene i ulike måter som aktøren bruker musikk på, er måter som aktøren «orienterer seg» til situasjoner som innebærer handling med musikk. Denne orienteringen er ledet av den meningen som aktøren knytter til de aktuelle situasjonene i relasjon til hennes mål og interesser (Parsons & Shils, 2001, s. 4). Ifølge strukturasjonsteorien kan den individuelle dimensjonen forstås som måter som aktøren på en aktiv og kunnskapsrik måte benytter tilgjengelige ressurser og regler når hun handler med musikk. De fem første delene fra venstre i den individuelle dimensjonen omhandler ulike måter som aktøren handler med musikk i forhold til selvregulering, identitet, beskyttelse, tenkning og sansning. I denne studien velger jeg å se på disse som ulike måter som aktøren bruker musikk på som livsressurs. Dette ser jeg mange eksempler på i empirien. Den sjettede delen handler om aktørers evne til å skaffe seg tilgang til å kunne utvikle musikkrelaterte evner.

### *Musikk brukt til selvregulering*

Musikk kan brukes på en svært rik, variert og omfattende måte i forbindelse med aktørens behov for å regulere seg selv. Den musikalske selvreguleringen omfatter både fysiske og psykiske aspekter, og det handler blant annet om hvordan aktøren kan forholde seg til følelser, minner og kroppslige behov ved hjelp av musikk (*emotional and mood work*, DeNora, 2000). Forholdet mellom musikk og selvregulering kan forstås som måter aktøren benytter seg av allokativer ressurser, som for eksempel innspilt musikk, til å bearbeide, huske, øke eller endre en følelse eller sinnstilstand. Aktøren kan også kommunisere en følelse til andre gjennom musikk. Videre kan aktøren bruke musikk til å gjenkalle minner om steder, hendelser eller relasjoner og til å endre eller stadfeste kroppslige tilstander. Opplevelsen av en spasertur kan bli helt ulik, avhengig av hva slags musikk den musikalske aktøren hører på mens hun er ute og går. Aktøren drar nytte av sine kunnskaper om både egne interne og eksterne strukturer når hun bruker musikk for å regulere seg selv, enten på en bevisst eller en rutinemessig måte.

### *Musikk brukt for å forme egen identitet*

Musikk har nær forbindelse med aktørens selvforståelse og identitet (MacDonald, et al., 2002; Ruud, 1997), både som et resultat av den musikken som hun vokste opp med og den musikken som hun stadig velger å leve med. Aktøren kan oppleve både indre og ytre verdimeslige konflikter knyttet til den musikken hun hører på dersom de eksterne strukturene, for eksempel i familien eller vennegjengen, legger føringer for hvilken musikk som er gangbar. Da må aktøren velge om hun vil innordne seg under disse forventningene eller gjøre opprør mot de eksisterende musikalske normene. Musikk kan være et verktøy både for å kjenne sin egen biografiske livshistorie, hvem hun har *vært* (Karlsen, 2007), for eksempel ved å skrive ned sine topp-ti-artister på Facebook, og til å påvirke en fremtidig identitet, hvem hun *ønsker* å være. Resultatene av et aktivt musikalsk aktørskap konstituerer seg både som eksterne og interne strukturer gjennom at aktøren kommuniserer sin musikalske identitet til andre aktører og gjennom at hun bekrefter overfor seg selv hvilke musikkjangre som kan gi henne et utgangspunkt for å forme og formidle hvem hun er.

### *Musikk brukt for å beskytte seg selv*

Musikk brukt som selvbeskyttelse (DeNora, 2000) henger sammen med aktørens evne til å ta i bruk sine situasjonsspesifikke strukturer, for eksempel kan musikklytting gi aktøren en



følelse av stillhet i bråkete omgivelser eller gi henne en mulighet «to create and sustain a 'protective cocoon'<sup>39</sup>» (Giddens, 1991, s. 56). Denne beskyttende boblen kan paradoksalt nok fylles med mye annet enn rolig musikk. Dunkende rytmer og heftige gitarriff kan gi aktøren den sfæren som hun trenger for å konsentrere seg eller for å flykte fra en ubehagelig situasjon. Hva som fungerer som selvbeskyttelse for hver enkelt aktør, er helt individuelt og har nær sammenheng med hvordan aktøren bruker musikk til selvregulering og forming av egen identitet.

### *Musikk brukt som tankemedium*

Musikalsk tenkning har sammenheng både med aktørens generelle disposisjoner og de situasjonsspesifikke strukturene. *Hva* vi tenker mens vi lytter eller utøver musikk, knytter an til både aktørens kunnskap om musikken og dens opphav og kunnskap om hva akkurat denne musikken har å tilby for henne. Aktøren bruker en kombinasjon av musikalske og «extra-musical associations» (DeNora, 2000, s. 61) i sitt refleksive og persepsjonelle møte med musikken. Musikkens «effekt» har i følge DeNora sammenheng med hvordan aktøren tolker den og plasserer den i sitt personlige musikalske «kart». Det er altså ikke musikken i seg selv som handler, men musikken får sin mening i relasjon til for eksempel andre musikkjangre, aktuelle hendelser og omstendigheter og personlige assosiasjoner.

### *Musikk brukt for «det å være»*

Musikk som livsressurs knytter særlig an til aktørens evne til å bruke musikk for å oppfylle eksistensielle behov eller «det å være». Dette har sammenheng med musikk brukt for å oppnå ontologisk sikkerhet eller det å skape seg en beskyttende boble, men det går samtidig videre og dypere i aktørens psykologiske og sjelelige liv (Karlsen, 2011, s. 114). På en spesiell måte har den musikalske aktøren mulighet til å knytte musikken an til åndelige eller spirituelle opplevelser gjennom at hun realiserer et behov for å bli løftet opp fra hverdagen eller det å se seg selv i et større perspektiv. Slike behov har, ved siden av å være deler av aktørens interne strukturer, nær sammenheng med aktørens verdimeslige forankring og hennes generelle livsanskuelse.

---

<sup>39</sup> Giddens skriver i denne sammenhengen om «routinised control of the body» (s. 56) og ikke om beskyttelse i forbindelse med musikk, men uttrykket *protective cocoon* er likevel dekkende for måter som musikalske aktører kan bruke musikk til å skape seg en beskyttende «boble».

### *Utvikle musikkrelaterte evner*

Musikalsk utøving og utvikling av musikkrelaterte ferdigheter omfatter blant annet lytting, spill på instrumenter, synging, rapping, øving, fremføring, improvisering, komponering og arrangering. Disse ferdighetene kan forstås som resultatet av et samspill mellom aktørens kunnskap om og utnyttelse av eksterne og interne strukturer i kombinasjon med en bevisst bruk av både allokativer og autoritative ressurser. Aktøren bygger på både internaliserte verdier og kreative modifikasjoner av disse når hun aktivt utøver sitt musikalske aktørskap på svært skiftende måter. Nært knyttet til en handlingsteoretisk forståelse av musikalsk utøving er at aktøren lærer mens hun utøver – musikalsk læring og utøving er dermed to sider av samme sak. Videre kan alle de andre kategoriene oppfylles gjennom den musikalske utøvingen (DeNora, 2000), for eksempel ved at aktøren kan bearbeide relasjonelle forhold mens hun lager en ny låt eller ved at hun knytter an til noe utenfor seg selv mens hun synger.

### **Den kollektive dimensjonen**

Den kollektive dimensjonen kan sees i sammenheng med det sosiale systemet i handlingsteorien. Her er det fremdeles individuelle aktører som handler, men som deltakere i kollektiver handler aktørene med utgangspunkt i gruppens felles verdier og målsettinger. Den individuelle dimensjonen er viktig for å forstå den enkeltes musikalske aktørskap, men individet tar også del i musikalske praksiser sammen med andre aktører, enten frivillig eller ufrivillig. Disse praksisene har stor betydning for aktørens evne til å gjøre seg nytte av både allokativer og autoritative ressurser i den musikalske samhandlingen med andre musikalske aktører. Innenfor den kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap løfter Karlsen fram fem hovedtyper av musikalsk handling eller måter å bruke musikk på. De fire første delene fra venstre i den kollektive dimensjonen handler om ulike måter som kollektiver handler med musikk i forhold til sosial regulering, kroppslig koordinering, felles identitet og det å kjenne verden. På samme måte som den individuelle aktøren, kan kollektiver bruke musikk som livsressurs på disse ulike måtene. Den femte delen handler om å etablere en basis for felles musikkrelaterte handlinger.

### *Musikk brukt for å regulere og strukturere sosiale handlinger*

Musikk blir svært ofte brukt for å «sette tonen» i sosiale sammenhenger (Batt-Rawden & DeNora, 2005), både i private sammenhenger og på offentlige steder. Den som styrer

musikken i bursdagsselskapet, på dansegulvet, i butikken eller i bilen, gjør bruk av sine kunnskaper om musikkens ulike funksjoner, om de andre aktørenes interne strukturer og om hvilken musikk som passer innenfor de eksterne strukturene i den aktuelle konteksten med dens normer og verdier. Det behøves derfor meget kunnskapsrike aktører for å kunne velge musikk som skal kunne fylle de ulike behovene som situerte aktører har i ulike sosiale sammenhenger.

#### *Musikk brukt for å koordinere kroppslig handling*

Musikk kan brukes for å samkjøre mange aktørers kroppslige bevegelsesmønstre samtidig, for eksempel ved dansestudioer, showkorps og treningsgrupper. For at flere aktører skal kunne utføre felles kroppslig handling til musikk, er det viktig at de også har en felles forståelse av hva den aktuelle musikken kan tilby (jamfør DeNoras (2000) bruk av «affordance»-begrepet). Dette forutsetter en viss grad av kunnskap om aktørenes interne strukturer og deres verdimeslige forankring. En felles forståelse kan finne sted på tvers av kulturelle og geografiske skiller, og denne forståelsen kan læres samtidig som den kroppslige koordineringen utøves. Den kroppslige koordineringen står i en særskilt posisjon i krysskulturelle kontekster, blant annet fordi interaksjonen også kan foregå nonverbalt.

#### *Musikk brukt for å bekrefte og utforske kollektiv identitet*

Musikken tilbyr et rikt spekter av muligheter til å bekrefte og utforske kollektivets felles identitet, forstått som sosiale systemers bruk av musikk til å stadfeste og utvikle en felles forståelse av hvem vi er, «this is who we are», (Small, 1998, s. 95), eller hvem vi *ønsker* å være. Fellesskapsfølelsen og tilhørigheten som uttrykkes gjennom den musikalske utøvelsen eller lyttingen, kan betraktes både som et resultat av den felles musikalske handlingen og som en stadig pågående prosess der kollektivets felles identitet er under konstant press fra de individuelle aktørenes divergerende interesser og verdier. Idet kollektivet utforsker felles identitet/er, kan de samtidig teste ut og bryte seg mot andre kollektivets verdier og idealer ved å ta avstand fra eller assosiere seg med deres musikalske verdigrunnlag.

#### *Musikk brukt for «å kjenne verden»*

Musikk kan brukes for å utforske det «å være i verden» på en kollektiv måte. På samme måte som den individuelle aktøren kan søke innsikt i egne interne strukturer for å utforske det «å

være», kan både musikalske- og andre sosiale kontekster være arenaer hvor aktører kan utforske fellesmenneskelige relasjoner og sammen leve ut sine idéer gjennom musikken; «music [...] 'is a way of living them'» (Frith, 1996, s. 50). Akkurat som musikk kan brukes på det individuelle plan til å ta vare på seg selv, kan det også tas i bruk for å engasjere seg «in joint, social explorations» (Karlsen, 2011, s. 116) og for å ivareta og utforske hva det betyr «å være» på det kollektive plan.

### *Etablere en basis for felles musikalsk handling*

Musikalske fellesskapshandlinger, som for eksempel sang, spill, improvisering, komponering og musikalsk lek, kan tilby en av de sterkeste arenaene for utøving av musikalsk aktørskap, siden de musikalske aktørene kan oppfylle alle de andre kategoriene mens de deltar i utøvende musikalske praksiser (Karlsen, 2011, s. 117). Ungdommer som spiller i band, kan samtidig utforske og bekrefte en felles musikalsk identitet, koordinere et kroppslig uttrykk, utforske relasjonene seg imellom, forbedre sine ferdigheter og øke sin kunnskap om den aktuelle sjangeren som de utøver. På denne måten fremstår musikalsk utøving som et resultat av en aktiv strukturasjonsprosess der hver enkelt aktør er nødvendig for det individuelle og kollektive utbyttet av samspillet. Videre konstituerer felles musikalske handlinger arenaer for aktive musikalske aktørskap der situerte praksiser kan tilby aktørene allokativer og autoritative ressurser som de drar nytte av, som enkeltindivider og kollektive aktører, med utgangspunkt i et felles eller divergerende verdigrunnlag. Musikk kan på disse måtene være viktige livsressurser både for den individuelle musikkaktøren og for musikalske kollektiver.

## **Sammenfatning av teoretiske perspektiver**

I dette kapitlet har jeg på ulike måter nærmet meg en forståelse av hva det vil si å være en aktør og ikke minst hva det vil si å være en musikalsk aktør i lys av disse forståelsene. Det jeg tar med meg videre i det metodologiske og analytiske arbeidet, er i hovedsak dette:

- aktøren bygger sitt musikalske aktørskap på verdier
- aktøren er til en hver tid situert i ulike sosiale og kulturelle kontekster
- aktøren har strukturer i seg, og strukturer har aktører i seg
- aktøren tar i bruk interne strukturer når hun handler

- aktøren utnytter allokativer og autoritative ressurser når hun handler
- aktøren kan føle seg både i stand til, og ute av stand til, å påvirke eksterne strukturer
- aktørens kontekst og aktørens handlinger kan analyseres som to analytisk separate deler
- aktørens bruk av musikk forstås som viktige livsressurser

Det å være en musikalsk aktør forstås i denne studien som aktive, motiverte prosesser der aktøren gjør bevisste valg knyttet til sin bruk av musikk. Samtidig påvirkes det musikalske aktørskapet av internaliserte normer og verdier informert av blant annet familiekulturen, majoritetskulturen, ungdomskulturen, religionen og den globale musikkindustrien. Det er i møte med disse ofte til dels motstridende verdsettene at deltakerne i denne studien forhandler og reforhandler sine musikalske aktørskap. Møtene mellom meg og deltakerne representerer slik sett enda et verdiladet møte, der jeg som forsker ønsker å forstå hvordan deltakerne utøver sine musikalske aktørskap samtidig som jeg gjennom disse møtene ønsker å bekrefte og oppmuntre deres utforskning av deres egne musikalske aktørskap. Det er disse møtene jeg vil beskrive og drøfte i det neste kapitlet om feltarbeidet knyttet til metodologiske og forskningsetiske valg.

## 4. En etnografisk studie - metodiske og metodologiske drøftinger

I dette kapitlet ønsker jeg å beskrive og reflektere over de metodene jeg har brukt og samtidig skrive studien inn i et etnografisk forskningsfelt med fokus på krysskulturelle praksiser. Allerede i forbindelse med forberedelsene til å søke på stipendiatet satte jeg i gang med utforskende besøk til arenaer som jeg håpet skulle bli en del av det feltet som jeg planla å studere. «Felt» og «etnografi» var på det tidspunktet begreper som jeg fikk kjennskap til gjennom forelesninger holdt av stipendiater mens jeg tok masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Utskrifter av ferske feltnotater fra pågående prosjekter<sup>40</sup> ga meg konkrete eksempler på hvordan et etnografisk feltarbeid kunne se ut. Da jeg skulle beskrive mitt eget potensielle forskningsprosjekt i stipendiatsøknaden, hadde jeg en klar formening om at dette skulle handle om bestemte mennesker i en bestemt kontekst. Møtet med det utvalgte «feltet» ble riktignok ikke helt slik jeg hadde sett for meg. Kanskje det ikke en gang kunne defineres som ett felt, men snarere som flere løst sammenvevde felt? Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5 om kontekstanalysen. I første del av kapitlet begynner jeg med å definere begrepet etnografi. Andre del av kapitlet tar for seg selve feltarbeidet med dets ulike faser og arbeidet med å forberede og utvikle de narrative analyseverktøyene. Avslutningsvis går jeg inn i en drøfting av forskningsetiske refleksjoner knyttet til denne etnografiske studien.

### Etnografisk metode, noen definisjoner

Ulike definisjoner (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland, & Lofland, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007) blir brukt for å beskrive hva etnografi er, hva det har vært og i hvilken retning det bør gå, alt etter hvilken bakgrunn den enkelte forfatter har eller hvilken «isme» forskeren definerer seg selv innenfor, for eksempel kulturstudier (Van Loon, 2007), poststrukturalisme (Lather, 2001), feminisme (Skeggs, 2001) eller en kombinasjon av ulike

---

<sup>40</sup> Blant annet feltnotater knyttet til Kamsvågs (2011) doktorarbeid *Tredje time tirsdag: musikk: en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*.

retninger. Den etnografiske forskerens arbeid kan beskrives med utgangspunkt i ulike perspektiver, og jeg vil i det videre fokusere på disse fire aspektene: 1. det å *skrive*, 2. det å *tolke*, 3. det å *gjøre* et etnografisk feltarbeid og 4. en etnografisk holdning til det å *analysere*.

For det første handler etnografi om å gjøre et skrivearbeid. Etnografi kan leses som to ord: etno (folk) og grafi (skrive). Denne definisjonen tar tak i nettopp denne todelingen:

Ethnography essentially refers to the writing (*graphie*) of others (*ethne*) (Van Loon, 2007, s. 280).

Etnografi handler om å skrive om «folk», men også om å skrive «den andre». En etnografisk forsker må derfor begynne med å definere hvilken rolle hun har i forhold til dem hun studerer; om hun er en insider eller en outsider<sup>41</sup>. Dette vil jeg drøfte nærmere i avsnittet «Å skrive den andre» i forbindelse med forskningsetiske betraktninger (s. 92). Det etnografiske skrivearbeidet kan videre beskrives som et produkt, et plot eller en fortelling. Intervjuene danner utgangspunkt for et analytisk grep der de narrative som jeg produserer, må forstås som et samprodukt mellom deltakernes fortellinger om sine musikalske aktørskap og min teoretisk drevne tolkning av disse. Denne produksjonsprosessen går gjennom ulike faser der skriving av feltnotater, transkribering av intervjuer og utarbeiding av analysekategorier inngår som viktige skrivearbeider på veien mot å utforme selve avhandlingen, den endelige skriftlige rapporten fra den etnografiske studien.

For det andre handler etnografi om å tolke menneskers hverdagshandlinger:

Ethnography is an approach to the study of people in *everyday life* with particular attention to *culture*, that is, to the processes through which people make (and sometimes impose or contest) meaning (Anderson-Levitt, 2006, s. 279) [mine kursiver].

Etnografi handler om å beskrive og tolke handlinger i kulturelle kontekster og om hvordan aktører skaper og tilegner seg mening idet de handler. I følge Anderson-Levitt handler kultur om den læringen som finner sted når mennesker er del av en gruppe mennesker (jamfør Parsons, det sosiale systemet). Anderson-Levitt mener at vi aldri er virkelig alene, fordi tekster og medier omgir oss også når vi er fysisk alene. Dette er særlig aktuelt i forhold til min studie, siden ungdom lever i en mediefokusert verden med en uendelig tilgang til allokative ressurser som de gjør bruk av, som for eksempel skrift, lyd og bilde via internett. Internettet konstituerer dermed en viktig komponent i det kulturelle systemet (Parsons &

---

<sup>41</sup> Jamfør emisk/ etisk perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 194).

Shils, 2001) som deltakerne i studien er del av og som samtidig er med på å definere ungdomskulturen (jamfør strukturasjonsteoriens fokus på dualisme mellom struktur og aktør). Denne etnografiens fokus på deltakernes situering i krysskulturelle virkeligheter konstituerer utgangspunktet for både kontekstanalysen og handlingsanalysen (Stones, 2005), siden deltakerne utøver sine musikalske aktørskap i og gjennom de ulike praksisene og arenaene som de velger å engasjere seg aktivt i.

For det tredje handler etnografi om hva forskeren gjør:

[...] ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people's lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3).

Etnografi kan, i følge Pole og Morrison (2003), oppfattes både som et verb og et substantiv, som noe man gjør eller som et produkt av en etnografisk forskningsprosedyre. Produktet i denne studien er som nevnt de ulike skrivearbeidene som resulterer i avhandlingen med dens narrativer, resultater og analyser. Det etnografer *gjør*, har i følge forfatterne noen felles kjennetegn; blant annet et fokus på situerte aktiviteter (jamfør sterk strukturasjon), en kombinasjon av flere forskningsmetoder og vekt på konkrete begreper og beskrivelser framfor generaliseringer. Siden disse karakteristikene også kan brukes for å beskrive kvalitativ forskning generelt, har etnografisk forskning i tillegg et fokus på rike beskrivelser («thick descriptions») og et insider-perspektiv «in which the meaning of the social action for the actors themselves is paramount [...] but does not ignore, that of the researcher» (s. 4). For å kunne gripe hvordan insidere skaper mening, må vi engasjere oss i livene deres, vi må rett og slett «henge rundt». Det å tilbringe lang tid i et felt tillater forskeren å se hvordan prosesser utfolder seg. Jeg vil komme tilbake til hvordan disse prosessene fortonte seg for meg i avsnittene som handler om feltarbeidet.

For det fjerde handler det om en etnografisk «holdning» til analyse. Dette må i første rekke knyttes til forskningstemaet og problemstillingene ved at analysemetodene evner å fange essensen i hva deltakerne faktisk sier om sitt musikalske aktørskap. Når jeg velger et narrativt analysedesign, så er det fordi jeg mener at dette gir meg måter å presentere funnene i studien på som gir deltakernes stemmer en fremtredende plass. Samtidig ønsker jeg å kommunisere resultatene på en slik måte at også deltakerne selv og praksisfeltet opplever



dem som tilgjengelige. Videre er det krysskulturelle perspektivet helt essensielt i denne studien. Dette gjør at hele forskningsprosessen og analysearbeidet må preges av et bevisst forhold til forskningsetiske problemstillinger, som for eksempel det «å ivareta den andre» (se s. 95), i denne studien forstått som studiens deltakere; unge musikalske aktører i krysskulturelle kontekster.

## Feltarbeidet

Jeg har gjort et etnografisk feltarbeid med observasjon, intervju og uformelle samtaler. Feltarbeidet varte i seks måneder, og jeg gjennomførte observasjoner ved ni ulike praksiser på fire forskjellige arenaer. Disse har på ulike måter en sammenheng for flere av deltakerne. Praksisene kan, som nevnt i innledningen til metodekapitlet, ikke defineres som ett felt, men snarere som flere løst sammenvevde felt. Jeg rekrutterte intervjudeltakere fra fire av disse praksisene. I tillegg hadde jeg uformelle samtaler med andre aktører, som ledere og andre deltakere ved de aktuelle praksisene. Jeg gjennomførte 20 intervjuer, hvorav ett var et gruppeintervju med to deltakere, slik at jeg i alt har 21 intervjudeltakere i studien. Transkripsjonene og lydopptakene av intervjuene danner hovedmaterialet mitt for det som i resultatkapitlene konstituerer handlingsanalysen (Stones, 2005), mens feltnotatene fra observasjonene i hovedsak fungerer som datamateriale knyttet til kontekstanalysen. Alt datamaterialet inngår like fullt som kontekstuelle deler som informerer alle analysene. Videre er aktørskap, herunder musikalsk aktørskap, den stadig overordnede analyserammen i lys av studiens teorigrunnlag. I neste avsnitt vil jeg ta opp utfordringer knyttet til tilgang, rekruttering og observering, videre vil jeg vise hvordan de tre guidene ble til (portrettguiden, intervjuguiden og observasjonsguiden, se s. 78) og hvordan intervjuene foregikk (s. 80). Til slutt i avsnittet om feltarbeidet vil jeg beskrive prosessene rundt utarbeidingen av analytiske filtre og ulike tilganger til narrativ analyse.

## Utfordringer med tilgang og rekruttering til studien

Før jeg gikk i gang med feltarbeidet, lå det en viss spenning innbakt; hva, og ikke minst *hvem*, ville jeg møte «der ute»? I starten av feltarbeidet, i januar 2014, tok jeg utgangspunkt i et kafetilbud for jenter ved aktivitetshuset i den innvandrerrike Bydelen. Jeg håpet faktisk at brukerne av dette tilbudet skulle bli mine «Deltakere», og jeg tilbrakte tre måneder der før

jeg måtte innse at jentene ikke ønsket å delta i prosjektet, til tross for mine gjentatte rekrutteringstiltak. Ei av jentene på kafeen var villig til å bli med på prosjektet, men hun trakk seg en stund etter at jeg hadde transkribert intervjuet. Hun fortalte meg at jentene hadde snakket om meg på skolen i slike vendinger; «hvorfor kommer hun til jentekafeen, liksom?» Jeg fikk et klart inntrykk av at de ikke anså seg selv som musikalske aktører, fordi de i egne øyne ikke handlet *med* musikk, de bare lyttet til den. Jentene var aldri uhøflige mot meg, men de var heller ikke særlig imøtekommende. De uttalte flere ganger at de bare ville «chille», for eksempel når lederne forsøkte å legge til rette for aktiviteter og kurstilbud. Aktivitetshuset hadde flere ulike klubbtilbud, og siden mottakelsen ved jentekafeen var forholdsvis laber, besøkte jeg både ungdomsklubben og juniorklubben. Jeg fikk ingen deltakere fra ungdomsklubben, men jeg fikk tre deltakere fra juniorklubben.

Tilgang, særlig med tanke på å rekruttere deltakere til intervju, men også å få tilgang til å observere øvelser og konserter var en utfordring gjennom hele feltarbeidet, selv om lederne på de ulike arenaene for det meste var imøtekommende og virkelig gjorde en innsats for å hjelpe meg til å få deltakere. Hammersley og Atkinson (2007) peker på at problemet med tilgang ofte kommer som «a rude surprise» (s. 41) på etnografiske forskere, og at tilgang ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse. Etter å ha hengt på bydelens aktivitetshus fra januar til mars (2014), bestemte jeg meg for å utvide området for søk etter intervjudeltakere. I mars kontaktet jeg kommunens avdeling for fritid, og der fikk jeg vite at de skulle starte opp et kurstilbud med fokus på interkulturell forståelse allerede i april, og jeg ble ønsket velkommen til å observere øvelsene og konserten i slutten av juni. Kurstittelen henstiller på valg, og i avhandlingen velger jeg å kalle kurset «Ditt Valg». Tolv av de 21 intervjudeltakerne mine er rekruttert fra dette kurset. Videre tok jeg kontakt med et privat kultursenter for ungdom. Senteret hadde i et par år hatt et kurs som jeg velger å kalle «Stjernedrøm». Her fikk jeg verken observere øvelsene eller konsertene deltakerne opptrådte på, siden dette var ungdomsarrangementer uten adgang for voksne. Lederen sa at hun selv aller nødvendigst fikk være tilstede fordi hun var produsent. Hun lot meg likevel få presentere prosjektet i starten av to øvelser. Fire av intervjudeltakerne ble rekruttert herfra.

Hele tiden mens jeg undersøkte nye muligheter og rekrutterte nye deltakere, holdt jeg kontakten med Bydelen og aktivitetene der. Dette ga meg god oversikt over både den kommunale og den private satsingen på musikk for ungdom. Jeg unnlot å undersøke deltakelse i korps og kulturskole, både fordi jeg ikke hadde kapasitet til å innlemme disse arenaene i feltarbeidet mitt, men også fordi det ville kunne konstituere et eget

forskningsprosjekt. Den gjentatte farten fram og tilbake mellom aktivitetene i sentrum og i Bydelen ga meg et innblikk i Bydelens musikalske knutepunktfunksjon. Dette har sammenheng med at den årlige musikkfestivalen for ungdom som blir arrangert i tilknytning til Bydelsdagen, også rekrutterte deltakere blant ungdommer fra andre bydeler. Det var lederen for jentekafeen som gjorde meg oppmerksom på Bydelsfestivalen<sup>42</sup> for ungdom som ble holdt i forlengelsen av Bydelsdagen 2013. Tips og råd fra feltets *gatekeepers*, forstått som «actors with control over key sources and avenues of opportunity» (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 27), var helt avgjørende i prosessen med å få tilgang til og utforske deltakernes musikalske aktørskap i relevante kontekster. Andre arenaer jeg var innom kun én gang, var introduksjonssenterets vårkonsert, leksetilbud for innvandrerungdom, «kulturell basket» (turnering i gymsalen ved bydelens ungdomsskole med kulturelle innslag) og kafekonsert på ungdomshuset.

Som nevnt tidligere, var rekruttering til studien utfordrende. Liamputtong (2008, s. 10) foreslår «snowballing» som en svært brukbar samplingmetode innenfor krysskulturell forskning i møte med grupper som er vanskelige å rekruttere. Cohen et. al. (2011) definerer snowballsampling som en metode der forskeren identifiserer noen få individer som har de karakteristikkene som forskeren er interessert i. De peker på at metoden er særlig egnet med tanke på å få kontakt med grupper som er vanskelige å nå, som for eksempel minoriteter og «hidden groups» (s. 158). Intervjudeltakerne fikk både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, men dette førte bare til at én deltaker (Morris) meldte seg frivillig til intervju. Min oppgave videre var derfor å etablere kontakt med nøkkelpersoner som kunne lede meg til nye intervjudeltakere. Snowballsampling tar utgangspunkt i deltakernes sosiale nettverk for å oppnå tilgang til folk. På denne måten hevder Cohen et. al. at metoden reduserer og oppløser

[...] asymmetrical power relations between researcher and participants, as the contacts might be built on friendships, peer group membership and personal contacts and because participants can act as gatekeepers to other participants, and informants exercise control over whom else to involve. (s. 159)

Det at jeg ble ledet til nye deltakere ved hjelp av vennekontakter, kan ha gitt en viss kontroll til deltakerne, men jeg tror likevel ikke at maktforholdet mellom meg og deltakerne ble fullstendig oppløst. Deltakerne var på intervjutidspunktet mellom 13 og 20 år, og jeg vil presentere dem i individuelle portretter i forbindelse med avsnittet om narrativ analyse.

---

<sup>42</sup> Bydelsdagen og Bydelsfestivalen presenteres nærmere i kap. 5 (se s. 102).

## Observere eller rekruttere?

*Sitter på ungdomskafeen og føler meg litt usikker på å bare sitte her. Intervjuavtalen min er avlyst. Moren trengte henne hjemme. Vi gjør en ny avtale i morgen. Venter på to andre jenter, ja, men å sitte sånn på utstilling, når jeg ikke engang kan være sikker på at de jeg venter på dukker opp, og om det vil føre til faktiske deltakere, med samtykke og alt, det føles litt kleint. Å få samtykke er et problem. Lederen for fritidsklubben i kirken, der jentene jeg venter på sitter og spiser akkurat nå, tror det vil bli vanskelig å få samtykke fra hjemmet til hun ene. Det var et forsøk på å gjøre en forskningsstudie om ungdom og sosiale medier der for noen måneder siden. De lyktes ikke med å få informanter. Hun skjønner at de ikke vil «disse herlige, rare 14-åringene». Hadde jeg ønsket at mine egne skulle snakke med en fremmed som kommer med et komplisert infobrev som jeg bare skjønner brokker av? Skjønner skepsisen, men samtidig er jeg så avhengig av tillit fra både de unge og foreldrene deres. Opplevelsen av å være tilstede, men bare en outsider likevel. Bordtennis, musikk fra en mobil, engasjert samtale i sofakroken, kjørestepar, kortspill. En av lederne kommer og går, prater litt med meg. Så sitter jeg fremdeles her, da. Nå har jeg i hvert fall brukt tida til noe, en hel time med skriblerier. Hva må de tro om hun som bare sitter der så stille og skriver, på papir! Ikke iPad engang! De vet jo ikke at jeg venter – og venter. Og om det er forgjeves gjenstår å se. Nå går jeg tom for ideer, håper noen dukker opp snart. Hvor lenge skal jeg vente? Dette kaller jeg å henge! Tørst, stiv i nakken. Verdt det? Jeg ringer og spør: «Kommer dere snart?» «Neeei, vi vil ikke bli med likevel. 'Saba' vil ikke, og da vil vel ikke jeg heller.» «Nei vel, det er selvfølgelig helt frivillig å delta». «Ok, ha det, da». (Feltnotat, ungdomsklubben, 19. mars 2014)*

Venting og det svinnende håpet var en del av livet mitt hele den våren – stadig avtaler, brutte avtaler og nye avtaler. Jeg tok utallige turer opp til aktivitetshuset uten det resultatet jeg håpet på – nemlig intervjudeltakere til prosjektet med samtykke fra foreldrene. Til sammen hadde jeg 35 besøk ved disse praksisene. Disse besøkene/observasjonene fordelte seg på denne måten:

Jentekafeen	Ungdomskafeen	Junior'n	Ditt Valg	Stjernedrøm	B-festival	Andre arenaer
13.1	22.1	4.2	7.4	12.2	8.6.13	27.3
20.1	15.2	20.3	28.4	24.3	12.3	22.5
3.2	19.3	8.4	19.5	12.2	14.5	6.6
10.2	4.4	29.4	26.5			
17.2	21.6	15.5	2.6			
3.3		20.5	27.6			
10.3		27.5	28.6			
17.3						

Observasjon har gjerne blitt sett på som selve kjernen i etnografisk forskning. I ettertid har jeg måttet spørre meg selv om jeg besøkte disse stedene for å rekruttere deltakere til intervju, eller om jeg observerte for å samle inn datamateriale. Jeg var helt opplagt ute etter å

rekruttere intervjudeltakere, men besøkene ga meg samtidig mulighet til å bli kjent med de ulike praksisene som deltakerne mine var en del av. Angrosino og Rosenberg (2011) mener å se et skifte fra å betrakte observasjon som en datainnsamlingsteknikk til å betrakte forskning som et samarbeid mellom de involverte. Jeg opplevde å befinne meg i stadig bevegelse på et kontinuum mellom polene «complete participant» og «complete observer» (s. 468). Min rolle i denne studien kan sammenlignes med det forfatterne kaller deltakende observatør.

Angrosino og Rosenberg peker videre på at globaliseringen har skutt fart som en følge av den voldsomme utviklingen innenfor informasjonsteknologien. Jeg har med andre ord ikke mulighet til å danne meg et totalt bilde av deltakernes livsverden i og med at stedene for forskningen ikke konstituerer deres «total social or cultural reality» (s. 472). Selv om målet mitt ikke har vært å kartlegge deltakernes musikalske aktørskap knyttet til for eksempel musikalske felleskap på internett<sup>43</sup>, så gir den frie tilgangen til musikk fra hele verden, via for eksempel YouTube og Spotify, ungdommene en viktig arena for identitetskonstruksjon (Nerland, 2004). Slike prosesser kan jeg bare få tilgang til gjennom ungdommenes egne fortellinger i samtaler og intervjuer med dem. Det var derfor nødvendig å kombinere observasjonsforskningen med dybdeintervjuer.

I de fleste tilfeller skrev jeg feltnotater i etterkant av øvelsen eller konserten, eller så noterte jeg stikkord i notatboken som jeg alltid hadde med meg. Alle feltnotatene er renskrevet på datamaskin. Observasjonene med de tilhørende feltnotatene fungerer både som kontekstualiserende datamateriale i møte med deltakernes fortellinger om sitt musikalske aktørskap i intervjuene, og samtidig representerer feltnotatene selvstendige data med tanke på å forstå mangfoldet av krysskulturelle musikalske praksiser hvor deltakerne er aktive musikalske aktører. Observasjonsbesøkene konstituerer dermed en viktig del av det som i resultatkapitlene danner bakgrunnen for å skrive det Stones (2005) kaller kontekstanalysen.

## Guider - utarbeiding og godkjenning

I forkant av feltarbeidet utarbeidet jeg tre guider; intervjuguiden, observasjonsguiden og portrettguiden. Intervjuguiden ble utviklet våren 2013. Guiden har åtte hovedspørsmål som på ulike måter åpner for å snakke om deltakernes musikalske aktørskap. Intervjuguiden ble utviklet i dialog med, og som en videreutvikling av viktige temaer i mitt eget masterprosjekt (Strøm, 2012, s. 110) om musikktilbudet «Are You With Us?». Masterstudien undersøkte

---

<sup>43</sup> Se for eksempel Partti (2012) *Learning from cosmopolitan digital musicians*.

det musikkrelaterte læringsutbyttet deltakerne fikk gjennom å delta på tilbudet, og i tillegg tok den opp spørsmål knyttet til musikk og inkludering. Under utviklingen av intervjuguiden til stipendiatprosjektet har jeg hatt et større fokus på å undersøke bredden i deltakernes musikalske aktørskap, med særlig tanke på betydningen av musikklytting, musikalsk utøving, musikalsk læring, tanker om musikalsk karriere og musikkens betydning for kropp, følelser og kognisjon og sansing.

Intervjuguiden (se vedlegg 4, s. 280) er en hjelp til å holde samtalen på sporet, men den er ikke i seg selv et tilstrekkelig verktøy til å holde samtalen i gang. Kvale og Brinkmann (2009) kaller oppfølgings spørsmål, som for eksempel «kan du si mer om...», og «har du flere eksempler på...», for «the art of second questions» (s. 138). Oppfølgings spørsmål driver samtalen videre og legger til rette for at deltakerne kan ta del i retningen på intervjuet. Mitt mål var å utforme en intervjuguide som oppmuntret deltakerne til å dele sine fortellinger om sitt musikalske aktørskap med meg, samtidig som de fikk mer kunnskap om sitt eget forhold til musikk.

Observasjonsguiden (se vedlegg 5, s. 282) ble til i kjølvannet av intervjuguiden, og den er utformet som et skjema med fire temaer – læring, aktørskap, funksjon og interaksjon. Skjemaet er ment som et verktøy for å observere musikalsk øving og utøving. Jeg tok ikke skjemaet i bruk, i den forstand at jeg satt med det foran meg og skrev mens jeg observerte musikalske praksiser. Selv om observasjonsguiden ikke ble operasjonalisert, hadde jeg en internalisert forståelse av den slik at jeg hele tiden visste hva jeg var ute etter å observere. Fokuset mitt var på de ulike aktørenes funksjon i den aktuelle musikalske praksisen og interaksjonen mellom deltakerne.

Jeg laget portrettguiden (se vedlegg 3, s. 279) etter at de andre to guidene var ferdig utarbeidet, og den ble til etter inspirasjon fra Kamsvåg (2011) sine elevportretter (se for eksempel portrettet av Ahn Mai, s. 109). Jeg brukte portrettet i oppstarten av flere av intervjuene, men også underveis i intervjuene. Temaene i portrettet er på sett og vis en forkortet syntese og konkretisering av intervjuguiden, og ett av formålene med portrettet var nettopp å gi deltakerne en første introduksjon til den musikalske aktørskapstematikken i intervjuet. Samtidig har portrettet en egenfunksjon med tanke på at det berører temaer som bare tas opp i portrettet, som for eksempel temaene «fremtidsdrøm» og «viktig person». Begge disse temaene er hentet fra Kamsvågs elevportretter.

Guidene fungerte som mentale huskelister for min egen del. Intervjuene var strukturerte i den forstand at vi berørte de fleste temaene i alle intervjuene. Likevel var

dynamikken i hvert intervju enestående med tanke på hvilke temaer som fikk mest oppmerksomhet. De to mest avvikende intervjuene, i positiv forstand, var intervjuene med popduoen Gunninga og danseren Lana. Med popduoen, fordi jentene tok over føringen av samtalen, med Lana, fordi spørsmålene i guidene virket hemmende på samtalen. I begge tilfeller måtte jeg improvisere. Jeg opplever at noen av de mest interessante funnene i studien finnes her, derfor har jeg også viet et eget resultatkapittel (se kapittel 7) til disse intervjuene. Selv om jeg opplevde at guidene ikke var like brukbare i disse konkrete samtaler, skinner likevel aktørskapstematikken igjennom, men spillet foregår på deltakernes banehalvdel – der spillet i grunnen alltid skulle foregå.

I tillegg til guidene utarbeidet jeg et musikkdagbokskjema (se vedlegg 6, s. 283) som var tenkt brukt på jentekafeen. Jeg leverte det ut i flere uker, men det fungerte ikke som den døråpneren til jentenes musikalske aktørskap som jeg håpet på (dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5). Skjemaet hadde fokus på musikklytting, og det hadde åpne felter for å fylle inn tidspunkt, musikkvalg og hvilken aktivitet, følelse eller tanke som ledsaget lyttingen.

Prosjektet ble godkjent av NSD<sup>44</sup>, Personvernombudet for forskning, våren 2013. Jeg fikk tillatelse til å publisere stedet for forskningen, men etter å ha gått en del runder – både med meg selv og mine veiledere – tok jeg valget om å anonymisere hele feltet. Hovedbegrunnelsen for dette var at jeg ønsket å beskytte deltakerne fra uønsket medieoppmerksomhet, siden bydelen allerede er godt representert i lokale nyhetsmedier, men også for å gi meg selv og deltakerne mulighet til å bli kjent i ro og fred. Jeg forsøkte å utforme et så enkelt informasjonsbrev<sup>45</sup> (se vedlegg 1, s. 277) som mulig med tanke på at det skulle være lett å forstå for foreldre med innvandrerbakgrunn. Hovedutfordringen var likevel i de fleste tilfellene å få tilbake det utfylte samtykkebrevet. Liamputtong (2008, s. 12) peker på at det å innhente informert samtykke i en krysskulturell forskningspraksis kan være «a thorny issue». Noen av deltakernes foreldre ga sin godkjenning på telefon, og i noen tilfeller måtte jeg til slutt ta deltakernes ord på at foreldrene hadde godkjent deres deltakelse. I alle tilfeller gjorde jeg mitt ytterste for å forsikre meg om at foreldrene hadde fått informasjon om prosjektet. De av deltakerne som fylte atten det inneværende året, skrev selv under på samtykkebrevet.

---

<sup>44</sup> Selve godkjenningen fra NSD er ikke vedlagt av konfidensialitetshensyn siden stedet for forskningen er nevnt brevet.

<sup>45</sup> Informasjonsbrevet inneholder spørsmål om samtykke til video, men jeg brukte kun lydopptak.

## Intervjuene

I løpet av de tre første månedene i feltarbeidet gjennomførte jeg et intervju med Heygia, som også var en av deltakerne i masterstudien min (Strøm, 2012). Jeg ønsket å prøve ut intervjuguiden, og jeg hadde samtidig et desperat behov for å føle at det «skjedde noe» mens jeg søkte etter intervjudeltakere. Vi satt på senga på rommet hennes, og i det dunkle ettermiddagslyset fikk jeg en veldig fin samtale med Heygia<sup>46</sup>. Jeg har valgt å innlemme intervjuet med henne i datainnsamlingen, samtidig som det fungerte som et pilotintervju. Etter intervjuet spurte jeg henne hvordan hun hadde følt det å bli intervjuet, og svaret hennes var veldig ærlig: «Jeg følte meg veldig naken, jeg tror ikke jeg har vært så åpen mot noen før». Vi snakket litt om hvor personlig musikk er, hvor nært livet det er. I dagene etter intervjuet fulgte jeg med på bloggen hennes, og jeg sakset dette sitatet: «Musikk Musikk Musikk Musikk. Det er mine dager» (hentet 11.3.2014).

Intervjuene varte i gjennomsnitt 37,5 minutt. Femten av intervjuene varte i 40-50 minutter, to intervjuer varte i ca. 20 minutter, mens 3 intervjuer varte mellom 20-30 minutter. Det var en tydelig forbindelse mellom alder og lengde på intervjuene, for eksempel var intervjuene med 13-åringene kortere enn de andre. Jeg opplevde ingen stor forskjell mellom guttene og jentene med tanke på vilje til å bli intervjuet og evne til å holde praten gående. De mest utfyllende intervjuene, både i lengde og innhold, er naturlig nok dem som ble holdt i ro og mak hjemme hos deltakerne eller i rom uten avbrytelser. Alle intervjuene ble holdt på norsk, så nær som ett (Nadege hadde bodd i Norge i ett år og snakket engelsk).

Konteksten for noen av intervjuene gjorde både intervjusituasjonen og den senere transkriberingen utfordrende, for eksempel på grunn av uro i lokalet, trafikkstøy eller vind. Andre ganger ble vi avbrutt av folk som gikk ut og inn, eller av barn og unge som bare var nysgjerrige på hva vi holdt på med. Stedene som jeg holdt intervjuene, var også svært ulike. Det ideelle ville selvfølgelig vært å holde alle intervjuene på samme sted under like forutsetninger, men dette idealet ble etter hvert underordnet behovet for å få gjennomført intervjuene overhodet. Jeg holdt to intervjuer på aktivitetshuset, åtte på ungdomshuset, tre utendørs, to i bilen og fem hjemme hos deltakerne.

Jeg noterte underveis i alle intervjuene. De vanligste notatene mine var navn på artister, sjangre og låter, siden de fleste av disse var ukjente for meg, og jeg regnet med at

---

<sup>46</sup> Heygia er et annet kallenavn enn det hun hadde i masterstudien.



det kunne bli vanskelig for meg å tolke dem fra opptaket i etterkant. Like ofte lot jeg ungdommene skrive ned disse selv, og av og til hjalp de meg med å stave navn og grupper. Dette har vært en god hjelp i ettertid, både med tanke på selve transkriberingen, men også fordi jeg har funnet fram til og hørt på alle artistene og låtene som har vært nevnt i intervjuene for å få et inntrykk av hva slags musikkverden ungdommene omga seg med.

De fleste intervjuene startet med at ungdommene presenterte seg selv for meg ved hjelp av punktene i portrettguiden (se vedlegg 3). Deltakerne hadde portrettarket foran seg, og dette fungerte som en konkret start på intervjuet, noe som var en god hjelp, særlig i møte med de yngste deltakerne, samtidig som det raskt ga meg et bilde av deres musikalske smak og avsmak, interesser og drømmer. I praksis fulgte jeg sjelden portrettet eller intervjuguiden punkt for punkt, som regel alternerte jeg mellom spørsmål fra begge guidene i løpet av intervjuet. I alle intervjuene, unntatt det med popduoen Gunninga, la jeg til et ekstra spørsmål som jeg kom på i det første intervjuet med Heygia; «hvordan ville livet vært uten innspilt musikk?». Dette spørsmålet brukte jeg i avrundingen av de fleste intervjuene. Jeg ser det slik at intervjuene utfyller hverandre, både med hensyn til spredning i alder og ulik fordypning i intervjuguidens temaer. Intervjumaterialet konstituerer som tidligere nevnt hovedmaterialet til handlingsanalysen (Stones, 2005).

## **Analysearbeidet**

### **Å transkribere for analyse**

Arbeidet med transkripsjonene ga meg ny forståelse for at det foregår en utstrakt tolkning og oversettelse fra stemme til tekst, og at dette arbeidet i seg selv er en begynnende analyse. Etnografi handler om «å skrive den andre», og transkripsjonene kan forstås som den første konkrete skrivetilnærmingen. Materialet besto som nevnt av 20 intervjuer som ble tatt opp på en Zoom-spiller som ga god lydgjengivelse av intervjuene, selv om ytre støyfaktorer kunne gjøre deler av transkriberingen vanskelig. Kvale og Brinkmann (2009) peker på problemer knyttet til mistolkninger av lydsvake og utydelige partier, men også på tolkningsaspekter som handler om hvor setningen slutter, hvor det er pause og i hvor stor grad emosjonelle aspekter skal innlemmes i transkripsjonen. Transkripsjonene er i følge forfatterne konstruksjoner fra en muntlig samtale til en skrevet tekst. Dette får betydning for deres reliabilitet og validitet. Reliabilitet knyttet til transkribering har, i følge Kvale og Brinkmann,

sammenheng med grundighet, nøyaktighet og gjentatte lyttinger. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for vurderinger og avgjørelser i mitt eget transkripsjonsarbeid.

Den første transkriberingen var ordrette gjengivelser av samtalen mellom oss<sup>47</sup>. Brenner (2006) peker i den forbindelse på at etnografiske forskere «may be more concerned with capturing the eloquence of a speaker in a dialect or informal speech genre that does not emerge easily in the more formal conventions of written tekst» (s. 367). I resultatkapitlene har jeg valgt å gjøre en forsiktig redigering og oversettelse til bokmål, både av hensyn til leseren, men også for å unngå en negativt distingverende framstilling av deltakere med innvandrerbakgrunn. Intervjuet med Nadege ble gjennomført på engelsk, og sitatene fra dette intervjuet har jeg oversatt til bokmål.

Skillet mellom direkte overlappende eller delvis overlapp/delvis samtidig tale er vanskelig å gjengi slik at leseren «hører» samtalen slik den var. Slike sekvenser i samtalen er gjerne intense og meningsfortettede, så hovedfokuset mitt i arbeidet med transkripsjonen av disse har vært å få med hva hver enkelt sier i løpet av den aktuelle sekvensen i den rekkefølgen som de talte innspillene begynner. Jeg velger å følge Riessmans (2008) forslag om å legge intervjuerens småkommentarer i klamme på denne måten [J: mm]. Videre har jeg valgt å markere stemmevariasjoner i klamme, for eksempel ved latter, pause, ut-/innpust og sukk siden jeg anser dette som viktige detaljer med tanke på handlingsanalysen. I de narrative gjengivelsene av samtalene i kapittel 7 har jeg skrevet slike variasjoner inn som del av teksten.

Målet mitt har vært å bidra til at transkripsjonene er så reliable som mulig (Brenner, 2006; Liamputtong, 2008) ved at noen<sup>48</sup> av deltakerne har fått lese dem og komme med egne kommentarer og ved at jeg selv har reflektert over de utfordrende aspektene ved transkripsjonsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er vanskeligere å vurdere transkripsjonenes validitet enn deres reliabilitet. Ulike transkripsjonsformer har ulike formål,

---

<sup>47</sup> I det transkripsjonsprogrammet jeg brukte, Transana, er det en direkte kobling mellom sitat og lydfil.

Forskeren plasserer tidskoder i transkripsjonen mens hun lytter til intervjuene. Dette er en tidkrevende prosess, men det gir forskeren mulighet til å koble tilbake til det aktuelle lydbildet til ethvert sitat på ethvert nivå i analyseprosessen.

<sup>48</sup> Jeg mailet transkripsjoner til fem av jentene (Ester, Heygia, Maria, Rebekka og Victoria), og de ga tilbakemelding på «ja, det var dette vi snakket om». Victoria ønsket at jeg skulle fjerne et avsnitt, og dette tok jeg hensyn til. De fleste av intervjudeltakerne hadde ikke lyst til å lese transkripsjonene, dette gjaldt særlig de yngste deltakerne. Noen deltakere hadde jeg ikke mailadressen til, og andre igjen unnlot jeg å kontakte fordi det hadde gått så lang tid mellom tidspunktet for intervjuet og ferdigstillingen av transkripsjonen.

og forfatterne hevder derfor at vi istedenfor å spørre om hva som er en valid transkripsjon heller må spørre hva som er en nyttig transkripsjonsform for det aktuelle forskningsprosjektet. Jeg har valgt å transkribere så nært talespråket som mulig, blant annet fordi jeg mener at dette gjør at deltakerne fremstår som individer. Det vil allikevel alltid være flere stemmer som høres; forskerens og deltakernes. Min, fordi jeg har måttet gjøre valg når det har vært tvil og fordi jeg har gjort valg om hvilke kontekstuelle detaljer som skal innlemmes i teksten. Deltakernes, fordi det er deres tanker, deres uttrykk og deres stil. Transkripsjonene må derfor sees på som noe nytt og unikt og et selvstendig resultat i forlengelsen av intervjuene.

## Utvikling av kategorier og analytiske filtre

I januar 2015 begynte en intens periode hvor jeg jobbet meg alfabetisk gjennom alle intervjuene ved hjelp av analyseverktøyene i Transana. Programmet gir mulighet til en direkte kobling mellom det lydende intervjuopptaket, transkripsjonen og hver enkelt over- og underkategori, ned til hvert minste stikkord. Dette gir en unik mulighet til å sjekke tonefall, stemning og kontekst for det aktuelle sitatet. I begynnelsen av denne litt tekniske tilnærmingen til dataene valgte jeg å gå deduktivt til verks. De første kategoriene jeg opprettet, var relatert til punktene i musikkportrettet (se vedlegg 3). Videre tok jeg for meg kategorier hentet fra Karlsens (2011) analytiske linse for musikalsk aktørskap. Etter å ha fullført denne forholdsvis tidkrevende operasjonen, begynte jeg å konkretisere og navngi kategorier som ikke var med i intervjuguiden eller musikkportrettet<sup>49</sup>. Analysen brakte fram 95 emiske analysekategorier, og disse er blant annet synliggjort som underoverskrifter i resultatkapittel 6 og 7 og i tilknytning til tolkningene av deltakernes uttalelser. Knyttet til hver enkelt av disse delkategoriene er det mellom 5 og 69 stikkord, til sammen 560. Det er mulig å søke opp alle sitater som er knyttet til et stikkord. På denne måten er det hele tiden mulig å sjekke sammenhengen mellom stikkord, sitat og kontekst for sitatet. Dette har gitt meg en unik mulighet til å kryssvalidere mine egne kategoriseringer i enhver fase av analysen. Den endelige listen av transana-kategorier grupperte jeg siden i fem overordnede analytiske «filtre». Disse fungerer på samme måte som Karlsens analytiske filtre som finstillinger av linsen (se modellen s. 63):

---

<sup>49</sup> Dette var blant annet temaer som ble utledet av intervjusituasjonen, og noen av disse brukte jeg i påfølgende intervjuer, som del av en uskreven, men likevel operativ intervjuguide.

## Lytting

- Lytting (steder og måter)
- Musikk sjanger (favorittsjanger, musikk avsmak)
- Sjangerkunnskap (sjangersætrekk, vurdering)

## Utøving

- Musikalsk utøving (sang/spill, opptreden)
- Komponering (musikalske ferdigheter, virkemidler)
- Teknologi (internett, mobil)

## Livsressurs

- Et liv uten musikk?
- Musikk og beskyttelse (stenge ute/inne)
- Musikk og identitet (tekst, klær, stigmatisering)
- Musikk og selvregulering (kropp, minner, sterke musikkopplevelser)
- Musikk og tanke (konsentrasjon)

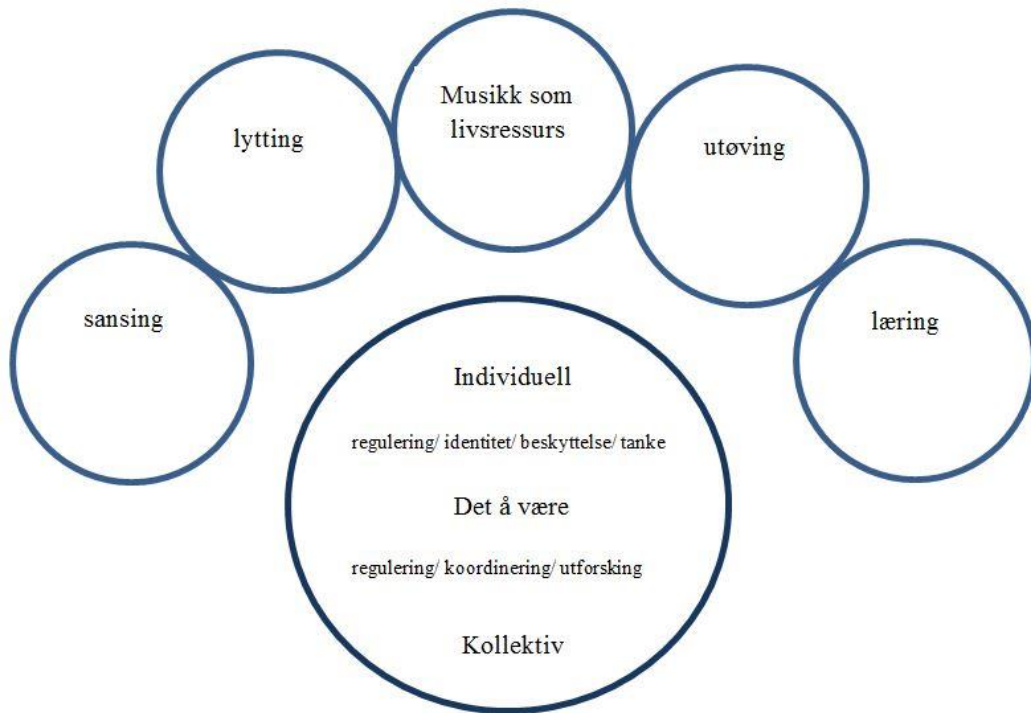
## Læring

- Fremtidsdrømmen (musikalsk karriere)
- Musikalsk læring (sang/spill, covre)
- Viktige personer (venner/instruktører osv.)

## Sansing

- Musikk og religion (tekst, lovsang, inspirasjon)
- Musikk, tro og kryssende verdier (verdier, konflikt)

Disse analytiske filtrene har sammenheng med både teoretiske og empiriske kategorier. Jeg har plassert dem rundt den musikalske aktørskaps-linsen, og de fungerer både som mine analytiske filtre i denne studien og som disposisjon for resultatkapittel 6. Filtrene til høyre for linsen korresponderer med Karlsens filtre kalt «performance» og «ability to access learning experiences». Disse kaller jeg utøving og læring, og de korresponderer videre med Parsons' inndeling i de to gjensidig avhengige prosessene læring og utøving i forhold til musikalsk aktørskap. Filtrene lytting og sansing til venstre for linsen er knyttet til andre sider ved musikalsk aktørskap med utgangspunkt i kategorier som vokste fram fra min abduktive transana-analyse. Musikk som livsressurs fungerer som en hovedkategori som omfavner alle de andre kategoriene:



Figur 3: Musikalsk aktørskap visualisert som en linse (Karlsen/Strøm)

Selv om jeg har plassert filtrene på hver sin side av linsen, kan alle fem filtrene brukes på hele linsen, fordi:

- musikalske handlinger også er en *livsressurs*
- aktøren *lytter* når hun spiller/synger/improviserer osv.
- aktøren kan knytte an til noe utenfor seg selv (*sansing*) mens hun synger/spiller/komponerer osv.
- det å bruke musikk som livsressurs er samtidig *utøving* av musikalsk aktørskap, noe som igjen er knyttet til *læring*, og
- ved at filtrene kan legges oppå hverandre i ulike kombinasjoner, kan analysen bringe fram rike beskrivelser av aktive musikalske aktørskap.

## Narrativ analyse

Den begynnende fortolkningen og resultatutviklingen er inspirert av Kelchtermans' (1994) tematiske analyse av datamaterialet med utgangspunkt i en vertikal og en horisontal analytisk tilnærming, og videre av det Polkinghorne (1995) kaller en paradigmatisk og en narrativ analytisk tilnærming (de sistnevnte kommer jeg tilbake til etter presentasjonen av intervjudeltakerne). I studien samlet og analyserte Kelchtermans (1994) læreres yrkeshistorier, og målet var å forstå hvordan de utvikler personlige fortolkningsrammer som de videre forstår jobbsituasjonen og yrkesutøvelsen sin gjennom. I den vertikale analysen utarbeidet Kelchtermans biografiske profiler over alle lærerne i studien, såkalte «thick descriptions» (s. 99). Disse profilene var identiske tekster, i den forstand at de hadde samme tekstlige struktur. Miniportrettene av deltakerne mine utgjør, uten sammenligning for øvrig, «thin descriptions» av ungdommenes musikalske aktørskap i skjematisk form. Disse miniportrettene har jeg laget med utgangspunkt i intervjusamtalene og opplysningene om artister og favorittsjangre som vi i fellesskap skrev ned i notatboka mi underveis i intervjuene. Disse miniportrettene er på sett og vis et første selvstendig resultat, men jeg velger å plassere dem i metodekapitlet fordi de samtidig fungerer som en presentasjon av denne studiens intervjudeltakere (forkortelser: BF: Bydelsfestivalen/DV: Ditt Valg/SD: Stjernedrøm/JU: Juniorklubben/UH: Ungdomshuset).

### *Miniportretter av intervjudeltakerne*

Artist/band	Favorittsjangre	Musikkaktivitet	Viktig person	Fremtidsdrøm
<i>Anniken, 15 år (DV, BF)</i>				
Macklemore and Ryan Lewis, Little hands of asphalt	Hip Hop Liker ikke: Dubstep, Techno	Spille trompet, jamme m/venner, lage coversanger	Musikklæreren i Kina	Se verden, stå på en scene, lære folk noe
<i>Bruce, 16 år (DV)</i>				
Avenged Sevenfold, Beyond Creation	Metall (allslags) Liker ikke: Elektronisk musikk	Spille bass, synge, spille i band/ kor	Instruktør og bandmedlemmer	Leve av musikken, Plan B: marinbiolog
<i>Cutipie, 13 år (JU)</i>				
Demi Lovato, Eminem	Rap og Pop Liker ikke: Rock og Heavy, Klassisk	Synge i kor	Venninna	Bli kjent, synge og danse
<i>Ester, 18 år (SD, BF)</i>				
Beyoncé, James Arthur, Rita Ora, Usher, David Guetta	Pop, Country, R&B, Hip Hop, Soul. Liker ikke: Heavy	Synge, opptre	Rebekka, venninne	Starte skole for barn som ikke har råd til å leve ut drømmen sin

<i>Gunninga/popduo, 16 år; Gunhild og Inga (DV, SD, BF)</i>				
Avenged Sevenfold, Nirvana, Katzenjammer	Rock, Softrock, Indiepop, Metall Liker ikke: Rihanna, Bieber	Syng, opptre, skrive sanger	Hverandre	Bli kjente artister
<i>Heygia, 17 år (masterstudien)</i>				
NOFX, Fall out boy, Red hot chili peppers, Beyoncé, Michael Bublé	Rock/ Indierock Liker ikke: Lady Gaga, Kesha	Høre på musikk, freestyle til sanger, skrive tekster	Gamlekjæresten	Bli skuespiller
<i>Jack, 19 år (UH, BF)</i>				
Justin Timberlake	R&B, Pop Liker ikke: Metallica	Syng, opptre, lage sanger	Produsenten på kulturhuset, Hip Hop-kamerat	Leve av å være artist med sine egne sanger
<i>Jan, 16 år (DV, UH)</i>				
My Chemical Romance	Emo, Elektronisk, Dubstep, Drum base. Liker ikke: Pop	Miksing av musikk	Vennen Bruce	Bli kjent DJ, lage noe populært
<i>July, 13 år (JU, BF)</i>				
G-dragon, Shakira, Rihanna, Adele	Pop, Rap, Singer/Song-writer. Liker ikke: Pakistansk/ Indisk musikk	Syng	Venninne fra femårsalder	Artist B-plan: Advokat
<i>Justin, 13 år (JU, BF)</i>				
Justin Bieber, Isac Elliot	Pop Liker ikke: Justin Timberlake	Syng, opptre	Venninne på klubben	Popsanger eller advokat
<i>Kalila, 18 år (DV, SD, BF)</i>				
Banks, Deptford Goth, The Smiths, Arctic Monkeys, Lana Del Ray	Pop, Rock, Elektro. Liker ikke: Metall	Syng, skrive sanger	Kjente artister	Jobbe med musikk, pilot, advokat, ingeniør
<i>Lana, 16 år (DV)</i>				
Ingen	Franske sanger, Bach og Mozart Liker ikke: Hip Hop, Jazz	Ingen	Ingen	Sy kostymer til teater
<i>Maria, 18 år (SD, BF)</i>				
Kings of Leon, Impuls – kristent lovsangsband	Jazz, Blues, Soul, Hip Hop og Rap. Liker ikke: Techno	Syng i musikal	Leder i SD	Psykolog
<i>Meky, 19 år (DV)</i>				
Meek Mill	Rap, Arabisk Rap. Liker ikke: Artisten Kaltom	Syng, danse, rappe	Kamerat i flyktningeleir	Skuespiller i skrekkfilm, regissør

<i>Morris, 15 år (DV)</i>				
All time low, Greenday, Metallica	Pop-Punk, Punk Rock, Poprock. Liker ikke: Skriking	Spille bass	Eget band	Pilot, politi eller yrkessoldat, musikk på fritida
<i>Nadege, 18 år (DV)</i>				
Westlife, Whitney Houston	Rolige sanger Liker ikke: Rock	Synge	Venninne i gospelkoret	Bli en andre ser opp til, turisme/ jobbe for rettferdighet
<i>Naomi, 18 år (SD)</i>				
Ed Sheeran, Rihanna	R&B, Pop, litt Hip Hop. Liker ikke: Hard Core Rock	Synge, lytte	Storebroren, musikk lærer, venner, familien	Jobbe med musikk eller bli psykolog
<i>Peter, 17 år (DV, BF, UH)</i>				
Eminem, DRM kikk, Gavin Degraw, James Morrison, Ray Charles	Rap, Hip Hop, Jazz. Liker ikke: Pop, mainstream	Rappe, skrive tekster	Andre rappere	Bli verdenskjent rapper
<i>Rebekka, 18 år (DV, SD, BF)</i>				
Matt Corby, Lorde, Daughter, Ry X, Birdy	Singer/Song-writer, Indie folk. Liker ikke: Heavy, Rock	Synge	Venninne, Ester	Reise rundt i verden
<i>Viktoria, 20 år (venn av Maria)</i>				
Yanni og hans musikere	Pop, Rock, Country Liker ikke: Metall	Synge, spille gitar, lage sanger	Mamma og pappa	Lage musikk fra hjerte til hjerte

Kelchtermans' biografiske lærerprofiler dannet videre utgangspunkt for en horisontal analyse. I den horisontale analysen gjorde han en systematisk sammenligning av profilene. Denne innebar et repeterende mønster av nærlesing som resulterte i oppdagelser av gjentakende mønstre og felles temaer blant profilene. Jeg vil sammenligne min transanadrevne kategorisering med denne fasen av analysearbeidet.

I det videre arbeidet med resultatutviklingen har jeg valgt to ulike narrative tilnæringsmåter; en fortolkende videreutvikling av den sammenlignende analysen – det Polkinghorne (1995) kaller en paradigmatisk analytisk tilnærming – og en narrativ analytisk tilnærming til to utvalgte case. Den paradigmatiske analysen innebærer en eksaminering av dataene for å identifisere felles oppfatninger og begreper og lokalisere felles temaer på tvers av alle de innsamlede dataene. Dette forutsetter en database med flere historier. En slik analyse kan være deduktivt og/eller induktivt initiert. Denne analysen tar utgangspunkt i musikkportrettene ovenfor og deltakernes fortellinger om sine musikalske aktørskap slik som de framstår i intervjuene. Jeg opplever at disse to ulike tilnærmingene til den narrative



analysen gir meg verktøy til å oppfylle sterk strukturasjons (Stones, 2005) krav til både kontekstanalyse og handlingsanalyse for å kunne kalles en strukturasjonsstudie.

Den narrativt analytiske tilnærmingens formål er å produsere forskningsresultater i form av fortellinger. Polkinghorne sier at «[t]he function of narrative analysis is to answer *how* and *why* a particular outcome came about» (s. 19, min kursiv). Slik jeg ser det, gir sterk strukturasjons firedelte modell et godt verktøy for å svare på *hvordan* og *hvorfor* et resultat oppstår, i form av interne/eksterne strukturer og hendelser. Videre komponerer forskeren hendelser og begivenheter i dataene på en slik måte at de danner en *ny* historie som kan svare på forskningsspørsmålene. Forskerens rolle med tanke på både konstruksjonen og presentasjonen av narrative forskningsresultater er i følge Polkinghorne helt essensiell, fordi narrativer er «dialogical productions resulting from interactions between subjects and the researcher» (s. 19). Polkinghorne fremhever sju kjennetegn ved narrative analyser:

- beskrivelser av konteksten med dens verdier (jamfør det kulturelle systemet og kontekstanalysen),
- den kroppslige dimensjonen (i denne studien ungdomsalderen),
- signifikante andre (jamfør det sosiale systemet),
- aktørens valg og målorientering (jamfør det personlige systemet og handlingsanalysen),
- aktørens personlige vaner/ferdigheter/tankemønstre (jamfør habitusen),
- unike aktører i unike situasjoner (jamfør «in-situ»)
- en prosess med en forhistorie og sluttresultater (jamfør strukturasjonsmodellen).

Narrativ analyse forstått på denne måten har nær forbindelse både med handlingsteoriens fokus på aktørers motiverte orientering til en situasjon, strukturasjonsteoriens fokus på *knowledgeable actors* og sterk strukturasjons fokus på situerte aktører som drar nytte av interne og eksterne strukturer under forhold som de har mer eller mindre mulighet til å påvirke og endre. Polkinghorne hevder i den forbindelse at

[t]he researcher needs to concentrate on the choices and actions of [the situated] person. To understand the person, we must grasp the person's meanings and understandings; the agent's vision of the world, and his or her plans, purposes, motivations, and interests [...], inner struggles, emotional states, and valuing. [...] The plot [...] is about a person's struggle to change habitual behaviors and to act differently (Polkinghorne, 1995, s. 17).

Narrativ forskning innenfor forskning på musikk- og musikkpedagogiske praksiser har i følge Barrett og Stauffer (2012) en forholdsvis kort historie<sup>50</sup>. Forfatterne hevder at «[e]xperience is fundamental in narrative inquiry», altså ingen erfaring, ingen historie, «[t]hus the ontology of experience in narrative inquiry is relational – it requires both teller and listener» (s. 7). De mener at selve fortellingshandlingen i seg selv er en opplevelse av menings-skaping:

*To tell* is to make sense of and relate one's experience, or to interpret one's experience. *To listen* is a different kind of experience. To tell or retell someone else's story is different still (s. 7, originale kursiver).

Den narrative fremstillingen er knyttet til to utvalgte case; intervjuene med Lana og popduoen Gunninga. Disse intervjuene skiller seg fra de andre intervjuene på helt bestemte måter, noe jeg vil komme tilbake til i innledningen til kapittel 7. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at narrativer er «powerful means of making sense of our social reality and our own lives» (s. 55) og at interaksjonen i forskningsintervjuet er både relasjonell, konversasjonell og kontekstuell. I samtalen med Lana og Gunninga inntar jeg ulike roller, først og fremst som lytter, men like fullt som en medforteller. Kunnskapen som produseres i samtalen mellom oss, er derfor sosialt konstruert. Jeg har valgt å gjengi lange utsnitt (rådata) av den talte dialogen<sup>51</sup> i disse intervjuene, og jeg anser dette som et viktig metodisk grep for å få tak i den meningsbærende argumentasjonen og kunnskapsutviklingen som foregår i sitatene.

## Dikt - som analyseverktøy

Liamputtong (2010) er, som jeg vil komme tilbake til, opptatt av at forskere i en krysskulturell sammenheng har et særlig ansvar for å skrive «ansvarlig», slik at vi holder oss tett på «the true meanings of their [the research participants] experiences» (s. 213).

Liamputtong mener at tradisjonelle skrivemåter i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis gir oss verktøy til dette, så hun anbefaler innovative representasjonsmåter, eller det hun referer til som «the serious play of writing» (s. 216). Hun hevder at diktsjangeren gir forskeren verktøy til å uttrykke «things that might not be said effectively or at all [in] any other way»

---

<sup>50</sup> De viser til at den første konferansen om narrativ musikkforskning ble holdt så sent som i 2006 (s. 6).

<sup>51</sup> Dialogene i kapittel 7 gjengis i en annen font for å skille dem fra analysene i den løpende teksten.

(s. 220). Poesi representerer en alternativ måte å fortolke forskningsfunnene på som evner å balansere «the detached view of scientific inquiry [with] the emotional reaction to the content» (s. 218). Forskeren får i følge Liamputtong en større litterær verktøykasse når hun jobber med dikt, for eksempel ved å bruke virkemidler som rytme, rim, rom og stillhet. Gjennom slike virkemidler kan leseren ifølge Liamputtong tilbys muligheter til å se verden på nye måter.

Allerede før jeg ble kjent med Liamputtongs arbeider, hadde jeg tatt i bruk dikt som en måte å presentere funnene på, som en del av den narrative tilnærmingen til analysen. Jeg opplevde at både danseren Lana og popduoen Gunninga uttrykte sine meninger og synspunkter på svært poengterte og poetiske måter, og dette inspirerte meg til å skrive om noen av sitatene deres til dikt, ett dikt for hver av casene. Gjennom diktene ønsket jeg å løfte fram det jeg oppfattet som karakteristiske trekk ved deltakerne og samtidig gi sitatene deres en konsentrert fremstilling. Jeg har blant annet tatt i bruk virkemidler som gjentakelser, kursiv, tredjeperson og grafiske virkemidler, som for eksempel stigende/avtagende lengde på setningene. Opplevelsen av «å skrive den andre» fikk en ny dimensjon for meg da jeg tok i bruk disse grafisk-litterære virkemidlene. Jeg opplevde at diktene ga meg en mulighet til å visualisere deltakerne for meg selv og leseren, slik at de sto ut fra selve avhandlingsteksten.

Diktene knyttet til Gunninga, Lana og Nadege formidler min fortolkning av jentenes sitater samtidig som de løfter deres meningsbærende utsagn om deres musikalske aktørskap opp fra rådataene til et nytt kunstnerisk og teoretisk nivå. Det å skrive dikt er likevel ikke det eneste kriteriet for at en krysskulturell forskningspraksis er utført på en ansvarlig måte. Dette perspektivet bringer meg over til de forskningsetiske betraktningene knyttet til denne etnografiske studien.

## **Forskningsetiske betraktninger**

I dette avsnittet ønsker jeg å gripe tilbake til metodekapitlets innledende beskrivelser av hva som kjennetegner etnografisk forskning og fokusere på forskningsetiske problemstillinger knyttet til det «å skrive den andre», og det «å ivareta den andre» i krysskulturelle kontekster.

## Å skrive den andre

Det å skrive den andre handler enten om å rigge til et felt av «andre» og å definere seg selv utenfor, eller om å beskrive et felt der forskeren selv er en insider. I mitt tilfelle har jeg på sett og vis definert meg selv utenfor allerede idet jeg valgte temaet ungdom som vokser opp i krysskulturelle kontekster, siden jeg ikke er ungdom og fordi jeg vokste opp i en forholdsvis monokulturell kontekst. Min status som «hvit», høyt utdannet musiker, musikk lærer og musikkforsker ville kunne representere både en ressurs og en utfordring i møtet med et krysskulturelt forskningsfelt. En ressurs, fordi mine kunnskaper og erfaringer gir meg et forskerblikk som gjør at jeg har redskaper til å analysere det jeg ser. Min bakgrunn vil samtidig kunne representere utfordringer, fordi det er noe mitt forskerblikk ikke vil kunne se – fordi jeg ikke er ungdom, fordi jeg ikke vokste opp i en krysskulturell kontekst, og fordi jeg risikerer å sette merkelappen «eksotisk» på noe av det jeg ser. Det er grunn til å spørre seg om jeg overhode kan forstå det feltet som deltakerne mine er en del av slik at jeg kan skrive om det på en meningsfull måte.

Jeg trenger et sett av forskningsetiske holdninger og arbeidsmåter som gir meg måter å forholde meg til det krysskulturelle feltet på. Det er viktig at jeg forstår deltakerne som aktører i en stadig pågående prosess, der deres etnisitet ikke er en uviktig faktor, men samtidig bare ett av flere kjennetegn ved den enkelte som jeg kommer i kontakt med. Sæther (2010) viser til to ulike måter å forholde seg til kulturell diversitet på, ved enten å *lære om* eller *lære fra* (s. 48-49). Å *lære om* innebærer at:

- vi tror at vi kan forstå «den andre»,
- vi ved å tone ned de interne forskjellene hos «den andre» møter henne med lav respekt.

Å *lære fra* innebærer snarere en forståelse av at:

- vi ikke kan forstå,
- vi ikke kan assimilere,
- læringsprosessen må være del av en relasjon før den kan starte,
- det er en risiko for å miste sin egen epistemologiske sikkerhet i møtet med «den andre»,
- det er viktig med et åpent sinn og en ydmyk holdning.

Mine deltakere delte fritt sine erfaringer med meg og ga meg samtidig retten til å bruke denne informasjonen til å skaffe meg en doktorgrad. Brenner (2006) mener at forskere må kunne ansees å arbeide ut fra en maktposisjon, samtidig som hun peker på at krysskulturell forskning forutsetter en samarbeidssituasjon hvor både forsker og deltaker må definere sosiale roller og bygge bro mellom forskjeller som kommer av for eksempel ulik alder, rase, sosial klasse, språk og kjønn og derigjennom skape rom for den personlige kontakten. I min studie handlet dette blant annet om en gjensidig forståelse av at vi hadde en felles interesse – musikk – og et ønske om å dele erfaringer og kunnskaper med hverandre.

Liamputtong (2010) mener, som nevnt, at forskere med et krysskulturelt fokus har et særlig ansvar for å skrive den andre ansvarlig. Hun peker på at vi som forskere samler inn informasjon om deltakernes liv og siden redigerer informasjonen slik at den passer inn i våre rapporter og avhandlinger,

[b]ut for the research participants, the stories they tell us in the interviews are ‘accounts of their lives, experiences and interpretations’. We must make sure that we stay closer to their lived experiences and the true meanings of their experiences. Traditional ways of writing in qualitative research may not allow us to do so, and it means that we have to write in an unconventional way. (s. 213)

Det er med andre ord viktig å skrive på en slik måte at jeg er tro mot deltakernes historier. Utfordringen i arbeidet med avhandlingen har hele tiden vært å la ungdommenes stemmer høres på en slik måte at de kan kjenne seg igjen og at deres «habitater», de ulike ungdomskulturene, blir synlige, samtidig som jeg løfter tematikken til et teoretisk nivå.

I feltarbeidet mitt ble jeg kjent med både etnisk norsk ungdom og ungdommer som var første- eller andre generasjons innvandrere. Hva vil det si å være innvandrerungdom eller krysskulturell, og hva legger vi i grader av innvandrerskap? De fleste vil kunne enes om at en innvandrer er en person som ikke er født i Norge – men er du innvandrer hvis dine foreldre snakker tsjetjensk, mens du selv snakker norsk flytende – eller hvis dine besteforeldre innvandret fra Pakistan på 70-tallet?<sup>52</sup> Som jeg skrev i innledningskapitlet<sup>53</sup>, kan ungdommenes egen opplevelse av å være etnisk norsk, norsk-afrikansk, tospråklig, krysskulturell eller internasjonal variere, derfor er det viktig å respektere deres egen måte å

---

<sup>52</sup> Statistisk Sentralbyrå definerer det slik: Innvandrere er personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre er personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. (Statistisk-Sentralbyrå, 2015)

<sup>53</sup> For eksempel Peters uttalelse «jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal», se innledningen.

definere seg selv på. Vi har gjerne en tendens til å ville klassifisere mennesker ut fra hudfarge, klesdrakt, økonomi og språk, men dette er faktorer som er i stadig endring, noe som nødvendigvis fører til at dikotomien norsk/innvandrer i mange tilfeller blir meningsløs. Likevel synes det nødvendig å definere noe som noe annet enn oss selv, denne prosessen kalles «othering», eller andregjøring.

Eg a-Kuehne (2001) viser til Gadamer som hevder at «only through encounter with the other, “the otherness of the other”, can we further our understanding» (s. 187). Hun viser videre til at Derrida går enda lenger ved   hevde at «identity *is* in fact constituted by the other» (s. 187). V r selvforståelse er derfor avhengig av den andres «annerledeshet». Respekt for den andre er en essensiell komponent av menneskerettighetene, hevder Eg a-Kuehne, «where the “other” can also be “I”, and “I” the “other”» (s. 189). Slik jeg forstår dette, er det nødvendig med en forståelse av meg selv, «den hvite musikkforskeren», som den som virkelig er «den andre», sett fra innvandrerungdommene (og kanskje også de etnisk norske ungdommene) sitt perspektiv. I interaksjonen mellom informantene og meg vil det være et gjensidig behov for   lytte til og forstå hverandre:

It is essential that there be a genuine desire to – at least – be willing to actually *listen*, to actually try to understand what is different, what is other, *and in turn, or at the same time*, be understood as what is different, what is other. Courage is necessary, the courage to let go of one’s own assumptions, presuppositions, certitudes, for reciprocity and dialogical communication to occur. (s. 189)

For at en dialogisk kommunikasjon skal kunne oppstå, vil det trenge mot, sier Eg a-Kuehne, mot til   bli sett som «den andre», og samtidig mot til   *være* «den andre». Samtidig mener hun det er viktig   være «seg selv» i møtet med den andre. Ungdommenes oppfatning av meg som «den andre» var uten tvil påvirket av hvordan jeg kledde meg, hvordan jeg ordla meg og hvor mye jeg delte fra mitt eget personlige liv. Jeg var åpen om at jeg var firebarnsmor og utdannet musiker og musikklerer, og i noen tilfeller delte jeg personlige musikalske erfaringer med deltakerne etter at intervjuene var over. Min dårlige kjennskap til de ulike sjangrene og artistene som de hørte på, synliggjorde både for meg og deltakerne at vi tilhørte ulike generasjoner og hadde ulik kulturell ballast. Hammersley og Atkinson (2007, s. 65) peker på at uansett hvor mye folk vet om etnografisk forskning eller hva slags holdninger de har til den, vil de være mer opptatt av hva slags person forskeren er enn av selve forskningen. De vil prøve   finne ut om forskeren er til   stole på og hva hun kan tilby

som bekjent eller venn. De vil også ønske å bli skrevet som «seg selv», og ikke som «den andre». Dette behovet henger videre sammen med min evne til å ivareta mine deltakere.

## Å ivareta den andre

Forskningsetiske refleksjoner er av avgjørende betydning for at en krysskulturell, etnografisk forskningspraksis skal være kjennetegnet av respekt og omsorg for de menneskene som er en del av forskningsprosessen. McNamee og Bridges (2002) peker på at praksiser med disse karakteristikkene utføres av forskere «whose mode of reflection is an open-ended, flexible, nonformulaic congress of thought, feeling and judgement to arrive at their ‘conclusions’» (s. 8). Forfatterne hevder videre at utdanningsforskere, i møte med en udiskutabel diversitet av kulturelle og sosiale praksiser, kan rettferdiggjøre sin intervensjon ved at de bidrar til å styrke deltakernes evne til å leve gode liv. Pendlebury og Enslin (McNamee & Bridges, 2002) argumenterer for at

an ethic for educational researchers is precisely this: promote the capabilities of those whom you research in terms of those things necessary for the quality of life (s. 5).

Siden utdanningsforskere i mange tilfeller har et ønske om å «raise the profile or position of disempowered groups» (s. 6), peker Bridges på at det er ironisk at det tas så lite hensyn til å forstå dem fra «innsiden». Han forsvarer likevel outsider-forskning med at den bidrar til økt forståelse for svake grupper i utdanningsfeltet. Som jeg nevnte i forrige avsnitt, er dette et prosjekt som ser det krysskulturelle ungdomsfeltet fra utsiden. Målet mitt har vært å bidra til økt kunnskap om denne gruppen, men hvorvidt forskningen har bidratt til å styrke aktørene i feltet, det kan bare deltakerne selv svare på.

Murphy og Dingwall (2001, s. 340) er opptatt av å vurdere hvilke potensielle skader deltakerne kan bli utsatt for som følge av forskningen. De peker på at «[l]anguage can never contain a whole person, so every act of writing a person’s life is inevitably a violation» (s. 341). Både det som er skrevet og ikke minst det som ikke ble skrevet, kan oppleves sårende av deltakeren. Kamsvåg (2011) innser at hennes fremstilling nok aldri vil stemme helt overens med informantenes egen, og at dette kanskje ikke er et mål i seg selv heller:

En forskers konstruksjon er en framstilling hvor det empiriske materialet kontinuerlig brytes mot teoretiske perspektiver. Egne beskrivelser av eget levd liv er noe annet, og skal være noe annet (s. 95).

Likevel, fordi hun hadde et ønske om å ta behovet for å kjenne seg igjen på alvor, og for å etterstrebe en så lojal fremstilling av feltet som mulig, valgte hun å skrive nøyaktige situasjonsbeskrivelser, lage elevportretter og gjengi detaljerte utdrag fra intervjuene. Dette er metodiske grep som har inspirert meg og som jeg har tatt i bruk i mitt eget etnografiske forskningsarbeid.

Transkripsjonsarbeidet involverte overveielser som blant annet handlet om å beskytte deltakernes konfidensialitet. Dette er svært utfordrende i en tid hvor det meste er mulig å spore på internett. Jeg oppfordret deltakerne til å finne på kallenavn selv, og det var det mange som gjorde. Fem av deltakerne ba meg om å velge et navn til dem, og i disse tilfellene godkjente deltakerne kallenavnet enten i etterkant eller underveis i intervjuet. Vanskeligere er det å behandle opplysninger som dreier seg om egenskrevne sanger som deltakerne har lagt ut på YouTube. I disse tilfellene har jeg valgt å maskere tittelen på låtene, men å beholde siterte tekstutdrag, siden jeg har erfart at det er vanskelig å spore seg fram til disse sangene på internett dersom de ikke er knyttet til det aktuelle artist- eller bandnavnet. Sangtekstene, særlig i intervjuet med popduoen Gunninga, er viktige eksempler på deres musikalske aktørskap, og de inngår derfor som en del av handlingsanalysen.

Observasjonsbasert forskning kan i følge Angrosino og Rosenberg (2011) «empower formerly ‘voiceless’ people and communities» (s. 474). De foreslår tre måter som forskere kan bidra til sosial rettferdighet på gjennom at forskeren føler et politisk eller følelsesmessig slektskap med deltakerne, ved at forskeren stiller spørsmål basert på deltakernes aktuelle livserfaringer og ved å være en talsmann i saker definert av deltakerne selv. En slik forskning er kjennetegnet av empati, spørsmål som oppleves relevante av deltakerne og som setter i gang prosesser som bidrar til å «empower the community to take charge of its own destiny» (s. 474). Slik jeg ser det hadde ikke observasjonsforskningen min i seg selv potensiale til å oppfylle alle disse kriteriene, men flere av deltakerne har likevel gitt tilbakemelding om at kombinasjonen av de ulike møtene i feltet og intervjuene har bidratt til å sette i gang tankeprosesser rundt musikkens betydning for dem på ulike plan og gjort dem oppmerksom på tanker de ikke var klar over at de tenkte.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 3) hevder at forskningsintervjuer alltid vil være preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet, og at forskerens makt økes ytterligere i situasjoner der deltakerne er barn eller ungdommer. Dette gjelder for eksempel når intervjuene gjennomføres på et annet språk enn de intervjuedes eget morsmål. De fleste av mine intervjudeltakere snakket norsk, men jeg intervjuet også noen forholdsvis



nyankomne innvandrere, og dette bød på utfordringer med tanke på å skape en dialogisk kommunikasjon på deres premisser. Forfatterne hevder videre at krysskulturelle intervjusituasjoner krever bevissthet omkring «disparities in language use, gestures, and cultural norms» (s. 145), fordi disse faktorene i stor grad påvirker hva som kan sies og ikke kan sies i en intervjusituasjon (Karlsen, 2015, s. 70). Liamputtong (2010) oppfordrer til at forskning på krysskulturelle praksiser må prøve ut forskjellige måter å skrive på, fordi det er «powerful means of expanding your interpretive skills, raising your consciousness and bringing a fresh and more interesting perspective to your research». Hun mener at vi ved poetiske skrivemåter kan bidra til å løfte fram «the many silent voices of your research participants, the Others» (s. 222). Ved å skrive dikt som en del av resultatutviklingen opplever jeg at både Lana, som den stillfarende, og Nadege og popduoen Gunninga, som de svært taleføre, gis et uttrykk som skiller dem fra de andre deltakerne. Jeg ser det slik at det er omfattende etiske og tolkningsmessige aspekter knyttet til alle fasene i feltarbeidet og det analytiske arbeidet, og behovet for ansvarlighet er derfor gjennomgripende. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å gjøre disse prosessene synlige for leseren.

## 5. Konstruksjonen av et felt - kontekstanalyser

I dette kapitlet ønsker jeg å svare på den første delproblemstillingen som handler om hvilke musikalske praksiser og kontekstuelle rammer som deltakerne forholder seg til og hvordan disse kan forstås som eksterne, strukturelle ressurstilganger som deltakerne trekker på når de utøver sine musikalske aktørskap. Gjennom beskrivelser av de ulike praksisene og arenaene som jeg besøkte i forkant av og underveis i selve feltarbeidet, vil jeg søke å konstruere det «feltet»<sup>54</sup> som danner utgangspunkt for kontekstanalysen (Stones, 2005) i denne studien.

Feltet kan forstås som «the terrain that faces an agent, the terrain that constitutes the range of possibilities and the limits to the possible» (s. 122). Disse praksisene og arenaene kan som nevnt betraktes som flere løst sammenvevde felt eller som deltakernes ulike aksjonshorisonter. Denne veven fantes ikke der som muntlige eller skriftlig uttalte ressursfelt. Feltet er snarere konstruert ved hjelp av mitt forskerblikk, forstått som *min* aksjonshorison, og det blir synlig ved hjelp av de konstruksjonsprinsippene og det teoretiske rammeverket som jeg legger til grunn for konstruksjonen. Musikalsk aktørskap er også her den analytiske tilgangen til å forstå deltakernes tilgang til og utnyttelse av de ulike delfeltene.

Kontekstanalysen er nettopp en *analyse* av studiens kontekster der «the meaning of the social action for the actors themselves is paramount [...] but does not ignore, that of the researcher» (Pole & Morrison, 2003, s. 4). Fremstillingen av deltakernes meningsskapende arbeid i og gjennom delfeltene er dermed en samproduksjon som oppstår i retrospekt.

Kontekstanalysen er med andre ord en felles konstruksjon som også bygger på deltakernes fortellinger om deres bevegelser mellom de presenterte delfeltene.

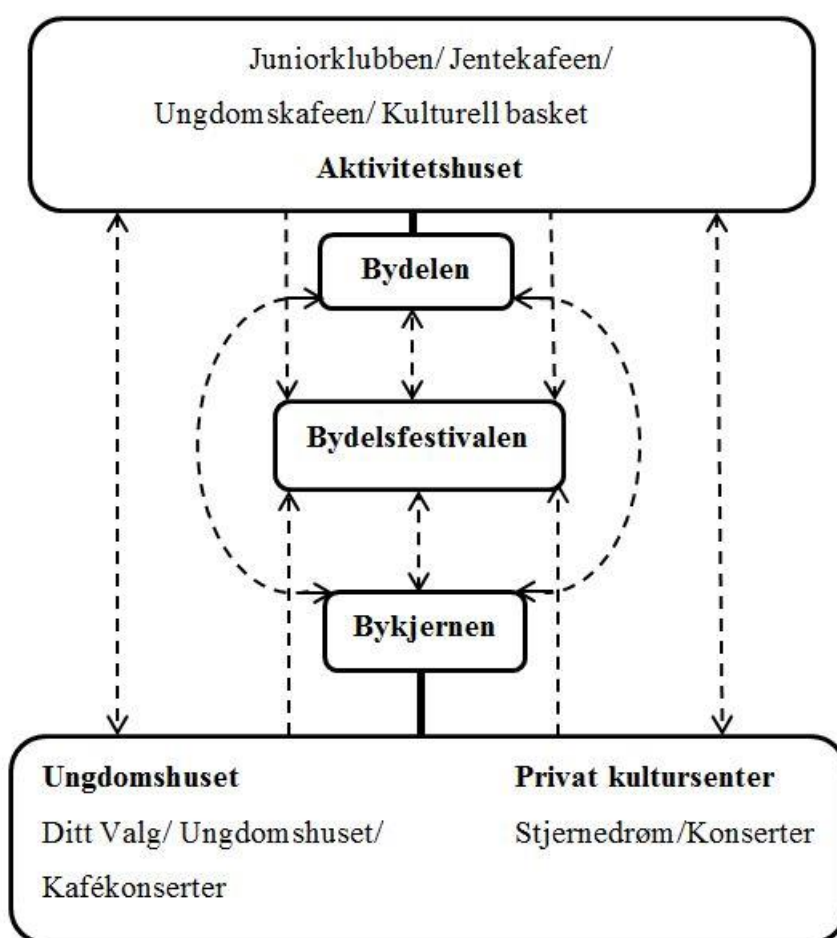
### Et analytisk overblikk

Bydelsfestivalen for ungdom (s. 102) som foregikk i forlengelsen av bydelsdagen (s. 102), representerte i min forståelse en sammenbindende faktor i konstruksjonen av feltet siden både studiens intervjudeltakere, brukerne av Bydelens aktivitetshus og andre deltakere i de

---

<sup>54</sup> «Felt» forstås i denne sammenheng som de arenaene som konstituerte studiens feltarbeid. Bruken av begrepet har sammenheng med den etnografiske tilnærmingen og skal ikke forstås som «felt» i bourdieusk forstand.

ulike delfeltene alle forholdt seg til festivalen på ulike måter, blant annet som artister, medlemmer i planleggingsgruppa, publikum eller samtalepartnere. Selv barn og unge som av ulike grunner ikke var til stede under festivalen, måtte nødvendigvis forholde seg til samtaler om festivalen i forkant og etterkant, rigging i skolegården og å bearbeide sitt eget forhold til festivalen, enten de var passive eller aktive deltakere. Lydnivået på festivalen var høyt, så de som bodde i nærheten, fikk sannsynligvis også med seg at det foregikk et større arrangement i lokalmiljøet. Deltakernes kontekstuelle aksjonshorisonter forstått som de fysiske musikkarenaene<sup>55</sup> jeg besøkte og deltakernes bevegelse mellom de aktuelle delfeltene, kan visualiseres på denne måten:



Figur 4: Presentasjon av deltakernes skiftende aksjonshorisonter i denne studien

<sup>55</sup> «Stjernerdrøm» og «Ditt Valg» er mine pseudonymer for disse praksisene.

Denne modellen beskriver sammenhenger mellom situerte praksiser på et mikro- og mesonivå som like fullt inngår i overgripende strukturer på by-, kommune- og landsnivå, og de påvirkes dermed av beslutninger som tas på disse overordnede nivåene.

Når det gjelder strukturer på landsnivå, så gir en oppvekst i Norge som innvandrere, barn av innvandrere eller ungdom med krysskulturell bakgrunn visse ressurser og utfordringer, men også forventninger. Styresmaktene forventer at nye landsmenn skal lære seg det norske språket og gjøre en innsats for å bli integrert i det norske samfunnet. Til gjengjeld ønsker den norske stat å lytte til de erfaringene og kunnskapene som innvandrere sitter inne med. Regjeringens satsing på dialog i møte med et stadig større mangfold kommer blant annet til uttrykk gjennom *Den nasjonale dialog-konferansen* (Regjeringen, 2015), som er den andre i sitt slag. Representanter fra over 200 frivillige innvandrersorganisasjoner deltok i samtalen, i tillegg til utsendinger fra råd, departementer, kommuner og frivillige organisasjoner, og ikke minst deltok mange via sosiale medier. Formålet med konferansen er å styrke dialogen mellom myndighetene og innvandrerdelen av befolkningen. Det at regjeringen legger opp til arenaer for å snakke sammen og lære av hverandre, gir et signal om at Norge som nasjon *ønsker* mangfold, og at styrende instanser oppfordrer kommuner og lokalsamfunn til å inkludere og integrere sine nye medborgere.

Når det gjelder strukturer på kommune- og bynivå, så er de situasjonsnære praksisene som jeg observerte i forbindelse med feltarbeidet, gjort mulige gjennom en bevisst satsing på mangfold i en kommune preget av et uttalt ønske om å være en foregangskommune med tanke på å skape et inkluderende samfunn. Byen har satt seg som mål å være et samfunn uten rasisme og diskriminering, som ikke lukker øynene for de muligheter og utfordringer som lokalsamfunnet står overfor, men som oppmuntrer til nettopp dialog og gjensidig forståelse. Denne holdningen har ført til en bevisst satsing på tiltak som bidrar til å oppfylle slike målsettinger<sup>56</sup>, og det har derfor vært stor politisk vilje til å satse på kulturelle tilbud som fremmer interkulturell forståelse og respekt. Deltakernes «range of possibilities» (Stones, 2005) er dermed regulert av forhold både på makro- og mesonivå.

Alle de presenterte praksisene på mikro- og mesonivå (de eksterne strukturene i denne studien) hadde en viss grad av voksenstyring og var formaliserte praksiser i den forstand at de hadde ledere som var lønnet for å drive arbeidet. Likevel var det stor forskjell på hvor formelle/uformelle praksisene fremsto med tanke på i hvor stor grad aktivitetene og

---

<sup>56</sup> Informasjonen er hentet fra en kommunal forskningsrapport. Denne refereres ikke, av konfidensialitetshensyn.

tiltakene var styrt av de voksne. For eksempel fremsto Stjernedrøm (se s. 109) som en mer styrt praksis enn Ditt Valg (se s. 109) hvor deltakerne hadde stor innflytelse på innhold, prosess og resultat. I de følgende avsnittene vil jeg gi et innblikk i delfeltene gjennom å presentere utdrag av utvalgte feltnotater fra observasjonene. Målet med presentasjonen er flerfoldig:

- gi en beskrivelse av aktiviteter/tilbud og deltakernes tilnærming til disse
- gi et innblikk i ressurser og utfordringer som delfeltene byr på
- vise deltakernes vandring mellom, og utnyttelse av, de ulike delfeltene
- bygge opp under forståelsen av Bydelsfestivalens sammenbindende funksjon

På disse måtene ønsker jeg å skape et bilde av de eksterne strukturene i denne studien for å skape en forståelse av aktørenes generelle disposisjoner og situasjonsspesifikke utnyttelse av dem. Det er en viss kronologi i presentasjonen, fra de innledende besøkene til Bydelen i 2012 via de ulike delfeltene til de siste observasjonene i juni 2014. Utvalget er uomtvistelig betraktet gjennom mitt forskerblikk og gjenfortalt slik jeg ser det fra mitt utside-ståsted. Valget om å konstruere et felt som har forbindelseslinjer til Bydelsfestivalen som et slags midtpunkt, er nettopp en slik analytisk konstruksjon. Jeg ser på festivalen som en, i første rekke, muliggjørende arena, der deltakerne får tilgang til å utøve sine synlige og hørbare musikalske aktørskap. Samtidig er ikke dette en arena som er vidåpen, snarere er det her de sterke musikalske aktørene som får mulighet til å styrke sine aktørskap ytterligere. Utvalget av feltnotater er videre gjort med tanke på å vise hvordan noen av feltets deltakere bevisst valgte bort ressurser som ble tilbudt dem, mens andre profiterte sterkt på den kommunale og private kulturelle satsingen, forstått som eksterne strukturers tilrettelegging for barn og unge som vokser opp i krysskulturelle kontekster. Deltakernes utnyttelse av feltet gir videre et innblikk i deres organisering og prioritering av formålshierarkier i møtet med feltet.

For å få et første lite innblikk i Bydelens kulturelle liv besøkte jeg bydelsdagen i juni 2012. Dette besøket konstituerte inngangen til studiens «felt» allerede halvannet år før selve feltarbeidet tok til våren 2014. Bydelsfestivalen for ungdom presenteres som vignetter mellom de andre konstruksjonene for å illustrere dens funksjon som bindeledd og ressursfelt.

## Bydelsdagen

Gjennom flere år har bydelen hatt et stort arrangement der ulike lag og foreninger møtes i og rundt skolegården for å vise samhold, og ikke minst, samle inn penger til de ulike gruppene som er representert på plassen. Det er samtidig et stort kulturelt løft, der ulike aktører som er knyttet til bydelen, får vise frem sine ferdigheter på hovedscenen.

*Bydelsdagen åpner med at skolekorpset marsjerer inn på skoleplassen med «Gammel Jegermarsj», før kommunens representant ønsker velkommen. Representanten viser til at det er svært få av Byens innbyggere som har vært på besøk i Bydelen, og at de derfor heller ikke vet hvor godt folk trives her. Kommentaren blir møtt med smil og applaus. Bak skolen kan barna ri på ponni og klappe sauer og kaniner. Skolekoret markerer starten på et tre timer langt program fra hovedscenen med å synge «En himmel full av stjerner». Programmet består av hip hop, tyrkisk og russisk folkedans, seniordans, magedans, babydans og musikkinnslag som rap, korsang, fellessang, solosang på tyrkisk, norsk og tamilsk sang akkompagnert av henholdsvis saz, synth, trekkspill og tromme. Jentekafeen har utstilling av malerier som jentene har laget. Jeg prater kort med lederen for tilbudet, siden noen av jentene som deltar med sang og spill fra scenen går der. Hun forteller at det finnes mange dansegrupper i Bydelen, men ikke noe organisert musikkopplæringstilbud. (Feltnotat 2. juni 2012)*

Bydelsdagen representerte en viktig tilgang for bydelens innbyggere til å utøve, blant annet, sine musikalske aktørskap, både individuelt og kollektivt. Den musikalske utøvingen ga på disse ulike måtene innbyggerne mulighet til å bekrefte og utforske sin kollektive identitet (Karlsen, 2011). Denne dagen så jeg for første gang én av guttene som skulle bli intervju-deltaker i denne studien, nemlig rapperen Peter som opptrådte med en av sine egne sanger. Ett år senere kontaktet jeg lederen for jentekafeen for å undersøke muligheten for å besøke jentekafeen for å gjøre observasjoner og snakke med jentene om deres musikalske aktørskap. Det ønsket hun meg velkommen til, og det var i den forbindelse hun gjorde meg oppmerksom på at det skulle være Bydelsfestival for ungdom i forbindelse med Bydelsdagen 2013. Mitt neste besøk i feltet var derfor i juni 2013.

## Bydelsfestivalen - vignett 1

Bydelsfestivalen var et eget arrangement som like fullt var knyttet til Bydelsdagen, i direkte forlengelse av denne. Bydelsfestivalen oppsto, ifølge ansatte i kommunens fritidsavdeling, som følge av et ønske om å heve Bydelens status, og den ga samtidig ungdommene en egen arena for å utøve sine musikalske aktørskap.

*Det er satt opp sirkustelt nede på sletta bak skolen. Utenfor er det salg av mat. Jeg ser flere kjente fjes, blant annet leder for ungdomshuset i sentrum og leder for fritid i kommunen. De kjenner meg igjen, hilser og smiler. Leder for fritid forteller meg at festivalen er et spontant tiltak etter avisoppslag som stiller Bydelen i et, i deres øyne, urettmessig dårlig lys. Det er et ivrig dugnadslag som på kort tid har dratt i gang et stort arrangement med flere kjente artister som stiller opp gratis. Jeg smyger meg inn i teltet og klatrer opp på en av de bakerste tribunene. Programmet er så vidt i gang, og det er en gruppe gjøglere som opptre med nysirkus. Selve konserten starter med en gutt som fremfører en selvskrevet låt med kassegitar, fulgt av ei jente som også fremfører en egen låt med gitar. Det er en litt småbråkete stemning i teltet, publikummere tusler inn og ut, og de første deltakerne får høflig applaus mens konferansieren introduserer neste gruppe. De tre jentene i gruppa introduseres som deltakere ved Stjernedrøm, de synger, rapper og danser til en låt akkompagnert av singback. Det er stigende stemning i teltet, jentene får oppmuntrende plystring og applaus idet de går av scenen. Så er det akkurat som det hele tar litt av idet konferansieren introduserer neste gruppe. Rapperen, som optrådte på Bydelsdagen året før, og to andre gutter entrer scenen til stor jubel fra publikum. De rapper sin egen låt om det å være «boysa» i Bydelen. Disse guttene hører til her, og publikum tar imot dem som helter. Mange synger med på refrenget: «vi ruler så hardt, vi er 13 og har bart og BMW'en er svart». (Vignetten er basert på feltnotat 8. juni 2013 og festivalprogrammet)*

Konserten varte i to-tre timer, og dette, i tillegg til at Bydelens egne artister og grupper deltok i begynnelsen av konserten, var nok en av grunnene til at teltet etter hvert tømtes for publikum. Denne første Bydelsfestivalen var sannsynligvis starten på en tradisjon. I skrivende stund har arrangementet gått av stabelen flere år på rad. Konferansieren og flere av artistene som deltok under den første festivalen, er intervjudeltakere i denne studien. Bydelsfestivalen representerte en viktig arena for utøvelse av musikalsk aktørskap, for Bydelens innbyggere, men også for ungdommer fra andre deler av Byen.

## Bydelens aktivitetshus

Bydelen har flere kommunale satsingsområder, for eksempel frivillighetssentral og nærmiljøkontor. Disse er lokalisert i et Bydelshus som også rommer helsestasjon og festsal. Aktivitetshuset ligger sentralt plassert ovenfor skolen, og det tilbyr et spekter av aktiviteter.

*Aktivitetshuset ble bygget av lokale ildsjeler på midten av 1980-tallet. Huset har ny fasade på veggen ved siden av inngangsdøra. Hovedrommet har store vinduer med utsikt over bydelen. Ved vinduet står det barkracker med tilhørende høybord. Midt i rommet er det svarte skinnssofaer med tilhørende salongbord, og i tillegg en sittegruppe med eldre møbler som gir rommet et litt ærverdig preg. Langs innerveggen står det oppstilt 5 datamaskiner med internettkobling. Innenfor hovedrommet er det et eget rom for bordtennis. Den største veggen i dette rommet er dekket av graffitikunst. Til høyre for inngangsdøra er det et rom med frittstående*

*fotballspill og Playstation med FIFA. I dette rommet er det også en liten sittegruppe. Kafedelen består av et eldre kjøkken med serveringsdisker. Det tilbys kakao som blandes ut direkte i koppen med kakaopulver og vann. Serveringen består ellers av ostesmørbrød, som brukerne lager selv i toastjern, og ristet brød med gulost eller syltetøy. (Feltnotat 20. januar 2013)*

Aktivitetshuset i Bydelen tilbød i hovedsak tre klubber for barn og unge: ungdomskafeen, jentekafeen og juniorklubben. Alle klubbene serverte mat i oppstarten av sine respektive klubb dager. Dette var ifølge leder for jentekafeen et initiativ fra kommunen på bakgrunn av en generell kunnskap som tilsier at flere av aktivitetshusets brukere kommer fra husholdninger med dårlig økonomi. Det at aktivitetshuset stadig opprettholder sine funksjoner og sin status i Bydelen, har slik jeg ser det, sammenheng med en bevisst satsing på velferd for barn og unge i en flerkulturell bydel, samtidig som det er et sterkt lokalt engasjement som bidrar til å befeste aktivitetshusets eksistens. Flere av studiens intervjudeltakere hadde direkte tilknytning til aktivitetshuset, enten ved at de gikk i en av klubbene, at de hadde benyttet seg av de ulike tilbudene i oppveksten eller ved at de deltok ved kurs knyttet til Bydelsfestivalen. Dette siste vil jeg komme nærmere tilbake til i forbindelse med presentasjonen av jentekafeen. Aktivitetshuset tilbød ulike kurs knyttet til juniorklubben og kafeene, for eksempel malekurs, capoeira, rappekurs, bli-stjerne-kurs med vekt på sang, fotokurs og ulike formingsaktiviteter. Det var et lite musikkstudio der og også et verksted for trevirke, knyttet til frivilligsentralen. De ulike kursene ga brukerne rike tilganger til å utvikle musikkrelaterte ferdigheter (Karlsen, 2011) og arenaer til å opptre på.

## Ungdomskafeen

Ungdomskafeen var det første tilbudet som ble startet opp på aktivitetshuset, og det innbefattet både klubb dagen og sportsaktiviteter i ungdomsskolens gymsal.

*I dag besøker jeg ungdomskafeen for andre gang. Noen av jentene fra jentekafeen er der. Med en gang de ser meg, sier de «du skulle kommet tidligere, i dag har vi hørt på musikk!» Mens de sitter og spiser, kommer lederen og ber om å få låne en mobil, så han kan bruke spillelista på anlegget. Noen har ikke med mobil, og andre har ikke lyst til å spille lista si fordi det er for flaut. Jeg spør hvorfor det er flaut, og noen mener at det er fordi «kanskje noen ikke liker musikken din». Ei av jentene sier at han kan få spille hennes, men at det er en ren Bieber-liste. På dette kommenterer de andre at «det er 70 % som ikke liker Bieber her, altså». Ei av jentene prøver å «redde» henne ved å si at «det er jo utseendet hans du liker, da». Jeg forsøker så smått å komme i prat med et par av guttene. De virker ikke interessert på samme måte som jentene. Jeg prøver å spørre dem om de holder på med musikk, men det eneste de spiller er FIFA, og resten av tida spiller de fotball. En rapper fra*



*bydelen skulle egentlig hatt rappekurs på ungdomsklubben i vår, men fordi interessen er så laber, har ressursen hans blitt flyttet over til juniorgruppa. (Feltnotat 22. januar 2014)*

Ungdomskafeen hadde også servering, og noen av brukerne brukte klubben bare som matstasjon. Andre slo seg ned i sofaene og pratet en stund. Det var ikke alle jentene i Bydelen som fikk lov til å besøke ungdomskafeen. Jentekafeen ble derfor startet opp som et supplement til ungdomskafeen, fordi lederne så at det bare var visse grupper av jentene med innvandrerbakgrunn som benyttet seg av ungdomskafeen. Ungdommenes umiddelbare eksterne strukturer i form av foreldrenes og delkulturens normative sanksjoner satte på slike måter grenser for jentenes bevegelse mellom de ulike delfeltene som ble tilbudt dem i Bydelen. Ungdomskafeen var en arena som tilbød brukerne en arena for å slappe av, være sammen med det annet kjønn under oppsikt, et sted å dele musikk med venner og å være sportslig aktiv på en uorganisert måte.

## Jentekafeen

Det var som nevnt jentekafetilbudet som førte meg tilbake til Bydelen etter at jeg hadde vært på besøk ved Bydelsdagen i 2012. Jeg så på tilbudet som et springbrett til å nå ut til musikalske praksiser blant ungdommer i Bydelen. Utvalget av feltnotater er gjort med tanke på å vise hvordan jentene bevisst unngikk å gjøre seg nytte av kommunens ulike aktivitetstilbud.

*Jentene kommer i små puljer mellom kvart over to og halv tre. Det er buffet med kakao og toast. Jeg nevner at jeg har hørt at noen fra jentekafeen har laget sin egen versjon av en Hanne Krogh-låt, men det er det ingen som vil innrømme at de har vært med på. Lederen mener at «jo, var det ikke noen av dere som var med på det?» Etter hvert kommer det likevel fram at det var en to-tre som hadde vært med, men det er de tydeligvis ikke særlig interessert i å rippe opp i. Jeg lar derfor temaet ligge, men jeg stusser litt på reaksjonen, for det var omtalt i lokalavisa. (Feltnotat 13. januar 2014)*

*Det er capoeira-kurs kl.15. Det er bare to jenter som har lyst til å prøve. Fire andre jenter som er i kafeen blir utfordret til å bli med, men de vil heller se på. Mot slutten klarer likevel instruktøren å lure med alle sammen, ved å stille oss i ring rundt dem som danser. (Feltnotat 20. januar 2014)*

*Instruktøren kommer for å ha capoeira, men ingen har tid eller lyst til å være med i dag. Han er ganske oppgitt og gir uttrykk for at «jenter vil ikke trene», men det stemmer ikke, for mange går rett videre til ulike treninger. Lederen tar opp med jentene dette at kommunen sender mange kursholdere, men at de ikke melder seg på.*

*Jentene svarer at de har så mye de er med på ellers, så det er deilig å bare komme til jentekafeen for å «chille». (Feltnotat 3. februar 2014)*

*To gutter forsøker å komme inn på kafeen for å spille bordtennis. De vil ikke gå uten videre, selv om de blir vennlig oppfordret til det. Noen av jentene sier, «la dem få bli, da». Etter hvert forlater de stedet. Lederen forteller meg at de hadde store problemer med en guttegjeng som kom på dørene før jul. Det hadde blitt så problematisk at de måtte leie sikkerhetsvakt. Guttene ga seg ikke før hun sa at de kom til å bli fotografert hvis de ikke sluttet, og da gikk problemet over. Guttene er redde for at foreldrene skal få vite noe. Lederen sier at «de får så gjennomgå (altså bank) hvis foreldrene får vite om det». (Feltnotat 3. mars 2014)*

Jentekafeen var et tilbud for 13-18 åringer, men våren 2014 var det bare ungdomsskoleelever som benyttet seg av tilbudet. Hele konseptet hadde sin begrunnelse i foreldrenes behov for å være trygge på at jenter som har kommet i puberteten ikke har upassende kontakt med det annet kjønn. Lederne var kritiske til at kommunen sendte en mannlig instruktør for å ha capoeira-kurs, nettopp av denne grunnen. Det kom vanligvis 15-20 jenter på kafeen, og jeg gjorde stadig forsiktige forsøk på å få dem i tale, men det var sjelden at samtalene varte mer enn noen minutter. I et forsøk på å få litt informasjon om deres musikalske aktørskap utformet jeg et musikkdagbokskjema (se kap. 4, s. 79). Dette er et eksempel:

**Dato:** 3.3.14

**Alder:**13

**Bakgrunn:** Bosnia

Tidspkt.	Musikk	Hva gjorde/følte/tenkte jeg?
To siste timene på skolen	Hørte på Justin Bieber og et band som heter EXO, når vi egentlig skulle jobbe inne på naturfagsrommet sammen med 4 andre elever.	Vi filmet hverandre imens vi dansa, og noen av videoene ble delt på snapchat og instagram. Jeg tenkte på at vi burde begynne å jobbe snart.

Utsagnene kan vitne om litt dårlig samvittighet, men også om hennes evne til kritisk distanse og selvrefleksjon, noe som igjen kan forstås som et aktivt aktørskap. Til tross for at jeg delte ut skjemaene i tre uker, var slike korte utsagn det eneste jeg satt igjen med fra den første dagen jeg delte dem ut, ellers ble arkene oversett eller brukt til å drodle hjerter på. Jentene var tydelige på, både overfor meg og lederne, at de ønsket å slappe av når de var på jentekafeen, og dette betydde at min tilstedeværelse i prinsippet var grei nok, så lenge jeg ikke forventet noe som lignet på lekser eller skolearbeid. Også jentekafeen var en arena hvor jentene delte musikk gjennom å lytte på hverandres mobiler, men de så ikke på seg selv som musikalske aktører, fordi de ikke spilte instrumenter eller sang i kor. I forbindelse med Bydelsfestivalen 2014 ble det arrangert flere workshops og seminarer, og ett av disse ble lagt

til jentekafeen. En av lederne forsøkte å rekruttere jenter til planleggingskomiteen, og det er nettopp fra jente- og ungdomskafeen at den neste vignetten om Bydelsfestivalen er hentet.

## Bydelsfestivalen - vignett 2

Den første Bydelsfestivalen var i all hovedsak et voksenstyrt initiativ, men i forbindelse med den andre festivalen, ønsket kommunen å rekruttere ungdom til å delta i planleggingen og gjennomføringen av denne. Ungdommer fra begge kafeene ble oppmuntret til å bli med.

*En ansatt i fritid fra kommunen går rundt blant jentene for å høre om noen er interessert i å bli med i planleggingsgruppa for Bydelsfestivalen. Slik jeg oppfatter det er det noen som lytter interessert, mens andre overser henne, eller til og med reiser seg og går mens hun prater. Jeg får vite at det skal være et åpent informasjonsmøte om Bydelsfestivalen neste onsdag. Jeg spør om jeg kan komme, siden det kanskje kan være aktuelle intervjudeltakere for meg der. Det er jeg velkommen til. (Feltnotat, jentekafeen, 10. mars 2014)*

*I dag er jeg på den første samlingen om Bydelsfestival 2014. Det møter fram 10 ungdommer, 2 gutter og 8 jenter, 4-5 av dem kjenner jeg igjen fra jentekafeen. Fokuset for første del av møtet er å komme med forslag til artister, og det er mange forslag: Karpe Diem, Eminem, We are one, One Crew, Admiral P, Stella, Erik & Kriss og DJ Broiler. Noen mener at de må ha med lokale grupper, og dette er det bred enighet om. Videre fokus for samlingen er å snakke om ulike oppgaver: produksjon, markedsføring, skaffe penger, sikkerhet, mat etc. Nytt av året er at de leier stor scene til skolegården (ikke sirkustelt som i fjor, for dyrt). Andre aktuelle innslag er dans, drama, standup, nysirkus, capoeira. Lederne informerer om at det blir intens jobbing fram til festivalen i mai. (Feltnotat, ungdomskafeen, 12. mars 2014)*

Jeg fulgte ikke det videre komiteearbeidet, men jeg merket at motivasjonen for å være en del av «crewet» var stor. Bydelsfestivalen ble som nevnt dratt i gang for å heve bydelens status, og den rekrutterte artister og grupper både fra Bydelen lokalt og fra de mer bynære tilbudene Stjernedrøm og Ditt Valg, samt nasjonale «stjerner». Bydelsfestivalen representerte en arena for å utvikle både musikkrelaterte evner og organisatoriske evner. Brukerne av Juniorklubben var ikke gamle nok til å opptre på Bydelsfestivalen, men de som deltok med innslag på Bydelsdagen tidligere på dagen, fikk VIP-pass, og dermed hadde de tilgang til VIP-garderoben under festivalen slik at de kunne treffe de «store» stjernene.

## Juniorklubben

Juniorklubben var uten tvil det best besøkte tilbudet ved aktivitetshuset. Dette hadde både sammenheng med at barneskolen lå rett i nærheten, og at det, ifølge lederen for juniorklubben, hadde vært en målrettet innsats fra kommunen med tanke på å gi god informasjon om tilbudet på skolen.

*Etter å ha blitt oppmuntret gjentatte ganger, bestemmer jeg meg for å besøke junior'n. I dag blir det servert tomatsuppe, brød og vann. Lederen ber ungene om å foreslå sanger på YouTube ved å skrive seg på en liste. Dette faller i veldig god smak hos barna, og de kjemper om å få skrive seg på. Det er en dj-låt av en jente som bruker fire cd'er samtidig. Den neste låten er av Justin Bieber. Ungene har øynene festet til skjermen, han har tydeligvis en høy stjerne blant noen av jentene. (Feltnotat 4. februar 2014)*

*Det er rappekurs i dag. Jeg velger å bli med og se på jentegruppa. Det er fem jenter, og de går i sjette. De tøyser mye mens de hører på en sang av Selena Gomez. De synger og danser med, mens instruktøren gjør klar teknikken. Planen er å velge en sang som de ønsker å skrive tekst til og gjøre til sin egen. Instruktøren bruker god tid på å finne ut hvilken sang de skal bruke, han er opptatt av at alle skal være enige om valget. Jentene er egentlig mer opptatt av instruktøren enn av opplegget. De prøver å gjette hvor gammel han er, men han klarer å lure seg unna spørsmålet, nesten uten at de merker det, bare ved å jatte med. De lurer også på hvorfor han har arr på haken og får vite at han hadde falt av sykkel da han var liten. Om det var vondt, måtte han sy? (Feltnotat 29. april 2014)*

Det er ingen tvil om at det var ganske underholdende å besøke juniorklubben. Det var sikkert 8-10 barn som håndhilste og presenterte seg for meg de første gangene jeg var der. Det var alltid en lett stemning i lokalet, noen tegnet, perlet, spilte spill, bordtennis, FIFA eller surfet på nettet. Som nevnt i feltnotatet fra ungdomskafeen (22.1.14) var rappekurset opprinnelig tiltenkt ungdomskafeen, men siden interessen var så laber der, ble ressursen flyttet til juniorklubben. Dette gjaldt også flere andre kurs og instruktører. I telefonsamtale (4.4.14) med koordinator for aktivitetene ved klubbhuset snakket vi om dette at det er så stort fokus på aktiviteter i Bydelen. Hun fortalte at de hadde satt i gang det ene prosjektet etter det andre etter som de hadde sendt mange søknader om penger og fått tildelinger av midler. En av lederne ved juniorklubben mente at disse barna ville bli mye mer aktive som ungdommer, fordi de har blitt lært opp og fulgt opp så tett som barn. Det ble alltid spilt musikk over anlegget, og sammen med de ulike musikkursene utgjorde dermed klubben en viktig arena for å utvikle musikkrelaterte ferdigheter.

## Stjernedrøm

Som allerede nevnt i feltnotatet for den første Bydelsfestivalen, var noen av jentene som opptrådte der deltakere ved det private kurstilbudet Stjernedrøm. Noen av disse jentene var også innbyggere i Bydelen. Bydelsfestivalen representerte slik sett en viktig arena for lokal ungdom, men også for sterke musikalske aktører som brukte mye av sin fritid til nettopp å øve på å opptre på en scene.

*Jeg møter opp på kultursenteret kl. fem, etter avtale med kurslederen. Jeg står der ganske alene utenfor døra, og lurere på om det kommer noen deltakere. Det kommer etter hvert fem jenter, med ulike etniske bakgrunner. Jeg legger merke til at to av jentene (Ester og Rebekka) har jeg sett opptre på Bydelsfestivalen. Jeg presenterer prosjektet ved å legge vekt på at min interesse er musikk og mangfold, både det etniske og det musikk-kulturelle mangfoldet som preger samfunnet vårt, «det handler om å bruke musikk på de ulike scenene i livet, i de roller vi tar på oss og fantaserer om, om forgrunn og bakgrunn, og musikk i forhold til identitet og selvregulering».*  
(Feltnotat 10. mars 2014)

Stjernedrøm ønsker å være et tilbud for og av unge som vokser opp i et urbant, flerkulturelt Norge. Kurset holdes på et privat kultursenter, og det er fokus på å bli vant til å stå på en scene, det å takle nerver og å formidle sanger på en overbevisende måte. Kurset og konsertene er for og med ungdom, og jeg hadde derfor ikke tilgang til å observere disse. Likevel hadde jeg mange muligheter til å observere hvordan intervjudeltakerne fra Stjernedrøm brukte ferdighetene som de tilegnet seg på kurset, når de opptrådte ved ulike arenaer, for eksempel på Bydelsfestivalen. Stjernedrøm var en viktig arena for flere av deltakerne hvor de fikk utvikle sangstemmen sin, jobbe med å takle scenefrykt og å opptre på ulike scener.

## Ditt Valg

Kurset Ditt Valg har vært et kommunalt satsingsområde gjennom flere år, der ungdom gjennom å delta på audition får mulighet til å bli med i et større skandinavisk prosjekt for ungdom med ulike etniske bakgrunner. Kurset ble holdt på ungdomshuset i Bykjernen. Utvalget av feltnotater er gjort med tanke på å vise hvordan deltakerne fikk stor mulighet til å være med på å utforme både opplegget og programmet til den felles nasjonale konserten.

*Jeg velger å bli sittende i bandrommet for å se på deres øvelse. Lederen ber dem jobbe med å lage en groove som de kan spille til rapperne. El-gitaristen begynner å spille på et riff, trommisen trommer litt for seg selv, og det hele utvikler seg til noe rocke/heavy-aktig. De stopper opp og snakker om at det var sånn de jamma forrige gang, men Morris mener at det kanskje ikke vil funke så bra til rapping. Lederen kommer innom og sier at de må tenke litt på dynamikken, at det må være rom for rapperne. Han ber dem om å lage en intro, og så går han igjen. Den siste halvtimen av øvelsen skal rapperne forsøke å fremføre tekstene sine til musikken. Jeg sitter og lurer på hvem av lederne som skal si til gutta at de må sette ned tempoet litt, når Peter blir oppfordret til å fremføre sin tekst. Han går fram til mikrofonen, strekker fram hånden mot bandet, og sier «gutta, kjør halvt tempo». Virkningen er magisk. (Feltnotat 28. april 2014)*

*Gruppen er ikke fulltallig i dag siden rapperne har workshop, i forbindelse med Bydelsfestivalen. Lana, Anniken og Meko jobber med å koreografere en dans til den ene sangen. Samtidig holder Jan på å teste ut diverse dj-spor. Bruce sitter for seg selv og jammer på bassen, mens trommisen trommer i vei. Det er ingen kontakt mellom disse tre. Ingen tar initiativ til å samkjøre dem, verken de selv eller lederne. Til slutt reiser bassisten seg og sier at han går og ser om det er noen andre som trenger hans assistanse. Regissøren sitter, går rundt og filmer det som foregår. Jeg tar meg en liten runde i bygget for å se om jeg kan finne de andre gruppene. Kalila og Rebekka sitter i entreen og jobber med story board til videoen, mens Gunhild og Inga sitter med en mobil på et øverom og lager en bridge til en av sangene. Resten av deltakerne finner jeg ikke. (Feltnotat 19. mai 2014)*

*Oppvarmingen til generalprøven er i gang idet jeg kommer. De blir ledet i løp, hopp, tøy og bøyy, ut med tunga. De blir oppfordret til å gjøre sangøvelser på egenhånd. Nadege begynner med glissandoer og artikulasjonsøvelser, men hun blir brått avbrutt av den finske instruktøren. [...] Det er en kort pause under generalprøven, og jeg setter meg ned med noen av deltakerne og spør dem om hvordan de har opplevd det å ha så lite styring i prosessen med å lage numrene. Jan sier at de aller første øvelsene var mer styrt, og at de tok over selv etter hvert. (Feltnotat 27. juni 2014)*

Målsettingen med Ditt Valg er å legge til rette for interkulturelt samarbeid mellom unge fra forskjellige deler av verden ved hjelp av skapende og kreative metoder som musikk, dans, teater og foto/film. Jeg observerte de norske deltakerne gjennom tre av øvelsene før generalprøven og den felles internasjonale konserten i det ene vertslandet. Mitt inntrykk var at de allerede på øvelse tre jobbet svært selvstendig. Lederne tok i første rekke ansvar for oppvarming, inndeling i rom for de ulike gruppene, klargjøring av teknisk utstyr og det å lede avslutningen av øvelsene. Flere av deltakerne var de samme som opptrådte på Bydelsfestivalen, på ungdomshusets konserter, på Byscenen, på Stjernedrøm sine arrangementer, på Ungdommens kulturmønstring og i kirker og menigheter i Byen.

## Ungdomshuset, kafekonsert

Kafekonserten var en av flere arenaer som brukerne av ungdomshuset kunne opptre på. Den foregikk i foajeen, og det var salg av nystekte muffins. Ungdomshuset har i tillegg en større scene der det holdes både interne og offentlige konserter, og mer uformelle arrangementer.

*Jeg får låne møterommet på ungdomshuset i fire timer for å intervju Ditt Valg-deltakere. Utenfor, i foajéen, er det intense lydprøver. Musikken er høy, det improviseres og skrur. I intervjuene berører vi naturlig nok det som foregår i naborommet. Etter at jeg er ferdig med intervjuene er det kafekonsert. Det er første gang jeg er til stede på en, men jeg har hørt om dem, gjennom popduoen Gunninga – de har fortalt om opptredener her, og det er de som pryder plakaten, selv om de ikke skal opptre selv denne kvelden. Konserten fungerer på sett og vis som en generalprøve før Bydelsfestivalen. Peter opptrer med de samme sangene som jeg allerede har blitt kjent med fra Bydelsfestivalen og YouTube. Han gjør det med overbevisning. Jack opptrer sammen med en eldre kamerat. Jack er en av dem med store drømmer. Han synger en sang om kjærlighet, om troskap og at han kan være din supermann. Lana sitter i et hjørne og tegner. (Feltnotat 22. mai 2014)*

Lederen for ungdomshuset mente at jeg ikke ville finne mange ungdommer med innvandrerbakgrunn på ungdomshuset da jeg snakket med han i forbindelse med stipendiat-søknaden våren 2012, men dette endret seg i løpet av de to årene frem til feltarbeidet i 2014. Dette var, ifølge leder for ungdomshuset, delvis på bakgrunn av at kommunen hadde åpnet et hip-hop studio. Ungdomshuset fungerte som en viktig arena for å delta på kurs, øve, spille inn sanger, treffe likesinnede, opptre på husets egne arrangementer og å øve til Bydelsfestivalen.

## Bydelsfestivalen - vignett 3

Den andre Bydelsfestivalen ble holdt i skolegården, på samme scene som ble brukt på årets Bydelsdag. Scenen var dobbelt så stor som året før. Idet jeg ankom var en capoeira-gruppe i gang med å varme opp publikummet før selve konsertprogrammet begynte.

*En gjeng med ungdommer har samlet seg foran scenen, kanskje 100+, ellers er det veldig god plass i skolegården. Været er strålende, så ikke noe å si på det. Komiteen har forventet masse folk, men sånn som det ser ut for meg, er det stort sett Bydels-beboere. Jeg treffer på en av lederne som forteller at det har vært god deltakelse på bydelsdagen fra ungdomskafeen, både fra scenen og ellers på workshops. Jeg må si at jeg er litt overrasket. Mitt inntrykk de gangene jeg har vært på ungdomskafeen er at det er så lite deltakere på tilbudene at ressursene har blitt overført til junior'n. Jeg tenker «æsj, så dumt at jeg ikke kunne være med hele dagen».*

*Etterpå treffer jeg leder for jentekafeen og leder for frivilligsentralen. Jeg setter meg ned sammen med dem og spør litt mer om dette med ungdommene som hadde vært så aktive. Det viser seg at «ungdommene» var fra junior'n. Det gir mening, sannsynligvis er det Justin, July eller Cutipie som har vært i ilden på scenen og ellers rundt omkring. Programlederen, en kjent mediefigur, kommer fram, og så er selve festivalen i gang. Første artist synger noen av sine hits og en ny singel. Hun har eget band med seg. Tre lokale artister opptrer før popduoen Gunninga kommer på scenen. De fremfører tre av sangene sine i kjent stil, med Gunhild på gitar. De har god trøkk og driv. De virker sikre og scenevante. Så opptrer en gruppe fra et norsk tv-program. Jeg ser et kjent fjes i bakgrunnen, og der sitter Anniken og styrer musikken. Aha, hun har vært på dj-kurs. Det flyter godt, hun gjør en god innsats, selv om hun nok har god assistanse. Etterpå fremfører Jack og kameraten låta fra kafekonserten, «stop, breath, let me tell you what you need girl, jump in my car, we can travel all around the world». Han gjør små illustrerende moves til refrenget. Publikum roper på Peter idet Jack går av scenen. Konferansieren presenterer han som fetteren til Eminem. Det er god stemning blant publikum. Når han kommer til refrenget er det flere som synger med. Peter surrer litt med teksten, men han tar det helt kult. (Feltnotat 24. mai 2014)*

Sju av intervjudeltakerne i denne studien opptrådte på selve festivalen, men jeg traff også på Justin fra juniorklubben som hadde opptrådt på Bydelsdagen. Han syntes det var stas å gå rundt med VIP-skilt rundt halsen og kunne snakke med stjernene under Bydelsfestivalen. Han fortalte at han var veldig fornøyd med innsatsen sin tidligere på dagen. Rebekka og Kalila stilte opp med en låt som de hadde laget på en av workshopene før festivalen. De angret på at de stilte opp med akkurat den låta. Den var ikke bra, syntes de, fordi den hadde «to stilarter» i seg. På festivalen kom jeg i snakk med en dame som tidligere hadde jobbet på jentekafeen. Hun gav meg et mer utfyllende bilde av forsamlingen jeg så foran meg.

*Hun forteller at hun har jobbet på jentekafeen i åtte år. Hun sier at jentene er veldig lukket, på grunn av foreldrene. Det var nettopp derfor jentekafeen ble startet opp, for da kunne foreldrene komme og se at dette er jo ikke noe farlig. «Det handler om kontroll», sier hun. Hun peker ut mot plassen og sier at det er ulike grupper, det er de som får lov til å snakke med gutter, og de som ikke får lov. Hun ser hvem som er hvem. Jeg prøver å følge blikket hennes, men jeg klarer ikke å se det hun ser. Jeg ser noen kjente fjes, men jeg ser ikke grupperingene slik som henne. Hun forteller at jentene med sjal får lov til å komme på festivalen fordi den er her. De hadde ikke fått lov hvis det hadde vært nede i sentrum, men her kan foreldrene komme selv og følge med. Guttene hadde fått lov. Hun peker på en bestemor som sitter med ryggen til, «ser du?». Det er en merkelig blanding av generasjoner ute på plassen, med tanke på at det er et ungdomsarrangement – jeg ser det når jeg blir gjort oppmerksom på det. Hun gjentar det igjen «det handler om kontroll». Hun sier at her er det en motsatt trend i forhold til resten av samfunnet. Vi passer godt på barna våre, men når de blir større slipper vi opp litt på kontrollen og gir dem mer frihet og ansvar. Her har barna mye frihet, men jo større de blir, jo mer kontroll blir det, særlig for jentene. De strammer inn når vi løser opp. Hun har ingen god forklaring på hvorfor det er sånn. (Feltnotat 24. mai 2014)*



Gjennom slike samtaler fikk jeg et innblikk i hvordan ungdommene i Bydelen forhandlet seg frem til ulike grader av både aktiv og passiv deltakelse ved Bydelsfestivalen, der noen jenter fikk tilgang til å opptre, mens andre beveget seg fritt rundt på plassen, og andre igjen var til stede, men under nøye oppsikt. Sannsynligvis var det også noen som ikke fikk lov til å gå. Jentene i Bydelen forholdt seg til de samme eksterne strukturene, men på ulike vilkår, og de hadde derfor ikke de samme handlingsmulighetene. Bydelsfestivalen var like fullt, slik jeg ser det, den mest samlende arenaen i byen hvor ungdom fra bydelen, andre bydeler, og til og med nabokommuner fikk mulighet til å utøve og styrke sine musikalske aktørskap. Det var et viktig sted for å bygge relasjoner mellom deltakere fra forskjellige kurstilbud og samlet sett en uvurderlig mulighet til å gjøre seg nytte av eksterne strukturer med både allokativer og autoritative ressurser, som for eksempel en stor scene med profesjonelt lydutstyr og å få opptre for, og sammen med, noen av deres egne musikalske forbilder.

## Kulturell basket

Kulturell basket var et nytt arrangement våren 2014 i regi av ungdomskafeen. Den foregikk i ungdomsskolens gymsal. Ifølge Peter var det ingen av deltakerne som spilte basket i organiserte lag. Guttene møttes bare bak skolen og spilte basket mens de spilte av musikk fra egne bærbare høyttalere via mobilen.

*Jeg er nysgjerrig på hva dette «kulturelle» idrettsarrangementet innebærer. Lederen sier at det er det utvidede kulturbegrepet satt ut i praksis, og at sport regnes med i den kategorien, men her er det nok det musikalske innslaget som er grunnen til betegnelsen på arrangementet. En rappegruppe fra Oslo skal opptre seinere på kvelden. Lederen for ungdomskafeen styrer musikkplanlegget. Peter rapper en av signaturlåtene sine. Peter har rappet disse sangene på ulike arenaer i et par år nå, så alle kan dem. Det er spredt applaus i salen. Etterpå rapper en ungdom som jeg ikke har sett før. Han har godt driv, ettersom jeg kan bedømme. Jeg ser at Jack gjør seg klar på scenen, og sammen fremfører disse to en av Jack sine standardsanger, Supermann-låta. Han som fyller inn gjør det på en naturlig, avslappet måte. Det er ingen applaus når Jack er ferdig, bare Peter prøver å klappe litt. Jeg lurar på hvor jentene er. Det er bare en fire-fem jenter som henger litt rundt ute og inne. Den ene kjenner jeg fra jentekafeen og Bydelsfestival-crewet. Hun har ansvar for pølsesteking. Basket er tydeligvis ikke en jentegreie her. Det kan vel hende at det kommer flere senere på kvelden, når det blir mer av den kulturelle underholdningen? (Feltnotat 21. juni 2014)*

Disse to guttene, Peter og Jack, som ønsket å bli verdenskjente artister, brukte alle anledningene de fikk til å promotere seg. De andre som opptrådte sammen med dem, var

også gode utøvere, og mitt inntrykk var at de bare «chillet» med musikken, men der kan jeg selvfølgelig ta feil. Det fantes sikkert flere aktører i feltet som nærer de samme drømmene som Peter og Jack, men som jeg av ulike grunner ikke fikk tilgang til å bli kjent med i løpet av feltarbeidet. Kulturell basket fremsto som guttenes arena, både på scenen og på banen, selv om det var annonsert som et åpent arrangement.

## Analyse av eksterne kontekstuelle strukturer

Kontekstanalysen (Stones, 2005) tar som sitt utgangspunkt at aktøren til enhver tid er situert i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Til tross for at sterk strukturasjon som analyseverktøy kan brukes til å analysere relevante nettverk på et abstrakt nivå, så legger Stones vekt på at det er situerte aktører på et meso- og mikronivå som er i fokus for rammeverket (s. 84). Denne studiens kontekster representerte viktige tilganger til allokativer og autoritative ressurser (Giddens, 1984) som deltakerne utnyttet idet de utøvde sine musikalske aktørskap. Slike ressurser inngår i aktørenes situasjonsspesifikke strukturer (Stones, 2005) som er rettet utover mot de eksterne strukturene, og de involverer deltakernes kunnskap om de aktuelle handlingskontekstene som er tilgjengelige for dem både i Bykjernen og i Bydelen. I kontekstanalysen er det som nevnt først og fremst jeg som forsker som definerer aksjonshorisontene<sup>57</sup>. Denne kontekstuelle kunnskapen fikk jeg tilgang til både gjennom feltbesøkene til de ulike praksisene og arenaene, gjennom at deltakerne fortalte meg om sin bruk av disse i intervjuer og uformelle samtaler og gjennom at andre relevante aktører i feltet, for eksempel ledere av kafeene og kommunens ansatte, gjorde meg oppmerksom på hvilke arrangementer jeg burde observere.

De presenterte delfeltene representerte selvfølgelig bare noen av alle de ressursene som deltakerne i studien gjorde bruk av når de utøvde sine musikalske aktørskap og dermed også bare en del av deres totale aksjonshorisont (Stones, 2005). Noen av disse andre «horisontene» fikk jeg en viss kjennskap til gjennom intervjumaterialet, og dette var arenaer og ressurser som de individuelle aktørene deltok i (for eksempel kor, band, korps, kirker og menigheter, uformelle venne- og familiesamlinger, kulturmønstringer og så videre), men de representerte ikke fellestilganger for alle studiens deltakere, og de inngår derfor ikke i dette kapitlet. Felles arenaer og praksiser som deltakerne i studien tar i bruk i varierende

---

<sup>57</sup> «The emphasis, to repeat, is on the action-horizon as perceived by th[e] agent and/ or by the social researcher» (Stones, 2005, s. 84).

kombinasjoner, kan forstås som ressursnettverk som reguleres av blant annet det Karlsen (2011) kaller den musikalske aktørens «ability to access learning experiences» (s. 118). Dette var nettverk som deltakerne hadde mer eller mindre evne til å gjøre bruk av gjennom sine aktive musikalske aktørskap som følge av varierende kunnskapsevne (Stones, 2005). Videre vil jeg se på hver enkelt av praksisene, eller delfeltene, med utgangspunkt i deres betydning for deltakernes utøvelse av musikalsk aktørskap.

## Oppvekst i en krysskulturell bydel som (musikalsk) ressurs

Det å vokse opp i en bydel med høy andel av innvandrere kunne by på opplevelser av både gjensidig respekt og stigmatisering på samme tid. Peter understreket hvor viktig respekt og toleranse var for han og vennene hans:

J Fortell litt om hvordan det er å bo her.

P Jeg synes det er helt konge, fordi det er sånn... alle gutta er samla og sånn, på ett sted da. Så det er veldig lett å få med folk ut, og treffe folk, og gjøre ting ute. [...] Også er det det at det er flerkulturelt. Så det blir på en måte sånn at alle respekterer hverandre uansett åssen bakgrunn man har. Alle har respekt for hverandre. Det handler veldig mye om respekt her oppe da, og det, det liker jeg, at folk respekterer hverandre, da. Jeg merker det når andre, asså når folk fra andre steder som kommer hit, så merker du forskjellen, ganske kraftig lissom, på åssen de oppfører seg.

J Ja. Klarer du å forklare hva det er for noe?

P Ja, jeg hadde et eksempel. Det var en kompis av meg, som bor i [en nabokommune]. Han og jeg var på besøk i over-i-går, eller noe. Så sitter vi der nede, også begynner han å kødde rundt, og han har ingen grenser, ikke sant? Så sier jeg til han «nei, brorsan, det går ikke ass, her oppe så har vi respekt for hverandre», ikke sant? Så det var litt sånn kræsji. Fordi han visste ikke helt hvordan det er her oppe.

Peter sa det ikke rett ut, men han indikerte like fullt at vennen hans snakket i rasistiske vendinger om ungdommer med en annen etnisk bakgrunn enn ham selv. Peters bevisste avstandstaking til rasisme utgjorde en viktig del av hans generelle disposisjoner og dannet dermed også et utgangspunkt for hans og vennenes handlingsprinsipper i møte med et krysskulturelt fellesskap i en mangfoldig bydel. Opplevelsen av dissonans<sup>58</sup> innenfor venneflokkene skapte utgangspunktet for en refleksjon rundt og konsolidering av et felles verdigrunnlag. For Peter representerte Bydelens flerkulturalitet og fokus på respekt, forstått som «a plurality of cultural subsystems in the same society» (Parsons & Shils, 2001, s. 173),

---

<sup>58</sup> «[A] disequilibrium [may] occur» (Parsons & Shils, 2001, s. 228).

både en verdimelessig plattform og en kilde til inspirasjon for hans musikalske aktørskap, for eksempel når han skrev rappetekster om det å bo i Bydelen:

*Folk snakker mye piss om [bydelen], uten at de har vært her selv, de tror de'r bare svartinger her oppe, og det er sant, de'r bare svartinger her oppe. [...] Vi bare chiller'n med alle veteranene, og hører på historier om alle krigsskadene [...] vinden fører oss fra banen til tyrker'n, møtes på midten som Lady og Landstryker'n [...] Alle kjenner alle, fucker du med oss så backer vi hverandre.*

[Tekstutdraget er hentet fra en av YouTube-videoene av sangen, 27.10.15]

Det å bo i Bydelen blir her fremstilt som en styrke, for selv om kanskje folk i andre deler av Byen så ned på dem som bodde der, så holdt de sammen og støttet hverandre på tvers av etniske og kulturelle skillelinjer. Dette kan forstås som at guttene hadde sammenfallende generelle disposisjoner i dette henseende. Samtidig fantes det et skrått blikk til («pappa»-) gutter som bodde i områder av byen hvor det var sterk økonomi og relativt få innvandrere i andre av Peters rappetekster; «men når de havner i bråk, så kommer til de oss». Pappagutter har kanskje biler, penger og solarium, men de hadde i følge Peter ikke det tette nettverket rundt seg som guttene i Bydelen hadde, og derfor fremstiller han dem som en svak og forsvarsløs gjeng når det røyner på. Peter delte sitt musikalske aktørskap med vennene sine, gjennom at han sang og rappet dem fram i tekstene sine, og dette fellesskapet var tydelig å merke i de sammenhengene som han fremførte sangene sine, blant annet på Bydelsfestivalen og ved kulturell basket.

Det var ingen tvil om at brukerne av aktivitetshuset kunne velge og vrake blant et rikt utvalg av tilbud, og at denne tilgangen til allokativer og autoritative ressurser (Giddens, 1984) ga barn og unge i Bydelen store muligheter til å styrke sine musikalske, så vel som andre typer aktørskap. En slik arena var poesikvelden, ett av flere arrangementer i regi av aktivitetshuset der barn og unge hadde mulighet til å opptre med blant annet sang, dans, dikt, slampoesi, rap og musikkvideo. Under arrangementet satt jeg sammen med en mor fra Albania som uttalte:

*Så heldige disse barna er som får vokse opp her. De venner seg til å akseptere at forskjeller i mat, klær og utseende er det normale. De blir fullstendig fordomsfrie! (Feltnotat, aktivitetshuset, 15. jan. 2015)*

Tanken om at det å spise, spille, opptre og støtte hverandre i en mangfoldig bydel var en styrke, var dermed et gjennomgående tema, både blant ledere, foreldre og brukere av

aktivitetshuset. Dette fellesskapet (den store «familien») kan i seg selv forstås som en ekstern struktur som deltakerne trekker på i utøvelsen av sine musikalske aktørskap.

## Bydelsfestivalen - muliggjørende/begrensende ekstern struktur

Som jeg skrev i innledningen, fungerte Bydelsfestivalen som en sammenbindende faktor i beskrivelsen av kontekstanalysen. Den representerte både en arena for utøving av sang og spill og en mulig tilgang til musikalsk læring<sup>59</sup>. I forbindelse med Bydelsfestivalen 2014 ble det arrangert flere workshops og seminarer, og ett av disse ble som nevnt lagt til jentekafeen. Dette var et todagers DJ-seminar med instruktører fra en av gruppene som skulle opptre på festivalen. Jeg traff leder for fritid på ungdomshuset før festivalen, og vi kom i snakk om den nært forestående Bydelsfestivalen:

*Vi snakker litt om festivalen og uroen rundt været, om det skal bli regn eller ikke og om de vil trenge telt. Jeg spør om det har vært bra respons på workshopene knyttet til festivalen, og han sier de har vært fulltegnet, dvs. 8-12 deltakere. (Feltnotat 24. mai 2014)*

Denne informasjonen hadde jeg selvfølgelig ingen forutsetning for å bestride, annet enn at jeg visste at DJ-kurset på jentekafeen ikke var fulltegnet. Anniken fortalte at hun ble oppfordret til å delta, og at hun var den eneste som deltok den første kursdagen. Rebekka fortalte at hun også var «utsending» til den andre kursdagen, og selv om disse jentene nok hadde et interessant kurs, så var de ikke i hovedmålgruppen. De rakk så vidt å komme seg fra Bydelen til Ditt Valg-øvelsen samme kveld. Disse jentene som var så aktive og positive til å stille opp, var de samme som fant tid til å møte meg, forskeren. Det var svært interessant å observere hvordan en håndfull ungdommer nyttiggjorde seg alle de ressursene som ble tilbudt dem, og i tillegg hvordan de fant tid til «enda-én» aktivitet. Brukerne av jentekafeen gjorde ingenting galt ved ikke å melde seg på DJ-kurset, de opprettholdt bare sitt ønske om å «chille», men midlene var bevilget, instruktørene var leid inn, og initiativtakerne ønsket at det hele skulle gå sin gang, *med* deltakere. Jentekafe-brukernes tilbakeholdenhet kan tolkes på flere ulike måter: 1. de var trøtte av å bli overlesset med velmente aktivitetstilbud (som de ikke hadde bedt om) og 2. det oppsto en dissonans mellom deres generelle disposisjoner og eksterne strukturers rolleforventninger (Parsons & Shils, 2001; Stones, 2005). Hvorvidt deres manglende deltakelse skal tolkes som latskap («jenter vil ikke trene»), eller at de

---

<sup>59</sup> I en handlingsteoretisk forståelse kan dette forstås som to sider av samme sak (Parsons & Shils, 2001).

allerede hadde nok andre fritidsaktiviteter («jentene svarer at de har så mye de er med på ellers») vil uansett bli spekulasjoner, men uavhengig av hvilke strukturasjonsprosesser som lå til grunn for deres prioritering av formålshierarker (Stones, 2005), ble sluttresultatet ikke-deltakelse i kafeens kurstilbud.

De av workshopene i tilknytning til Bydelsfestivalen som var lagt til Ungdomshuset, rekrutterte også for en stor del de samme ungdommene som allerede var aktive deltakere ved huset, eller som var deltakere ved blant annet Ditt Valg og Stjernedrøm. Selv om disse kursene og workshopene i prinsippet var åpne for alle, var ikke selve Bydelsfestivalen en vidåpen arena der alle som ville fikk opptre, som dette feltnotatet viser:

*Etter en stund kommer «Zelda», det er en stund siden hun har vært her, så jeg setter meg ned med henne. Jeg spør hva hun liker å høre på, og hun forteller meg at det er en sang hun hører på hele tiden: «Dark horse» av Katy Perry. Hun forteller at hun skal synge den på Bydelsfestivalen sammen med en venninne som skal rappe Eminem. Det viser seg at venninna er ei som jeg snakket med sist uke. Idet jeg gjør meg klar for å gå, bestemmer jeg meg for å spørre om hun kan tenke seg å bli med i forskningsprosjektet. Og, vet du, hun sa ja, fordi hun syntes synd på meg;)! «Du trenger jo noen som vil være med i det prosjektet ditt». Hvis hun fikk lov av foreldrene, da. (Feltnotat, jentekafeen, 17. mars 2014)*

Det var denne jenta og venninna hennes som jeg satt og ventet så lenge på, på ungdomskafeen (se metodekapitlet s. 76). Ingen av jentene opptrådte på Bydelsfestivalen, og jeg vet ikke om bakgrunnen for dette var at de trakk seg, at de aldri meldte seg på, at de ikke fikk lov, at de ikke passerte «nåløyet» eller om det hele bare var en drøm som hun delte med meg. For alt jeg vet, var «Zelda» og venninna hennes nettopp slike «hidden musicians» som Finnegan (1989) snakker om, siden det kan virke som at de opptrådte på andre arenaer. Det at jeg ikke ble invitert inn i private sammenhenger av jentekafebrukerne, og at de ikke meldte seg på kommunale kurstilbud, behøvde likevel ikke bety at de ikke var musikalske aktører på andre arenaer. Det kan snarere tolkes som at deres situasjonsspesifikke kunnskap om tilgjengelige eksterne mulighetsstrukturer (Giddens, 1984; Stones, 2005) førte til at de benyttet seg av andre typer musikalske ressursnettverk enn det som er beskrevet i denne studien. Dette kan videre ha sammenheng med at de gjorde bruk av sine generelle disposisjoner som bygget på et annet verdigrunnlag enn kommunens og andre sett av normative sanksjoner og belønninger som informerte deres handlinger (Parsons & Shils, 2001). Jentenes forhandlinger kan dermed forstås som reflekterte aktørskapshandlinger der deres improvisasjon og kreativitet fant sitt utløp på andre arenaer enn dem som kommunen tilbød. Dette kan videre forstås som et tilsvarende svar på den aktuelle situasjonens problematikk på

bakgrunn av en kombinasjon av deres verdier, evner, interesser og kunnskap om ulike handlingskontekster (Stones, 2005).

## Ditt Valg og Stjernedrøm - arenaer for utvikling

Både Ditt Valg og Stjernedrøm var viktige arenaer for å utvikle musikalske ferdigheter (Karlsen, 2011) for flere av intervjudeltakerne i denne studien. Det at jeg, som forsker med et særlig fokus på musikk, var til stede ved øvelsene til Ditt Valg, gjorde at regissøren på et tidspunkt fikk behov for å presisere at det ikke var et rent musikkprosjekt, men at dans, drama, film og så videre var en del av prosjektet. En av deltakerne mente imidlertid at det var musikk med i alle elementene, ingen dans uten musikk for eksempel, og en av lederne bekreftet at musikk var en viktig del også i videoen som den norske gruppa laget til konserten. Kalila konkluderte med at «det handler egentlig om musikk» (Ditt Valg, feltnotat 19.5.14). De andre deltakerlandene i det skandinaviske prosjektet hadde mer fokus på talte monologer og felles dramainnslag, og de norske deltakerne var de eneste som spilte på egne instrumenter på avslutningskonserten. Uavhengig av hvilke fokusområder lederne opprinnelig hadde planlagt for kurset, så var Ditt Valg en viktig kilde for deltakerne til å styrke sine musikalske aktørskap og til å knytte kontakt med andre sterke musikalske aktører i Byen og nærliggende områder rundt byen. Jeg vil komme tilbake til hvordan noen av deltakerne jobbet og lærte av hverandre på DV-øvelsene i kapittel 6.

Som nevnt fremsto Stjernedrøm som en voksenstyrt arena, altså som en mer formell musikalsk opplæringspraksis enn Ditt Valg. Siden jeg ikke hadde anledning til å observere øvelsene, må jeg beskrive delfeltet gjennom deltakernes øyne. Maria la mest vekt på det sangmessige utbyttet av opplegget:

- J Men hva er det du tenker at dere *lærer* på Stjernedrøm?
- Ma Det er jo akkurat det, å finne sånn artist-identiteten sin, og lissom kunne, eh, å lære veldig mye sånn sangteknikk og kunne opptre på en scene, da.
- J Mm, mm. Kan du fortelle litt sånn, hva, hva tenker du på, når du sier sånn sangteknikk?
- Ma Sangteknikk, da tenker jeg litt sånn, bruke magen, og om man skal ha mye luft eller ikke, om en skal syngt sterkt eller mykt et sted, og sånne ting da.
- J Mm, så dere lærer litt sånn oppvarmingsøvelser, sånn lalalalala [synger treklang opp og ned]?
- Ma Ja! Sånne ting. [vi ler sammen].
- J Føler du at du har, at stemmen din har blitt bedre? Av å gå der?

Ma Ja, definitivt! Det føler jeg, det hun, vi lærer veldig *mye*, og før så skjønte jeg på en måte ikke hvordan jeg skulle bruke magen og sånne ting da, men nå forstår jeg det mer, og jeg føler at jeg har utviklet meg mye siden jeg startet der.

Naomi, på den annen side, la mest vekt på scenetreningen:

J Ehm, kan du fortelle litt om det å være med i Stjernedrøm?

Na [venter] Tøft [nedadgående tonefall]. Det er [puster inn] mye øving. [...] *før* jeg begynte på Stjernedrøm så var jeg *så* redd for å opptre, men Stjernedrøm hjalp veldig mye. Jeg husker fortsatt vi hadde sånne små lapper og vi skrev ned hva vi frykta mest, også rev vi det i stykker, og så brente vi den lappen, også bare sånn «la det gå med lufta», liksom, «det *der* skal du ikke være redd for». Så hun [instruktøren] er en kjempekul og *awesome* lærer som jeg har lært veldig mye av. Så det er alt, det er gøy, men det kan være tøft óg. Du må nesten ta, nesten ingenting som er verdt å sloss for er lett, så.

Kurset var for ungdom som *vill*e noe med musikken sin, og som var villige til å investere tid og energi i sitt eget musikalske prosjekt. Kurset ga deltakerne viktige bidrag til deres situasjonsspesifikke kunnskap (Stones, 2005) om hva som skal til for å bli en «stjerne på artisthimmelen». Det var likevel ikke alle som hadde mulighet til å gjøre seg nytte av dette tilbudet på grunn av dårlig økonomi<sup>60</sup>. Kultursenteret arrangerte også konserter, forestillinger, kurs og prosjekter som involverte utøvere fra mange land, og både instruktørene og deltakerne ved kurset utgjorde et krysskulturelt fellesskap. Musikken som de jobbet med på Stjernedrøm var, slik jeg oppfattet det, likevel i all hovedsak innenfor ulike popmusikksjangre. Slik sett var ikke fokuset på å øke deltakernes ferdigheter innenfor verdensmusikk (Schippers, 2010), men snarere på å utvikle sine individuelle og kollektive musikalske aktørskap i og gjennom en krysskulturell arena (Karlsen, 2012a; Karlsen & Westerlund, 2010).

## Rike tilganger - begrenset rekruttering

Det å rekruttere ungdom til de kulturelle tilbudene som kommunen satte i gang, var like utfordrende for lederne som det var for meg å rekruttere intervjudeltakere til studien.

*Klokka nærmer seg halv tre uten at han kommer, og klokka tre tikker sms'en inn: «jeg beklager, men tirsdag passer☺». En av lederne kan opplyse meg om at glemsomhet er et like stort problem for henne som jobber her.*

---

<sup>60</sup> Jamfør «limits to the possible» (Stones, 2005).



*Barn og unge i alle aldre glemmer og holder ikke avtaler. Hun må ofte minne dem på ting både 2, 3, og 4 ganger og likevel er det ikke sikkert de møter opp, selv om det er svært motiverende og bra ting de skal være med på. Men dette gjelder ikke Ditt Valg-gjengen, sier hun. De møter gjerne en time i forveien og øver andre dager i tillegg, av egen fri vilje. Det som preger kulturarbeidet er at det er de samme ungdommene som går igjen på mange arenaer, sier hun. Hun undrer seg over hvordan de skal klare å rekruttere barn og unge som er helt «vanlige», de som ikke er super-flinke, men likevel flinke nok. (Feltnotat, juniorklubben, 15. mai 2014)*

Kommunen strevde med å rekruttere de som var helt «vanlige» ungdommer til de ulike tilbudene som de dro i gang. Med «vanlige» mente hun de som ikke er kjempeflinke til å spille, rappe eller synge, men som like fullt var tilstrekkelig gode musikalske aktører for å kunne dra nytte av tilbudene som ble gitt. Intervjudeltakerne i denne studien var nettopp de som allerede var svært aktive i kommunens mange musikktilbud, både de som kostet noe og de som var gratis. De flinke og ivrige aktørene hadde slik sett svært mange kulturelle arenaer å boltre seg på i Byen, forstått som rike, eksternt-strukturelle tilganger (Stones, 2005).

Den begrensede rekrutteringen blant innvandrerjentene kan ifølge Younis' (2010) artikkel knyttes til minoritetsforeldres forståelse av kjønn og kjønnsrelasjoner, forstått som en umiddelbar ekstern struktur, samt restriksjoner for jentenes atferd. Som hun peker på, vil jenter med innvandrerbakgrunn som vokser opp i Norge ofte ha ett normsett for kjønnsroller og kjønnsrelasjoner i storsamfunnet, samtidig som de selv oppdras etter andre normer fra foreldrenes opprinnelsesland. De vokser med andre ord opp i en by og en bydel hvor den store, kulturelle satsingen på flerkulturell ungdom fra kommunens side likevel ikke er tilgjengelig for dem<sup>61</sup>. Dette er en type ressurser som sannsynligvis ikke ville funnet i samme grad i et monokulturelt samfunn, som for eksempel i foreldrenes (eller besteforeldrenes) hjemland, og jentene ville dermed ikke opplevd de kryssende forventningene til deltakelse/ikke-deltakelse som de gjør i det norske samfunnet. Jentene befinner seg *midt i* dette krysset, og der noen av dem får lov til å delta, på en passiv eller aktiv måte, med eller uten oppsyn, har andre sterkt begrensede mulighetsbetingelser (Stones, 2005) for deltakelse, til tross for at tilbudene var mange.

---

<sup>61</sup> I kommentaren *Jenter som bryter glassveggene, står fortsatt alene* (Tajik, 2016) peker forfatteren på at innvandrerjenter som ikke deltar på sentrale fellesarenaer går glipp av viktig kunnskap. Hun mener det er uklokt av storsamfunnet å avskrive foreldrene og tillegge dem holdninger om at de ikke bryr seg om barna sine: «Skyver vi foreldrene vekk, mistenkeliggjør og fordømmer dem, skyver vi dem også ytterligere vekk fra samfunnet. Gjør vi det, er det jentene selv som ender opp med å betale den høyeste prisen». Tajik ser snarere på foreldrene som selve nøkkelen til integrering.

Internalisering av rolleforventninger er ifølge en handlingsteoretisk forståelse en læringsprosess, der den enkelte aktør forholder seg til kollektivets felles verdier, men der aktørens realitetstestende kapasitet *her og nå* vil føre til at «behavior is not uniform» (Parsons & Shils, 2001, s. 225). Med Younis (2010) kan det likevel sies at «minoritetsjenter som har internalisert verdier for anstendighet og om hva som er passende oppførsel for jenter, [ikke] underkjenner [...] disse verdiene uten videre, og [at] deres valg vil kunne preges av dette» (s. 147). Med utgangspunkt i sterk strukturasjon, kan det synes som det er en tydelig sammenheng mellom jentenes interne- og deres umiddelbare eksterne strukturer, men ikke med normene i samfunnet for øvrig. Noen av disse jentene har ikke mulighet til å skifte aksjonshorisont og organiseringen av formålshierarkier vil dermed påvirkes av deres opplevelse av å være omgitt av muligheter, eller stramme tøyler, i forhold til hvilke rammer de kan utvide og hvilke de frivillig eller ufrivillig må holde seg innenfor («irresistible causal forces» (Stones, 2005, s. 111). Jenter med innvandrerbakgrunn vil derfor ha ulik evne, og mulighet, til å finne åpninger eller «frirom» der de kan utøve sine musikalske aktørskap, midt mellom kryssende normer og verdier for passende oppførsel.

## Oppsummering av kontekstanalysen

Feltet, slik som jeg har konstruert det, består av et strukturelt nettverk av institusjoner, kurstilbud, konsertarenaer, klubber/kafeer og individuelle/kollektive aktører forstått som et muliggjørende ressursfelt («the range of possibilities»), men av ulike grunner, også et felt med begrenset tilgang («the limits to the possible», Stones, 2005). Ungdommenes evne til å skaffe seg tilgang til (Karlsen, 2011), og å utnytte de allokativ og autoritative ressursene (Giddens, 1984) som feltet tilbyr, reguleres blant annet av deres egen forståelse av seg selv som musikalske/ikke-musikalske aktører, og av andre aktørers oppfattelse av dem som sådanne. Dette kan forstås som en kombinasjon av deltakernes generelle disposisjoner, for eksempel i form av en lært selvforståelse (Parsons, et al., 1953), og deres situasjons-spesifikke strukturer, for eksempel som følge av deres kunnskap om eksterne strukturers oppfatning av deres evner og anlegg. Alt etter i hvilken grad deltakerne opplevde at de omgivende strukturer ga dem normative sanksjoner eller belønninger som samsvarte med deres egenforståelse eller ei, fikk strukturasjonsprosessen ulikt resultat. De av ungdommene som betraktet seg selv som musikalske aktører hadde dermed størst evne til å utnytte alle de tilbudene og ressursene som fantes i feltet. Ungdommer som deltok i begrenset grad, eller

som ikke deltok i det hele tatt, var enten slike som ikke hadde lyst, som ikke fikk lov, som ikke så på seg selv som musikalske aktører, som rett og slett ikke ble oppdaget, eller som ikke lot seg oppdage. Innenfor alle disse alternativene kan det være innslag av kreativitet og innovasjon (Stones, 2005) til tross for at dette ikke viste seg på overflaten som aktiv deltakelse i kommunens ulike kurstilbud. Blant annet så jeg mange tilfeller av disse musikalske aktørskapshandlingene ved flere av aktivitetshusets kafeer:

- deling av musikk på mobilen
- deling av spillelister på musikkanlegget
- deltakelse på aktivitetshusets kulturelle sammenkomster (som utøvere/publikum)

Kontekstanalysen danner utgangspunkt for å gå videre til handlingsanalysen i kapittel 6 og 7. Her vil de individuelle musikalske aktørene stå i fokus for analysene. Disse ungdommene var like fullt deltakere i kollektive praksiser, og kontekstanalysen danner dermed et analytisk rammeverk, sammen med den musikalske aktørskaps-linsen (Karlsen, 2011), for å kunne si noe om hvordan deltakerne utøver sine musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster.

## 6. Musikalske aktører i krysskulturelle kontekster

I dette kapitlet ønsker jeg å svare på den andre delproblemstillingen som handler om måter deltakerne, forstått som situerte aktører, trekker på interne og eksterne strukturer og allokativer og autoritative ressurser når de utøver sine aktive musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster. Kapitlet er inndelt i fem hovedavsnitt som tar for seg ulike sider ved det å bruke musikk i forbindelse med lytting, utøving, læring, sansing og musikk forstått som livsressurs. Deltakernes uttalelser i intervjuene og feltnotater fra observasjonene danner hovedmaterialet for handlingsanalysene (Stones, 2005) i dette kapitlet. De krysskulturelle erfaringene ble synlige i størst grad i tilknytning til avsnittene om lytting, sansing og musikk som livsressurs. Mulige årsaker til dette diskuteres i oppsummeringen til avsnittet om musikk som livsressurs. Det er i første rekke den individuelle dimensjonen av den musikalske aktørskapslinsen (Karlsen, 2011) som danner utgangspunkt for analysene i avsnittet om musikk som livsressurs, mens både den kollektive og den individuelle dimensjonen synliggjøres på ulike måter i de andre delkategoriene. Jeg vil starte kapitlet med deltakernes musikalske lyttevaner.

### **Smak og avsmak - lyttende aktører**

Lytting var den hyppigste og klart mest utbredte musikalske handlingen blant deltakerne. Dette kan kanskje sies å kjennetegne ungdomskulturen spesielt, men en generell kunnskap kan tilsi at mennesker i alle samfunnslag og i alle aldre lytter mye til musikk, blant annet som en følge av tilgangen til forholdsvis billig musikkteknologisk utstyr og mobile musikkmedier (Partti, 2012; Souza, 2011). Likevel representerer musikklytting en særskilt rik kilde til utøvelse av musikalsk aktørskap spesielt blant ungdom, uavhengig av tid og sted (Skånland, 2007). Dette har blant annet sammenheng med at lytting befinner seg i skjæringspunktet mellom musikk og identitet, selvregulering og beskyttelse (Saarikallio & Erkkilä, 2007). Ungdom benytter både allokativer og autoritative ressurser i det de styrker sine musikalske aktørskap gjennom bevisste, men også internaliserte, automatiserte og dermed ubevisste lyttehandlinger. Dette kan sees i sammenheng med Giddens' (1984, s. 7) skille mellom praktisk og diskursiv bevissthet, eller hva som kan sies og hva som bare gjøres. Videre kan det forstås som skillet mellom et reflektert og et ureflektert forhold til

egne generelle disposisjoner (Stones, 2005). Uavhengig av graden av refleksjon vitnet deltakernes fortellinger om deres lyttehandlinger om et aktivt forhold til musikklytting.

I dette avsnittet vil jeg fokusere på hvor, hvordan og hvilke sjangre deltakerne lyttet til, og hvordan de vurderte musikken de selv og andre lyttet til. Videre vil jeg drøfte hvordan krysskulturell ungdom må forholde seg til forventninger om hva andre mener om deres lyttevaner og ikke minst om deres tanker knyttet til musikk, dans og etnisk bakgrunn. Lytting som egen kategori innenfor spekteret av musikalske aktørskapshandlinger danner dermed opptakten til handlingsanalysen (Stones, 2005) i denne studien.

## Lyttemåter og -steder

Det å lytte til musikk ofte, mye og hvor som helst var et gjennomgående tema blant deltakerne (North, Hargreaves, & O'Neill, 2000). I denne studien var det bare Lana som ga uttrykk for at hun *ikke* lyttet til musikk «24/7». Hun representerte kanskje en minoritet i så måte, men like fullt var hennes erfaringer sannsynligvis representative for en gruppe ungdom som ikke assosierer seg med det de ser på som en forbrukerholdning til musikk. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7. Like fullt var hovedinntrykket mitt at flere av dem som jeg intervjuet, hadde et uttalt kjærlighets-/avhengighetsforhold til musikk, noe som medførte at de lyttet masse til musikk, som disse sitatene av Rebekka, Ester og Naomi viser:

R Også elsker jeg å høre på musikk. Kan sitte i timesvis og bare høre på musikk, liksom.

E Livet gir ikke mening uten musikk. [ler] Jeg er *veldig* glad i musikk.

Na Man skjønnte av dette intervjuet at jeg elsker musikk [hun ler godt].

Det å lytte til musikk *overalt* og alle steder syntes å være naturlig for flere av deltakerne. Da jeg spurte hvor de lyttet til musikk, ga svarene deres meg inntrykk av at jeg heller burde spurt om når de *ikke* lyttet til musikk. Jack hørte på musikk hjemme, på vei til skolen, på bussen, på trening, når han jobbet, «overalt egentlig». Også Naomi hadde øreproppene i konstant, til og med når hun sov:

Na Asså, musikken er en stor del av livet mitt. Det er det jeg gjør 24/7. Nesten, det er. Hvis jeg ikke synger, så hører jeg på musikk, eller så tenker jeg på musikk. Så det er sånn, nesten som fotball er for storebroren min, for han er sånn skikkelig avhengig av fotball. Det er – alt i livet hans handler om fotball. Og alt i livet mitt det handler om musikk, da. Så, *det* er mesteparten av meg. [...] Asså, når jeg sitter på bussen, så er det ørepropper - når jeg sovner, ørepropper, når jeg vasker opp...

Da jeg spurte henne om hva musikk betydde for henne, uttrykte hun «alt, det betyr *alt* – musikken *er* meg, liksom», litt på samme måte som i sitatet ovenfor. Ved å koble musikk, forstått som både ekstern struktur og strukturerende medium, til ulike livssituasjoner kunne deltakerne, som aktive musikalske aktører, oppnå bestemte sinnstilstander, energinivåer og en opplevelse av følelsesmessig gevinst (DeNora, 2000). Deltakerne tar i bruk både sine generelle disposisjoner (for eksempel lyttevaner) og sine situasjonsspesifikke strukturer (for eksempel kunnskap om hvilken musikk som oppfyller hvilke behov) når de lytter. På ulike måter oppfyller all denne musikklyttingen viktige formål i deltakernes liv, og disse måtene vil jeg komme nærmere tilbake til i avsnittet om musikk som livsressurs.

## Favorittsjangre - og musikalsk avsmak

Det å lytte til *all slags* musikk virket som et selvfølgelig underliggende tema i de fleste av intervjuene, og det å være en musikalsk alteter (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014) kan kanskje forstås som en følge av at musikk i alle sjangre er blitt så tilgjengelig via internett. Deltakerne kan slik sett også benevnes «media-altetere». Jeg ønsket å få innsikt i hvilken musikk som de *helst* lyttet til, og derfor kan listen over hvilke sjangre deltakerne lyttet til, gi inntrykk av at de bare lyttet til én eller to sjangre eller bare noen få artister. Dette stemte helt klart ikke, men formålet med å spørre etter favorittsjanger/-artist var å danne meg et bilde av sjangre som hadde betydning for dem med tanke på viktige temaer relatert til musikk og henholdsvis selvbeskyttelse, selvidentitet, selvregulering, tenkning og væren (Karlsen, 2011), bruksmåter assosiert med delkategorien musikk som livsressurs. Transanalkodene over deltakernes favorittmusikk viser at sjangerbredden var stor. En alfabetisk oppstilling av sjangre viser også at favorittpreferansene var svært varierte blant studiens 21 deltakere. Dette er favorittmusikk sjangre slik som de viste seg i empirien, og de må derfor betraktes som emiske kategorier og ikke som sjangerkategorier per se (for en fullstendig oversikt over sjangre og artister, se metodekapitlet s. 86-88):

ballader (2), boyband (1), country (3), drum and base (1), dubstep (1), elektronisk (2), emo (1), etnisk (1), filmmusikk (1), heavy (6), hip hop (3), indiepop (3), indierock (1), jazz (4), klassisk (2), koreansk/japansk pop (2), lovsang (2), pop (10), poprock (2), r&b (4), rap (10), rock (8), rolige sanger (2), singersongwriter (2), softrock, (1), soul (3).

Listen over favorittsjangre viser at cirka halvparten av deltakerne likte pop og rap. Siden termen «pop» er såpass vid, kan det hende at de som ga uttrykk for at de likte pop, også hørte på musikk som inngår i andre av populærmusikksjangrene som er nevnt ovenfor. Det at seks deltakere likte å lytte til heavy, trenger å balanseres mot at så mange som ti av deltakerne uttalte at det eneste de virkelig ikke likte, var heavy metal og en skrikende måte å synge på. Denne holdningen kan forstås som en ungdomskulturell rolleforventning (heavy = destruktive tendenser), og som jeg vil komme tilbake til, førte den til at ungdom som likte å lytte til heavy, ble stigmatisert. Morris mente for eksempel at heavy-artisten ødelegger sangen når man bare hører skriking «fordi at da mister man jo litt budskapet, når man ikke kan høre det». Ved å markere avstand<sup>62</sup> på slike måter ga deltakerne sin egen musikalske smak forrang. Bruce, som var den blant deltakerne som spilte i flest stilarter i ulike band og kor, foretrakk likevel å lytte til heavy. Jeg vil komme tilbake til hvordan han hadde både inngående sjangerkunnskap om heavy og klare innvendinger mot stigmatiseringen av heavy-sjangeren på bakgrunn av blant annet sangstilen. Listen over deltakernes musikalske avsmak viser at det var færre sjangre som de virkelig mislikte, enn sjangre som de likte å lytte til:

ballettmusikk (1), dubstep (1), elektronisk (1), goth (1), «happy» musikk (2), heavy (8), hip hop (1), jazz (1), mainstream (5), metall (2), pop (4), rap (4), rock (1), rolige sanger (2), russemusikk (2), techno (1)

Kategorien mainstream representerte den sjangeren deltakerne så på som døgnflue-pop, eller musikk som «alle» hører på, men ikke nødvendigvis de selv.

### *Ikke som alle andre – avstandstaking*

Det var særlig ungdom i videregående alder som tok avstand fra mainstream. Dette kan vitne om en evne til kritisk distanse til eget aktørskap (Stones, 2005), men også om et behov for å posisjonere seg selv som en kunnskapsrik og reflektert aktør (Giddens, 1984). Behovet for å markere annerledeshet var tydelig i flere av intervjuene, som vi også vil se eksempler på i avsnittet «Krysskulturell – smak og forforståelser». I tilknytning til en avsmak for mainstream fantes også en avstandstaking til musikk med dårlig budskap og sanger som

---

<sup>62</sup> Dette kan sees i sammenheng med Bourdieus (1984) oppfatning av smak som «first and foremost distastes, disgust [or] intolerance of the taste of others» (s. 56).

«manglet» budskap. Dårlig budskap handlet, for eksempel for Peter, om en oppfatning om at det eneste mainstream-artister synger om, er penger, sex og materielle ting:

- P Jeg hører ikke på sånn mainstream musikk, da. [J: okey] Det er så simpelt, alt følger en oppskrift ... jeg blir irritert, vet du. Fordi jeg er jo en musiker selv, og jeg veit at det, de har ikke noe, de skriver ikke om noe som er interessant. De skriver om å gå og feste og gå til stranda og, at de har penger og... Sånne ting, ikke sant? Så da blir jeg sur. [J: Ja] Jeg hater sånt, fordi at, jeg synes ikke de fortjener den plassen da, folk som ikke legger hjertet i musikken sin.
- J Mm, mm. Men det er jo mange som liker det, da.
- P Det er det, og det er det som er trist. Det er veldig trist, og det er noe av det jeg går og ... det er noe av det jeg skriver om, også. Det plager meg, det plager meg veldig. At musikkindustrien skal være sånn.

Heygia delte Peters generelle bekymring for musikkindustrien:

- H Asså, jeg er *veldig* anti Lady Gaga og Kesha og disse nye artistene. Og, asså, jeg syns ikke de burde være artister i det hele tatt. Jeg føler at de bare har fått platekontraktene [sine] på grunn av utseende, eller, asså når man hører på musikken deres så handler sangene mest om sex, dop, festing, det er liksom det eneste som betyr noe for dem. Og det føles bare ut som at musikkindustrien har bare blitt verre på grunn av artister som det. [...] mens musikken *før*, som for eksempel musikken, ja, musikken i forrige århundre, 1990, altså sangene deres betydde mye *mer* enn det de sangene som blir laget nå gjør. Så jeg vil egentlig bare, jeg vet ikke, jeg tror det kan redde noen liv [ler].

Deltakernes uttalelser kan vitne om en verdimessig plattform (Parsons & Shils, 2001) bygget på deres generelle disposisjoner som tilsier at bevisstløst forbruk, materielt og menneskelig (jamfør allokative og autoritative ressurser), ikke er forenlig med sunne og byggende krefter i samfunnet, og samtidig en dyp bekymring med tanke på den påvirkningen som slike tekster kan ha på ungdom som er yngre enn dem selv. Musikken som de selv hørte på, derimot, for eksempel rappeartisten Eminem og rockeartisten John Frusciante, formidlet et musikalsk budskap som kunne *bety* noe for noen, og som i følge Heygia i neste instans kunne redde liv. Et sitat av Jan støtter Heygias oppfatning i så måte:

- Jn Emosjangeren tok og minsket, jeg tror det var noe forskning, sånn som du gjør nå [J: mm] at, eh, de minsket prosenten da, med 65 prosent av de som tok livet av seg sjæl, da. Så det gjorde en sånn svær sånn forskjell da, å høre på at folk som var artister sang om det samme, sånn som de følte da.

Dette at musikk kan redde liv, er ett av temaene som inngår i spørsmål knyttet til «et liv uten musikk?», og det kommer jeg nærmere tilbake til under avsnittet om musikk som livsressurs.



## Sjangerkunnskap og musikalske vurderinger

Deltakerne viste at de hadde god innsikt i de ulike sjangrene som de lyttet til eller som de utøvde selv. Som vi allerede har sett, kommer dette til uttrykk gjennom verdimeslige vurderinger med tanke på musikkens budskap, men det handlet også om en forståelse av at noen sjangre har bedre kvaliteter enn andre, med tanke på for eksempel form og musikalske virkemidler. Morris spilte i et poprock-band, og han syntes dette ga kameratene mulighet til å spille «ordentlig», i motsetning til mer synthbaserte band:

Mo      Og jeg legger også merke til at det er mange av de derre nybegynner-banda da, som jeg kaller det, som greier å få tulla til veldig mye med det keyboardet. Litt sånn som Donkeyboy. [J: Mm] De er jo blitt veldig techno. Bassisten der slutta jo på grunn av at han ikke fikk spilt ordentlig.

Musikken som de selv spilte, hadde i følge Morris tekniske utfordringer, og han mente at dette borget for at musikken deres hadde høy kvalitet. Det kan dermed virke som at han satte likhetstegn mellom synth-musikk og «dårlig» musikk. Jan, som selv var DJ, nyanserte denne oppfatningen ved å peke på at synthbasert musikk hvor artisten ikke *gjør* noe, er kvalitativt dårligere enn den han selv utøvde:

Jn      Så da, for eksempel DJ Broiler, ikke sant, og Avicii de lager musikken sin på det dataprogrammet [J: mm] også legger de inn i et sånn kjempedyrt sånt miksebord [J: mm] ikke sant, sånn cd, og har bare brent det på, også trykker du på play. Det er det eneste de gjør. [J: ikke sant] Det er smertefullt å se på. [...] Avicii de er jo populære for noe som ikke tar *noe* som helst skill kan du si.

Både Jan og Morris ga uttrykk for at kvalitetsmusikk utøves av artister som har jobbet hardt for å tilegne seg sine ferdigheter. De bygget med andre ord på en verdimeslig plattform som tilsier at det som kommer «rekende på ei fjøl», for eksempel databasert synthmusikk hvor utøveren ikke *gjør* noe, har lav kvalitet og dermed er mindre verdt å høre på. Bruce og Anniken støttet opp om en diskurs som sier at «ekte musikk, med ekte instrumenter» er mer interessant å lytte til. Det at begge spilte musikkinstrumenter selv, kan kanskje forklare deres forkjærlighet for musikkgrupper som implementerer akustiske instrumenter:

B      Eh, det er [et] band som heter "Panic at the disco". Eh, de er veldig - de blander sammen veldig mange forskjellige sjangre. De holder det til en ganske popaktig stemme, men de kommer med trekkspill, kontrabass - de bruker, også har de flere ganger kor og alt mulig. Så jeg syns det blir veldig fint.

Bruce, Jan og Kalila ga uttrykk for at de også likte å høre på klassisk musikk, og dette kan kanskje forklare hvorfor de satte pris på klassiske innslag i favorittsjangrene heavy, emo og pop. Deltakernes evne til refleksjon og grader av kritisk distanse (Stones, 2005) overfor både sitt eget og andres musikalske aktørskap gir på disse måtene innblikk i hvordan de drar nytte av både interne og eksterne strukturer når de gjør sine musikalske vurderinger.

### *Heavy – tungt undervurdert?*

Bruce var som nevnt den av deltakerne som lyttet aktivt til heavy, «alt egentlig fra metal core til metal ballader, til death metal, black metal», og det var særlig heavy-band som hadde en kombinasjon av sjangerblanding og akustiske/elektriske instrumenter han likte å lytte til:

- B Eh, jeg syns det er bra når de klarer å gå ut i fra bare power chords og bare hamre løs på instrumentene sine når de spiller en slags melodisk metall. [J: mm] Eh, der de spiller skalaer, forskjellig soloer, men ikke bare gitarsoloer, alt fra bass-soloer, til alt mulig. [J: mm] Og der de også, jeg er veldig glad i når de klarer å putte inn et helt strykeorkester, ikke sant, som bare legger seg oppå, og det blir sånn *utrolig* bra. Eh, selv om jeg også, de mest harde banda jeg hører på har også veldig mye den melodien i, i kaoset da. [J: mm] Eh, så det også er noe jeg liker veldig godt, når det er kaos innenfor en struktur [J: ja]- men, det *beste* er når det er, jeg vet ikke jeg, *episk*, på en måte, det forteller en hel historie, og, ja.

Der flere av de andre deltakerne, både gutter og jenter, bare hørte bråk og skriking<sup>63</sup>, hørte Bruce orden i kaoset, melodiføringer og dyktige musikere som evnet å formidle et budskap. Han hevdet videre at innenfor vanlig metall er det ikke skriking i det hele tatt, mens andre metallsjangre kjennetegnes av to ulike sangteknikker:

- B Eh, black metal - black metal og death metal er jo nesten bare scream og growling, som er to forskjellige sangteknikker. Og metal core er ofte en blanding av scream og growling og sang, men hvis du hører på metallballader, vanlig metall, speed metal, power metal, så er det jo ikke skriking der i det hele tatt, og det meste er ikke bare harde slag på instrumenter, egentlig.

Siden jeg oppfattet at han hadde inngående kjennskap (Stones, 2005) til heavysjangeren, spurte jeg om hvordan han ville definere metall i forhold til rock:

- B Rock, eh, rock vil jeg definere som en litt tøffere pop. Eh, de spiller mye vanlige korder, eh, de spiller kanskje noe power chords, for eksempel hvis du har en G da, så spiller du sammen med en D, så er det begge de to, så spiller du en power chord, veldig enkelt forklart. Eh, det er bare for å få en litt tøffere G,

---

<sup>63</sup> Se *Navigating (un)popular music in the classroom*, (Kallio, 2015).

på en måte da, for hvis du bare spiller en G så blir det bare "pju, pju, pju", ikke sant? Mens hvis du har med den [kvintan] så blir det "poh" [eksplisiv p], veldig dårlig forklart! Eh, så rock blir en litt tøffere pop. Mens metall, du spiller skalaer, du har mindre akkorder da. Eh, du har friere tøyler, du, i vanlig rock så spiller du vanligvis i en vanlig firetakters, mens i metall så spiller du i sjutakter. Eh, så det er mere frigjort, og du kan også ha med hardere deler der du bare går - dypt, liksom, langt ned, ja.

Han mente med andre ord at heavy gir musikerne større musikalsk boltreplass enn rock og pop gjør. Bruce hadde både adekvat kunnskap om og adekvat kritisk distanse til (Stones, 2005) favorittsjangeren sin, og dette ga han, slik jeg ser det, mulighet til å motstå eksterne strukturer i form av jevnaldrende som mente at heavy ikke er *bra* musikk. Dette kan igjen forstås som at han hadde et aktivt, resistent aktørskap.

Heygia, som lyttet mye til rock, viste til at rocken har utviklet seg mye de siste årene, og hun mente som Bruce at det er teksten som betyr mest, og det at artistene evner å formidle et budskap som lytterne kan kjenne seg igjen i:

H Det er ikke sånn at det bare handler om hvor, asså, hvor bra melodien er, men de [bandene], alle fokuserer på ting som har på en måte skjedd dem, og ting som er viktig da, for dem, som andre, fansene deres kan kjenne seg igjen i.

I følge Bruce og Heygia gikk de andre deltakerne glipp av selve essensen i denne musikken, fordi de ikke tok seg tid til å lytte til og lese teksten, fordi de ikke gjenkjente melodi og orden i kaoset og fordi de dømte sjangrene blant annet på bakgrunn av sangteknikker som bare benyttes i visse delsjangre innenfor heavysjangeren. Disse deltakernes interne strukturer kan derfor sies å være sterke nok til å kunne stå imot andre ungdommers normative fordømmelse av favorittsjangrene deres.

## Krysskulturell - smak og forforståelser

På samme måte som krysskulturell ungdom gjerne blir spurt hvor de kommer fra, eller de plasseres i båsen «ikke-norsk», så kan de oppleve en forventning om at de skal like visse sjangre eller være flinke til å danse. Idet jeg spurte henne om hva slags musikk hun helst lyttet til, innledet Rebekka i stedet med å fortelle om andres forventninger til henne:

Folk tror jo, fordi jeg er afrikaner, at jeg skal høre på hip hop og rap og R&B, og, det *er* ikke meg liksom.

Rebekka kan, med utgangspunkt i handlingsteorien, sies å ha en ikke-internalisert rolleforventning (Parsons & Shils, 2001) knyttet til sin etniske bakgrunn. Dette vitner igjen om et aktivt aktørskap der hun skaper nye, personlige verdiorienteringer som skiller seg fra eksterne strukturers- eller «folks» forventninger. Rebekka snakket videre om at hun ønsket å skille seg ut, ikke være som alle andre, sånne som kler seg og oppfører seg likt. Hun gikk med svart hatt og frakk, og det var det nok ikke mange andre jenter på skolen hennes som gjorde, så hun lyktes i sin strategi på det området. Hun hørte på alt mulig, men favoritt-artistene hennes var innenfor sjangrene indie pop/-rock (for eksempel Matt Corby, Lorde og Birdy). Jeg ønsket å undersøke en antagelse jeg hadde om at internett gir ungdom tilgang til all verdens musikk, og om dette førte til at hun lyttet til «etnisk musikk»:

- J Når du hører på, altså når du er på YouTube, og hvis du skal utforske litt da, innenfor musikkverden, er det sånn at du noen gang hører på folkemusikk, eller musikk fra andre deler av verden?
- R Andre deler av verden? [ler] Jeg har jo hørt på, skal vi se - svensk, for eksempel [J: mm?] Eh, som oftest er det liksom New Zealand, Australia og USA, egentlig.
- J Men i din familie, er det sånn at kongolesisk musikk har en betydning for dere, eller ikke?
- R Eh, kanskje litt mer for foreldrene mine, tenker jeg da.

Når hun valgte å si svensk musikk, tenkte hun nok ikke på tradisjonell svensk folkemusikk, men på populærmusikk, selv om hun ikke nevnte noen svenske artister blant sjangre som hun lyttet til. Kanskje hun opplevde at spørsmålene mine var litt irrelevante, eventuelt tøysset hun bare med meg da hun sa «svensk». Musikken hun lyttet til, hadde betydning for hennes selvidentitet, og gjennom å lytte til og kommunisere sin musikalske identitet til andre aktører bekreftet hun hvilken musikk som ga henne et utgangspunkt for å forme og formidle hvem hun *er*. Dette kan forstås som et aktivt aktørskap (Stones, 2005) der hun forholdt seg fritt til andre aktørers rolleforventninger (Parsons & Shils, 2001).

### *Egen musikk – kontra foreldres musikk*

Rebekka hadde vokst opp i Norge, og hun lot være å lytte til foreldrenes musikk. Maria derimot, hadde ikke noe imot å høre på morens musikk, og på sett og vis følte hun også at den var en del av henne, selv om hun ikke opplevde det som sin egen musikk.

- Ma Det kan jo hende, jeg har jo kanskje hørt litt på, eh, sånn afrikansk musikk. Og jeg husker jo, det var en periode jeg hørte på sånn japansk musikk [ler]. [...] Det kan jo hende hvis mamma setter på noe tradisjonell ghanesisk musikk eller noe, så hører jeg på det, men ikke sånn, ikke sånn ellers.

- J Men føler du at, eh, ghanesisk musikk er en del av din identitet, eller er det mer moren din sitt?
- Ma Nei, jeg føler at det har lissom noe, det er jo min identitet også, fordi det er jo ikke sånn at jeg har noe imot å høre på det, men det er ikke alltid, jeg forstår ikke helt hva dem sier.

Da jeg spurte henne hva hun *helst* lyttet til, nevnte hun jazz, blues, soul, litt hip hop og rap – og det å lytte til moderne japansk musikk, noe som ga henne glede fordi hun knyttet det til morsomme tv-serier. For meg virket det likevel som at ghanesisk musikk hadde en noe annerledes betydning for henne enn den japanske, nettopp fordi den definerte en del av hennes bakgrunn, selv om hun ikke forsto teksten. Det var flere av deltakerne med foreldre fra andre land, men som hadde vokst opp her, som fortalte lignende historier som Maria og Rebekka. Karlsens (2013) studie viser at musikken fra hjemlandet «played a big part in most of the students' lives and was ascribed rich meanings, despite its, in some ways, covert existence» (s. 166). Den musikken som er knyttet til aktørenes etniske eller kulturelle bakgrunn kan, i følge Karlsen, gi en følelse av tilhørighet og samhold, samt materiale for å holde fortellingen om seg selv gående på tvers av geografiske og sosiokulturelle kontekster, slik som Marias fortelling viser. Jack og Kalila, derimot, hadde ikke noe imot foreldrenes musikk, men de opplevde heller ikke at det var deres egen:

- J Ja, asså, jeg er jo fra Tsjetsjenia, og foreldrene mine er jo oppvokst der, så, de har jo forskjellig, asså en annen tradisjon og ditten og datten. Jeg er jo oppvokst *her*, så jeg tenker noe annet [J: mm] Så dem hører jo fortsatt på sånne folkesanger fra Tsjetsjenia, og lignende, [J: mm] men-
- J -men det er ikke din musikk?
- Ja Nei.

Kalila, som også hadde bakgrunn fra Tsjetsjenia, hørte gjerne på muslimsk musikk (nasheeds, som formidler islam), men ellers var det vestlig musikk hun *helst* lyttet til:

- K Jeg hører litt på nasheeds, og sånn da, som er litt sånn *midtøsten*, men ikke, jeg hører for det meste på vestlig musikk, men det *er* fordi jeg er *vokst* opp her, og jeg klarer bedre å, på en måte, eh, å på en måte forholde meg til den vestlige musikken, og jeg kjenner meg bedre igjen i den musikken enn, eh, indisk musikk, for eksempel. Som jeg ikke skjønner bæra av liksom.

Da jeg spurte henne hva hun *helst* hørte på, svarte hun litt oppgitt:

- K Jeg må dessverre si pop, tror jeg.
- J Ja, hvorfor er det dessverre?
- K Vet ikke, fordi jeg har aldri likt, å like det alle andre liker, tenker jeg. Jeg har vært litt sånn redd for å-

Her avbrøt jeg henne, så hun ikke fikk fullført setningen, for å forsikre henne om at jeg ikke hadde hørt om noen av favorittartistene hennes, med andre ord at det ikke virket som hun hørte på «mainstream», men hun fortsatte:

K Nei, ikke *de* [favorittgruppene hennes], men det *er* på en måte *måten* sangene er satt opp på, som i pop. Ja, jeg hører ikke på så veldig mye mainstream-ting.

Som Rebekka hadde hun et behov for å markere at hun var annerledes enn foreldrene sine, og også jevnaldrende ungdommer. Noen av deltakerne opplevde, som Kalila, en dissonans mellom foreldrenes og sin egen musikk, mens andre igjen integrerte begge kulturene i sine egne interne strukturer. Deres strukturasjonsprosesser fikk dermed ulikt resultat (Stones, 2005). Dette kan forstås som at de forholdt seg til ulike rolleforventninger og varierende grader av konformitetspress fra eksterne strukturer. Deltakerne hadde nødvendigvis ulik evne til å løsrive seg fra delkulturenes normer og å finne kreative løsninger på hvordan de skulle forholde seg til «a plurality of cultural subsystems in the same society or personality» (Parsons & Shils, 2001, s. 173). Parsons hevder at aktører «*are in some measure what they believe*» (s. 173). Deltakerne behøvde derfor, slik jeg ser det, både mot og kreativitet i balanseringen mellom det som for mange opplevdes som kryssende verdisett.

### *Musikk, dans og etnisk bakgrunn*

Ester assosierte seg ikke med en diskurs som sier at hvis du har afrikanske røtter, så er musikk og dans noe du er «født med». Hun danset i mange ulike sammenhenger, og jeg spurte henne om dans hadde med bakgrunnen hennes å gjøre:

E Jeg vet egentlig ikke, fordi det har veldig mye med kulturen å gjøre, så klart, fordi dans er en *stor* del av kulturen vår, men det er mange jeg kjenner som ikke er så interessert i dans, det er bare jeg og lillesøsteren min som er *veldig* interessert i dans i min familie, for eksempel. Og det har bare noe med at man bruker *tid* på det man er glad i, for jeg tror ikke jeg er *født* med talent. Jeg har jobbet hardt for det, fordi jeg har alltid danset fra jeg var liten. Jeg vet ikke om det har noe med kulturen å gjøre.

Uten å tenke over det formidlet jeg en forestilling om at det å ha en afrikansk bakgrunn gjør at man er mer spontan i forhold til dans enn europeere. Dette kan igjen forstås som en internalisert rolleforventning som sier at oppvekst i et afrikansk land fører med seg visse evner og anlegg. Hun avfeide ikke dette fullstendig, men samtidig mente hun at det å være flink til å danse handlet mer om hardt arbeid og interesse og mindre om arv og miljø.

Hennes aktive aktørskap skinte tydelig igjennom her ved at hun viste evne til kritisk distanse (Stones, 2005) og ved at hun tok tilbake retten til selvdefinisjon (Karlsen, 2013). Min forforståelse skinte gjennom også i intervjuet med Meko:

J Har du danset bestandig, hele livet?

Me Om jeg likte å danse? Nei, nei, nei, nei, jeg likte bare å rappe.

J Mm, når begynte du å danse?

Me For to år siden tror jeg. Eh, broren min trente capoeira, da. Du vet hva capoeira er? [J: mm] Da han gjorde det foran meg, så likte jeg å danse, så starta jeg å danse da.

Jeg har skrevet i parentes i transkripsjonen at jeg var overrasket over at han bare hadde danset i to år, fordi han lærte dansene så fort på Ditt Valg-kurset. Han begynte med andre ord å danse *etter* at han kom til Norge, etter inspirasjon fra brorens valg om å drive med en afrobrasiliansk kampsport (rap begynte han med i flyktningeleiren, se s. 142). På denne måten bidro Meko og Ester sine uttalelser til å svekke antakelser om at etnisk tilhørighet er medbestemmende for det forhold en fikk til musikk og dans. Dette kan i følge Karlsen (2012b) tolkes som innvandrerdoms behov for å «be freed from the societal demand that one ought to ‘present a [particular] cultural identity’» (s. 133, med henvisning til Sæther 2008). Naomis uttalelse «det er rart, for man skulle tro at afrikanere er sånn skikkelig flinke til å danse og alt det der, men jeg føler at jeg er skikkelig dårlig», er et annet eksempel på dette.

### *Rap – og hudfarge*

Flere av deltakerne, både etnisk norske og deltakere med annen etnisk bakgrunn, uttrykte at norske rappere ikke kan måle seg med amerikanske eller svarte utøvere. Med andre ord ble en «hvit» etnisk bakgrunn brukt som forklaringsgrunnlag for å diskvalifisere andre musikalske aktører. I forbindelse med spørsmål om hvilke musikalske idoler han hadde, knyttet Peter nettopp hudfarge til spørsmålet om hvorvidt det var mulig å være hvit, som han selv, og likevel være en god rapper:

P Jeg har, altså mange, jeg har dritmange, men hvis jeg skal ha ett idol, så er det Eminem. Asså, jeg kjenner meg litt igjen i han da, at han er hvit og bor med masse utlendinger på en måte da. Så det er liksom det, også er han jo, han er best, han er den beste rapperen. Så mye inspirasjon å hente fra han, mye, han har helt syke tekster, liksom. Jeg føler ingen kan slå han liksom.

- J Nei, det er litt spesielt da. [P: mm] Til å-  
P -være hvit.

Det er ikke godt å si om det var jeg som la opp til svaret hans, men han konkluderte altså med at det ikke var en selvfølge å være hvit og samtidig en god rapper. Flere av deltakerne tilskrev svarte rappere et større musikalsk handlingsrom på bakgrunn av antakelser om at deres generelle disposisjoner, enten disse ble ansett for å være medfødt eller arvet, gir utøverne en mer naturlig inngang til rappesjangeren. Det å lytte til en verdenskjent artist som på mange måter var litt lik ham selv, ga Peter selvtillit, og det kan samtidig forstås som at det ga troverdighet til hans eget musikalske aktørskapsprosjekt, som en hvit, men likevel i egne øyne svært internasjonal, musikalsk aktør innenfor rappesjangeren. Avslutningsvis i dette avsnittet om lytting vil jeg la Peters uttalelser om hvilken betydning musikklytting hadde for ham, stå som opptakt til kategorien musikk som livsressurs:

- P Så da kan musikk [snakker veldig sakte, stopper opp og tenker] på en måte, få meg til å slappa av litt, på en måte, eh, samle tankene mine litt da, sånn at jeg bare *fokuserer* på musikken, da. Det kan hjelpe mot kjedsomhet, du sitter på bussen for eksempel, tar på deg ørepropper. Eh, også er det jo, det jeg driver med, så det er jo også på en måte inspirasjon. Øh, jeg hadde ikke vært, jeg hadde ikke vært noen god rapper, tror jeg, hvis jeg ikke hadde hørt på andre, for å si det sånn.

Lyttingen representerer her en ressurs for blant annet tenkning, for kroppslig regulering (DeNora, 2000) og en viktig kilde til inspirasjon for hans praktisk-utøvende musikalske aktørskap (Karlsen, 2011). Disse og andre kategorier innenfor aktørskapslinsen danner plattformen for analysene i hele kapittel 6.

## Oppsummering av kategorien smak og avsmak, lyttende aktører

«Musikalsk» aktør kan på sett og vis oversettes med «lyttende» aktør, siden det å lytte til musikk danner en viktig basis for både deltakernes utøvende, lærende og sansende musikalske aktørskap. Slik sett har kunnskap om deltakernes musikalske smak og avsmak og deres musikalske verdidommer og vurderinger betydning for å forstå hvordan de gjør seg nytte av ulike ressurser, som for eksempel allokativer ressurser (musikkinstrumenter, musikkklister, kurstilbud, musikkteknologi som datamaskiner og mobiler, internett-baserte tjenester som Spotify og YouTube) og autoritative ressurser (proffe musikere, bandmedlemmer, musikkinstruktører/-lærere, venner og familie). Et bevisst forhold til



hvordan musikklytting inngår i relasjonelle nettverk der musikk er en naturlig del av interaksjonen, gir en analytisk inngang til å forstå deltakernes vandring mellom og utnyttelse av de ulike delfeltene som måter disse ungdommene

- lytter til, og bygger sin kunnskap om hva eksterne strukturer har å tilby
- lytter til, og utvider kunnskapen om sine egne situasjonsspesifikke strukturer
- lytter til, og utvikler sine musikalske ferdigheter, evner og anlegg
- lytter til, og trekker på sine generelle disposisjoner

På ulike måter bidrar disse måtene å lytte på til å styrke deltakernes musikalske aktørskap gjennom at de gjør bruk av ressurser, som vi har sett eksempler på i de foregående avsnittene, i situerte, individuelle og kollektive musikalske praksiser (Karlsen, 2011; Stones, 2005). Videre i dette kapitlet er fokuset på de individuelle aktørene som gjennom å lytte til musikk utøver musikkrelaterte handlinger, bruker musikk som livsressurs, nyttiggjør seg tilganger til musikalsk læring og knytter musikk til eksistensielle aspekter ved tilværelsen.

## **Utøvende, skapende aktører**

Utøving av musikalsk aktørskap kan forstås på to måter i denne studien: for det første som en vidtfavnende betegnelse på det å være musikalsk aktør (Karlsen, 2011) i krysskulturelle kontekster slik som formulert i hovedproblemstillingen, og for det andre kan det forstås som musikalsk utøving, forstått som praktisk utøvelse av for eksempel sang, spill, improvisasjon og låtskriving. Det er denne siste forståelsen som er i fokus for dette avsnittet. Deltakerne benytter ulike ressurser i utøvelsen av sine utøvende og skapende aktørskap, som nevnt i oppsummeringen av forrige avsnitt. I den praktiske utøvelsen trekker de både på disse eksterne allokativer og autoritative ressursene (Giddens, 1984) og sine interne strukturer (Stones, 2005), idet de benytter alle sine ferdigheter og anlegg og sin kjennskap til egne og andres verdier (Parsons & Shils, 2001).

Sentralt i en handlingsteoretisk forståelse er at aktøren lærer mens hun utøver (Parsons, et al., 1953), og at dette er sammenvevde prosesser. Det er likevel mulig å gjøre et analytisk skille mellom prosessene. Den musikalske utøvelsen kjennetegnes av deltakernes evne til å ta i bruk sine interne strukturer og tilgjengelige allokativer og autoritative ressurser, for eksempel når de synger eller skriver sanger. Den ubalansen («disequilibrium», s. 228)

som oppstår når den kunnskapen de har til rådighet ikke lenger er tilfredsstillende, behandles i avsnittet om musikalsk læring. I dette avsnittet vil jeg fokusere på hva deltakerne forteller om musikalsk utøving og sjangre som de utøver. Videre vil jeg beskrive hvordan de går fram når de skriver låter. Musikkutøving inngår både i den individuelle og kollektive dimensjonen av musikalsk aktørskap, og fokuset i dette avsnittet er på individuelle fortellinger om musikalsk utøvelse, både alene og i fellesskap med andre.

## Musikalsk utøving

Noen av deltakerne spilte flere instrumenter, eller de hadde i det minste prøvd seg på ett eller flere, for eksempel var det flere som hadde tilgang på gitar i hjemmet. Det var likevel bare fire som definerte seg selv som instrumentalister; Anniken (trompet), Viktoria (gitar), Bruce og Morris (bass). Deltakernes fortellinger om det å spille på instrumenter henger nært sammen med uttalelser om deres aktive musikalske læringsprosesser, øving og utvikling av tekniske ferdigheter, og jeg vil derfor komme tilbake til disse under avsnittet om musikalsk læring (s. 183). Det å synge var den mest utbredte utøvende, musikalske aktiviteten blant deltakerne. Av de 21 deltakerne var det 13 som så på seg selv som sangere, og alle disse opptrådte på en eller flere forskjellige arenaer rundt omkring i byen. Det var bare en deltaker som ikke fortalte eksplisitt om at han sang (Jan), og dette kan rett og slett handle om at jeg ikke spurte ham direkte om det.

### *Sang – hjertet i det musikalske livet*

På samme måte som musikklytting var en aktivitet som gjennomsyret hele livet for mange av deltakerne, så var sang en like gjennomgripende aktivitet, særlig for flere av jentene. Litt på samme måte som Naomi sa at hun «er musikk», uttrykte Viktoria at hun «er sang»:

V        Eh [sukker], jeg *elsker* å synge! Jeg synger jo *hver* dag, så det er noe av det beste jeg vet og jeg føler meg litt *trygg* på det også, for jeg *har* vært litt på scenen, og jeg *har* vært litt på tv. Hvis det går en hel dag og jeg ikke synger, da må jeg være veldig alvorlig syk, for jeg synger til og med når jeg er syk.

Sang var like naturlig for Viktoria som å puste. Dette at hun hadde opptrådt på tv og andre arenaer, hadde tydeligvis gitt henne nok positive opplevelser og tilbakemeldinger, eller «approval values» (Parsons & Shils, 1953), slik at hun hadde fått en indre visshet om at hun

dugde som sanger. Dette kan forstås som eksterne strukturers belønninger (Stones, 2005).

Naomi, derimot, visste ikke egentlig at hun kunne synge før noen fortalte henne det:

Na Asså, jo, noen som fikk meg til å kjenne at jeg kunne synge, det var broren min. Storebroren min, han er alltid sånn støttende. Jeg husker fortsatt at vi satt på sofaen, og så, vi har en sånn greie at hvert år så kommer sånne nye sanger, så har vi alltid en sånn familiesang som *alle* absolutt kan. Også begynner vi å synge ut og ut, og alt det der. Også plutselig ble det stille, også var jeg den eneste som sang, også bare, ssss [på innpust], så ble det litt sånn *awkward* for meg, men så broren min bare «åh, hør Naomi, hun kan synge!» Jeg bare «jeg synge? nei!», ikke sant? Også fant *han* ut at jeg kunne synge.

Dette var starten på et intenst forhold til sang for Naomi. Brorens anerkjennelse ble en del av hennes situasjonsspesifikke kunnskap om egne ferdigheter, og dermed fikk hun samtidig en bekreftelse på sine generelle disposisjoner. Dette kan forstås som resultatet av flere strukturasjonsrunder som ledet til en ny lært selvforståelse (Parsons, et al., 1953). Som vi har sett tidligere, hevdet hun med ettertrykk at «musikken er meg, det er *meg*», og denne formen for musikalsk-menneskelig symbiose kan kanskje sies å overskride både kategoriene «musikk og identitet» og «musikk og selvregulering», fordi sangen gjennomsyret alt hun gjorde. Hun fortalte for eksempel om hvordan hun sang rundt vennene:

Na Og jeg sang, hele veien, helt fram hjem hos venninna mi. Så, ja, jeg, de var sånn «åh, du er så usosial». Jeg bare «la meg synge!» [jeg humrer] Så, jeg synger veldig ofte rundt dem, men ikke alltid.

Av og til ba vennene henne om å synge en sang, og da hendte det at hun svarte «jeg er ikke en radio, altså!», men det kan likevel sies at hun hadde en slags «jukebok»-funksjon rundt vennene sine. I perioder ble det for mye, og hun ble sliten av at hun deltok i for mange kor, kurs, musikaler og konserter, og da hendte det at hun måtte ta pause, blant annet fordi hun mistet stemmen, men hun skulle *ikke* slutte å synge, «nei, det kommer *aldri* til å skje!»

### *Tilbakemeldingers kraft*

Det var Naomis objektrelasjon (Parsons & Shils, 2001) til syngingen som var avgjørende, ut fra en handlingsteoretisk forståelse. Sangen ga henne svært mange positive opplevelser, og dette ble bekreftet både internt (personlighetssystemet) og eksternt (det sosiale systemet) idet hun bekreftet overfor seg selv at hun elsket å synge, og videre ved at hun fikk positiv tilbakemelding på syngingen sin, blant annet fra instruktøren ved Stjernedrøm:

Na Men, siste konsert var på [åpen scene], og jeg hadde tydeligvis skåret høyt, sa [lederen for Stjernedrøm]. [J: ja!] Fordi, bra sangvalg (*Wings* av gruppa *Little Mix*) og måten jeg opptrå[dde på] og *alt* var sånn på plass, og da jeg hørte det, så var [det] sånn «christmas-jewels!» Jeg ble *glad*.

Naomi fikk bekreftelse på sine gode sangferdigheter fra flere hold, og disse tilbakemeldingene representerte både menneskelig respons, kjærlighet, aktelse og respekt. De ulike tilbakemeldingene kan plasseres i AGIL-skjemaet (Parsons, et al., 1953, s. 203) på denne måten:

- A: Approval values – fra broren
- G: Response values – fra instruktøren
- I: Acceptance values (love) – fra familie og venner
- L: Esteem values – selvrespekt og anerkjennelse

Tilbakemelding kan forstås som virkningen av en prosess fra ett ledd i et system (jmfør handlingsteoriens fokus på systemers ulike funksjoner) til et annet, som så påvirker neste strukturasjonsrunde (Stones, 2005). De positive tilbakemeldingene fra signifikante andre kunne dermed forstås som eksterne strukturer eller handlingsvilkår, som i neste runde bidro til å styrke Naomis interne strukturer. I nye strukturasjonsrunder utnyttet hun disse idet hun utøvde sitt aktive musikalske aktørskap. Resultatet av slike strukturasjonsrunder kan dermed forstås som både konkrete aktørskapshandlinger (sang/opptreden), bekreftelse og styrking av hennes evner og anlegg (interne strukturer) og fornyede muligheter til å delta ved musikalske arenaer (eksterne strukturer og hendelser). Dette er ikke prosesser som skjer automatisk. Naomi måtte *tro* på brorens anerkjennelse av hennes sangferdigheter, og i neste omgang måtte hun gjøre denne nye erkjennelsen til sin egen. Hun måtte altså ifølge Parsons (2001) lære å «see [her]self as others see [her]» (s. 147). Først da kunne hun gå til nye skritt, som for eksempel å melde seg på Stjernedrøm, si ja til å opptre med en gruppe derfra på Bydelsfestivalen, synge i kor, gå på audition for musikaler og synge rundt vennene sine. Alle disse handlingene ble til nye forsterkninger som fungerte som handlingsvilkår for stadig nye musikalske handlinger. Selv negative tilbakemeldinger («åh, du er så usosial») hindret henne ikke fra å fortsette å synge. Erfaringene med å få negativ tilbakemelding delte hun med Nadege. I dette utdraget snakket vi om det å synge *oppå* innspilt musikk:

- J Synger du *med* musikken?
- Ne Åh, jeg gjør, jeg gjør! [ler] Og brødrene mine kan bare ikke holde det ut [jeg ler], fordi du vet at noen ganger, jeg vet ikke, fordi jeg har øreproppene mine i, og bare [syngende] «syng!»!
- J Og de kan ikke høre noe av musikken-
- Ne -unntatt stemmen min, vet du. Jeg vil bare sette høyttalerne *høyt* og ting og, oh, det er sprøtt. Som for noen dager siden, naboen bare kom og banket på døren min og liksom ; «Please, seriøst, seriøst, bare slutt», «oh, unnskyld!» Fordi jeg kan ikke høre en sang uten å synge med, jeg kan bare ikke.
- J Men når du synger med musikk, virkelig, du-
- Ne -du nyter det mer-
- J -det føles som om du er virkelig en stor artist-
- Ne -yeah, du bare føler det som du er *i* det, *i* musikken.
- J Du *kan* ikke synge med et orkester, ellers.
- Ne Jah, du får ikke den sjansen.

Vi var skjønt enige om at det å synge oppå innspilt musikk var en kilde til berikelse, forstått som intern og ekstern belønning, fordi vi opplevde å være del av noe større, både musikalsk (synge med akkompagnement) og sanselig (følelsmessig). Dette til tross for at syngingen hennes kunne være til stor frustrasjon for andre musikalske aktører som befant seg i samme rom som henne eller i naboeligheten. Gode minner om musikalske opplevelser behandles videre i avsnittet om musikk som livsressurs.

### *Stemmefag – alt eller sopran?*

Cutipie var «veldig, veldig, *veldig* glad i å synge», og hun hadde, som flere av de andre sangerne, en klar formening om hvilket stemmefag hun tilhørte.

- C Lissom litt, det er ikke alle sanger jeg kan synge, for det er spes[ielt] hva som passer til stemmen min. Jeg er alt, ikke sant? [J: ja] Ja, ja, det er lissom, det er bob bob med hva, om jeg er alt eller sopran. Det lissom spørns hvilken sang jeg synger. Men, aller mest så er jeg alt, og det hun [Rihanna] synger blir litt sånn mørkt der, så den sangen [«Stay»] synes jeg at jeg får til veldig bra.

Hun hadde sunget både sopran og alt i ungdomskoret, men hun konkluderte med at «jeg klarer ikke synge så lyst som vi synger [i koret] nå». Av de jentene som jeg intervjuet, var det faktisk ingen som så på seg selv som lys sopran, og dette kunne være utfordrende når sanger de skulle covre, lå i et lyst leie, slik som Maria uttrykte det:

- J Mm. Tenker du at din egen stemme ligger i lavt leie, eller er du lys?
- Ma Nei, jeg synger, jeg er alt, eller mezzo da, tror jeg.
- J Mm. Tenker du at hun Beyonce er i ditt eget leie? Eller er hun lysere?
- Ma M, jeg tror hun er kanskje litt lysere, men jeg tror hun har jobbet en del med stemmen sånn at hun har mulighet til å synge lysere da kanskje, og det har jo ikke jeg gjort så mye [kremter].

Maria opplevde at Beyonce hadde en mer fleksibel stemme enn henne selv, og dette med å tilpasse sanger til egen stemme er et tema jeg vil komme tilbake til i avsnittet om læring.

Rebekka hadde en klar oppfatning om hva slags sanger som kledde hennes stemme:

- J Altså, hva er din, når du skal synge låter, velge låter, hva velger du da?
- R Jeg velger veldig mye rart jeg. Eh, Lorde er liksom hun som har, som jeg føler har de kuleste sangene., Fordi, han [Matt Corby] er, det går liksom ikke an å, det bare kler ikke stemmen min, da. Men hun [Lorde] har en, liksom, ganske lett måte å synge på og, ja, jeg føler lissom det passer meg bedre.

Jentene hadde klare formeninger om hvilke sanger som passet deres stemmeleie, klang og sangferdigheter. Instruktøren i Stjernedrøm utfordret av og til deltakernes komfortsone, og selv når de forsto at hensikten var å utvikle stemmeapparatet deres, så var det ikke alltid de kjente at det stemte med deres egne ønsker for det å synge. Dette kan forstås som en kombinasjon av en begrenset kunnskap om hva som var mulig å få til med deres egen stemme, men det kunne også handle om at de hadde en bevissthet rundt hvilke sanger som de mente passet til deres generelle disposisjoner, blant annet i forhold til evner og verdigrunnlag (Parsons & Shils, 2001).

### *Rapping – motivasjon og validering*

Meky begynte å rappe da han var i en flyktningeleir, og etter han kom til Norge, rappet han både på skoleavslutninger, i byens teater og ved Ditt Valg, men startpunktet for å begynne å rappe var en oppgave han og kameraten fikk av FN.

- Me Da jeg starta å rappe, ikke sant, så var jeg i Tunisia. Jeg var på mottak. Ja, jeg var med bestevennen min, da. Ja, vi bodde i telt. Også, jeg vet ikke hva skjedde, ja, vi hadde konsert, ikke sant? Også de som var fra FN kom til oss og spurte «hvem kan synge, hvem har lyst til å rappe?». Vi sa «vi har lyst til å rappe, men vi kan ikke rappe da». Også hadde vi sånn intervju med dem, ikke sant, også spurte de oss om hva vi tenker på, hva vi mangler og sånn på mottaket da. Så de sa til oss, de ga oss sånn lekse, vi måtte bare skrive en sang sammen vi to. Også synge det på konserten. Ja, også skrev vi sang, også rappa vi på konserten. Det var bra da. Det var ni hundre, da, [i publikum]. Det var litt sånn Sahara.

- J Litt Sahara, var det ørken?  
Me Så varmt der. Derfor ble jeg svart [vi ler godt sammen].

Meky og kameraten grep sjansen selv om de aldri hadde rappet før og skapte på den måten sine egne, nye handlingsvilkår. FN-konserten (de eksterne strukturene) la til rette for at ungdom med allerede eksisterende musikalske ferdigheter skulle få vise dem fram. Meky og vennen benyttet denne anledningen til å utvikle et latent musikalsk aktørskap (Karlsen, 2011). «Dette kan vi sikkert klare»-holdningen, bygget på deres generelle disposisjoner (selvforståelse, evner og anlegg), åpnet veier for å utnytte det som inntil da var uoppdagede handlingsreservoarer.

## Låtskriving - medier og inspirasjonskilder

Mange av intervjudeltakerne skrev sanger, melodier, sangtekster, rappetekster og dikt (Lamont, et al., 2003). Noen av disse var bare til privat bruk, mens andre produserte låter som de brukte i gruppa, bandet eller solo. Det er måtene som de jobbet fram disse produktene på som er i fokus for dette avsnittet.

### *Mobilen – komposisjonsmedium*

Det å skrive en tekst eller å lage en melodi var ofte samtidige prosesser der det ene ikke kunne skilles fra det andre. Snarere var det slik at tekstlige og musikalske elementer ble til i en vekselvirkning der det ene inspirerte det andre, og der musikkteknologisk utstyr spilte en viktig rolle som hjelpemiddel og minnebank (Bister, 2014; Souza, 2011; Stowell & Dixon, 2014):

- J Når du lager musikk, eh, hvordan går du fram da, i forhold til melodi og beat, og?  
K Det aller første jeg gjør, er at når jeg kommer på noe, så skriver jeg det ned, også synger jeg det inn i telefonen, bare for å vite hvordan det skal være [J: mm], også prøver jeg å komponere noe til det. Det er sånn jeg går fram egentlig. Også prøver vi, hvis vi finner på en bedre beat, og måte å synge på, så bare gjør jeg det i stedet. Så jeg er veldig åpen for å forandre på tekstene mine hele tida, og sånn.

Kalila brukte mobilen som minnebank både ved å skrive inn teksten og å synge inn melodien. Denne bevisste bruken av mobilen, blant annet i forbindelse med komponering av

egne låter, var svært utbredt. Maria fortalte også om hvordan mobilen var helt avgjørende i forhold til det å lage sanger:

Ma Men jeg pleier jo å skrive en del da, sanger og sånt, og ja, jeg pleier å ta opp ting som faller inn i hodet mitt og sånt. Og noen ganger så er det sånn at, når jeg legger meg, så kommer jeg på noe skikkelig bra, og tenker «okey, jeg skriver det når jeg står opp igjen», men så har jeg glemt det helt [ler]. Det er så kjedelig! Jeg pleier å ta opp melodien, jeg tar det opp på telefonen, og når jeg hører på det, så husker jeg, så tenker jeg «hei, kom jeg opp med det?» Jeg husker jo ikke melodien, det er veldig sjeldent.

Mobilen var et veldig tilgjengelig medium som ungdommene hadde med seg overalt. Det å spille inn sanger og skrive inn tekster og lagre det på mobilen var helt avgjørende for å huske ting de hadde laget og for å videreutvikle materiale som de jobbet med, slik som Viktoria fortalte om her:

V Jeg har, all inspirasjonen min som jeg får spontant, det går rett inn på mobilen. Enten om det er tekst eller melodi, så synger jeg med en gang i telefonen, hvis ikke så glemmer jeg jo det. Så det er veldig viktig at jeg alltid har [den] tilgjengelig til å skrive eller synge inn melodi. For det kommer ofte spontant, plutselig, og så glemmer jeg det. Som oftest i dusjen og, og det er veldig irriterende, for da får jeg ikke skrevet det ned [vi ler], også kommer jeg med *den* bra, også «nei, får jeg aldri den tilbake!», liksom.

Deltakerne brukte med andre ord mobilen aktivt i prosessen med å lage låter, både i forhold til det melodiske og det tekstlige. Mobilen var på disse måtene en essensiell allokativ ressurs (Giddens, 1984) for deltakerne. Inspirasjonen til å skrive tekster og sanger hentet deltakerne fra et rikt arsenal av medier, følelser og erfaringer. Disse kan forstås som en kombinasjon av allokativ og autoritative ressurser og interne strukturer (Stones, 2005) som deltakerne drar nytte av idet de komponerer nytt musikalsk materiale.

### *Inspirasjon – kjærlighet og sorgprosesser*

Deltakerne hentet inspirasjon fra hverdagslivet og i særlig grad fra vanskelige, men også gode erfaringer, når de skrev tekster til sangene sine. Det var spesielt problemer i kjærlighetslivet som dannet utgangspunkt for flere av sangene som Morris og bandet utviklet i deres kollektive musikalske aktørskap:

Mo Asså - vi begynner vel egentlig først å diskutere tema. [J: ja] Også «hva er det vi vil lage en sang om nå?» Eh, veldig ofte så handler det jo om, eh, følelser [J: mm], at vi blir såra, eller skuffa, eller rett og



slett forbanna på en annen. Ofte ekskjæresten, som [vi] utnytter, asså vi kan lage mange forskjellige sanger om forskjellige ting angående en person som vi på en måte ikke liker, uten at vi nevner navn på de personene [J: ikke sant]. Men jeg tror nok det at hvis de hører den med bandet vårt i framtida, så tror jeg nok i hvert fall den jenta kommer til å skjønne veldig godt hvem den er til.

Morris og guttene i bandet opplevde videre at ordene lå *i* musikken, med andre ord at melodien i seg selv ga et hint om hva teksten skulle handle om. Dette vitner om at de hadde situasjons-spesifikk kunnskap om musikalske konvensjoner. Det kan også forstås som at musikken fremsto som en «ordnende ressurs». Tankegangen rundt forholdet mellom tekst og melodi i det neste sitatet viser som allerede nevnt at produksjonen foregikk samtidig, men at melodien likevel hadde en slags forrang:

J        Eh, så dere velger tema først. Er det teksten som kommer først eller melodien, eller [ak]kordene-  
Mo       -vi tar jo, vi tar melodi [J: mm] først, ja, også tar vi jo, med en gang melodien kommer inn og vi har  
funnet melodi, så dukker jo ord opp, og vi finner jo veldig kjapt ut hvordan vi skal skrive teksten. [J:  
mm, okay] For det atte, med melodien så kommer det lissom, at man kan *høre* på en måte budskapet i  
melodien óg da. [J: ja] Hva det handler om, om det er trist, glad, morsomt, alt sånt.

Låtskrivingsprosessen framsto som en fruktbar kombinasjon av musikk som *bærer av meningsinnhold* og meningsinnhold *mediert via musikk*. Disse ulike tilnærmingene hadde ingen begynnelse eller slutt, det kunne snarere forstås som et kontinuum der guttene beveget seg mellom disse ytterpunktene.

Heygia opplevde at hennes evne til musikalsk kreativitet hang tett sammen med hennes forhold til kjæresten, og når dette forholdet tok slutt, oppsto et tomrom som gjorde at hun opplevde at kreativiteten og inspirasjonen samtidig forsvant:

J        Eh, var det du som skrev tekstene, han melodien, eller motsatt?  
H        Vel, han var, han hadde veldig, veldig mye talent når det gjelder å spille gitar, eh, han kom alltid med forskjellige melodier. Vi freestylet helt til vi fant noe så sykt bra, at vi skrev det ned.  
J        Ja, ikke sant. Gjør du det ennå, at du skriver sanger selv?  
H        [pause] Jeg, jeg tror jeg har mistet inspirasjonen min veldig, etter at det ble slutt, men jeg gjør jo,  
[nølende lyder] det er vanskeligere å skrive nå, uten-  
J        -uten han?  
H        Ja, og uten noen som spiller gitar. Men, eh, ja, jeg skriver jo i blant, når jeg føler for det, men jeg tror jeg har mistet inspirasjonen litt granne. Asså, jeg blir helt skammet av, hvordan sier man det? Jeg skammer meg veldig av å si det, men det er jo sant, så jeg vet ikke, jeg.

Da hun mistet de tre ressursene gitaren (allokativ), kjæresten (autoritativ) og deres felles freestyling (kombinasjon), mistet hun samtidig drivkraften til å komponere, og dette skammet hun seg over. Relasjonen til kjæresten var nødvendig for at hennes aktive skapende aktørskap skulle fungere. Dette kan forstås som at hennes generelle disposisjoner ikke var like operative uten de nødvendige objektrelasjonene (Parsons & Shils, 2001) mellom henne selv, musikken og kjæresten. Ifølge handlingsteoriens mønstervariabel fire (askripsjon – prestasjon) kan Heygias dilemma forstås som at hun la størst vekt på kjærestens prestasjoner da hun forholdt seg til ham i aktuelle musikalske improvisasjons/komposisjons-situasjoner. Samtidig oppsto det en dissonans mellom deres interne strukturer, noe som i neste instans førte til en bedre forståelse av hvem hun selv var (se s. 160).

### *Kreativitet – og freestyling*

Flere deltakere fortalte om hvordan de hentet inspirasjon fra andre medier, som bilder og beats fra ulike tjenester på internett. Ester og Rebekka hentet gjerne inspirasjon fra andre artister, bilder og sitater. Dette brukte de som utgangspunkt for å lage sitt eget låtmateriale:

J Kan du beskrive den sangen?

E Den vi har lagd nå? [ler] Det var egentlig litt random, for å si det sånn. Vi så på noen bilder, og det var så morsomt, fordi han hadde skrevet sånn der, eh, «all this ocean, and you still couldn't see me», også var det sånn; «all this madness, and you're still not attracted», og bare masse sanne ordtak som var så smarte, og vi bare «shit, vi kan lage en sang ut av det her». Og da bare begynte vi med melodi og det var sånn «ja, vi kan gjøre sånn her», prøvde å spille piano, ingen av oss kan spille piano [ler], men, ja, så ble det bare til en sang. Vi har ikke tittel på den ennå, men den handler jo om, eh, å ikke, hva er det, eh, åssen skal jeg si det her? Eh, det er om kjærlighet, og å forvente ting.

Gjennom å leke seg med andres formuleringer og toner lånt fra et piano, så improviserte eller freestylet jentene fram sine egne sanger. Denne formen for aktive aktørskap er kjennetegnet av spontan musisering og komponering, og det skjer i et musikalsk handlingsrom der nettopp frihet er et nøkkelord. Kreativiteten oppsto ikke i et vakuum, det var snarere ulike medier og jentenes eget følelsesregister som dannet rammene for og muliggjorde den musikalske skapingen. Dette kan videre forstås som at det var noen objektrelasjoner som var nødvendige for at deres generelle disposisjoner skulle bli aktivert.

Det å kjøpe en instrumentalbeat, eller låne en musikalsk ide fra internett som utgangspunkt for å lage låter eller en rap var en av flere måter som satte i gang den

musikalske skapingen. Jack fortalte om hvordan han hørte gjennom en masse beats, til han fant den «rette»:

Ja Vel, det starter med at jeg går på internett og leter etter sånn masse beats, beats er jo melodi da til sangen. Da går jeg gjennom masse, masse, masse til jeg bare finner én som jeg virkelig føler er *meg*, så bare kjøper jeg den. Uten stopp, hører på den flere og flere ganger, også ser jeg akkurat hvor refrenget skal komme inn, hvor versene skal være, og så tar jeg litt fra, asså, fra ting som har skjedd med meg i livet, da. Ikke sant, putte litt følelser inn i sangen, så det skal *bety* noe.

Det var først når beaten (eller melodien?) korresponderte med hans interne strukturer («er *meg*»), at han kunne lage et materiale som hadde betydning. Dette kan også forstås som at han hadde internalisert fragmenter av favorittmusikken sin (blant annet av Justin Timberlake) på en så effektiv måte at han ikke var i tvil når han fant den «rette» beaten som grunnlag for å lage en ny låt. Også Meky hentet beats på internett som han freestylet over, først og fremst på arabisk, men også på norsk:

J Eh, hvordan lager du rap? Finner du en beat på internett, eller?

Me Ja. På YouTube, ja bare YouTube. Eller, jeg skrev, jeg skrev egentlig bare to sanger på norsk, da, så på mitt språk da jeg skrev mange sanger. Men det er ikke mange som hører på arabisk rap, vet du. Ja, ja, arabisk er mitt språk, vet du. [J: mm, mm] Så, jeg kan bare freestyle, da.

J Ja! Få høre!

Me På arabisk? Du kan ikke [arabisk], da. [ler]

J Jammen det er gøy å høre.

Me Ok, ok! [han freestyles på arabisk].

J Ooh, så bra! [jeg klapper] Kan du si med få ord på norsk hva det var du rappa om?

Me Ah! Vanskelig å forklare, men om meg selv, da. [J: ja] Det handler alt om meg selv, da.

Jeg fanget opp ordene «sudani» og «Hollywood», og han bekreftet etterpå at han ønsket å nå langt med rappingen. Han rappet om sine drømmer, hvor han kom fra (Karlsen, 2013) og hvor han ville hen. Dette kan forstås som en projisering av et fremtidig jeg. Fremtidsdrømmen til flere av deltakerne handlet nettopp om å forfølge artistdrømmen. Det å nå til topps på stjernehimmelen handlet blant annet om å skape og å ha evne til å følge selvinitierte læringsbaner for å oppnå disse målene. Dette vil jeg komme tilbake til i forbindelse med avsnittet om musikalsk læring.

## Oppsummering av kategorien utøvende, skapende aktører

Musikalsk aktørskap forstått som utøvende praksiser (Parsons & Shils, 2001) har i dette avsnittet først og fremst handlet om deltakernes fortellinger om deres forhold til sang, rap og låtskriving. Kunnskap om hvordan deltakerne gjør seg nytte av allokativer ressurser (for eksempel mobilen, internett, bilder og selvopplevde erfaringer) og autoritative ressurser (for eksempel familie og venner, instruktører og kjærestere relasjoner) gir et bilde av hvordan de tar i bruk interne og eksterne strukturer (Stones, 2005) i den praktiske utøvingen av sine musikalske aktørskap. Videre gir denne kunnskapen et innblikk i viktige inspirasjonskilder knyttet til det å synge og det å skrive låter. Resultatene viser at aktørers relasjonelle nettverk kan fungere som svært viktige pådrivere for å løfte og styrke individuelle aktørers tro på egne evner og ferdigheter. Når denne «troen» har blitt stabile deler av den internaliserte selvforståelsen (Parsons & Shils, 2001), kan den musikalske aktøren handle på et reservoar av normative belønninger og egne forventninger om suksess. Som vi har sett, kan dette gi deltakerne styrke til å heve seg over negative sanksjoner. På samme måte som i delkategorien lytting, kan deltakernes ulike utøvende praksiser forstås som måter de lytter til og trekker veksler på deres kunnskap om hva interne og eksterne strukturer har å tilby i utøvelsen av sine musikalske aktørskap. Alle de andre kategoriene i tilknytning til den individuelle dimensjonen av den musikalske aktørskapslinsen (Karlsen, 2011) kan potensielt oppfylles gjennom disse lyttende og utøvende musikalske aktørskapshandlingene. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan deltakerne brukte musikken aktivt i sine hverdagsliv som en livsressurs.

### **Musikk som livsressurs**

Kategorien musikk som livsressurs tar for seg hvordan deltakerne på bevisste måter bruker musikk til å oppfylle blant annet fysiske, psykiske, emosjonelle og kognitive behov (Saarikallio & Erkkilä, 2007; Skånland, 2007). Delkategoriene henger nøye sammen med den individuelle dimensjonen i aktørskapslinsen til Karlsen (2011). Slik sett er analysen i dette avsnittet hentet fra den delen av feltarbeidet som var mest deduktivt initiert. Jeg spurte konkret etter hvordan deltakerne brukte musikk til å skape seg beskyttende rom, om hvilken betydning musikk hadde for identiteten (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002), om hvordan de brukte musikk i relasjon til følelser, minner og kropp (DeNora, 2000) og om

hvordan de brukte musikk i forhold til lekser og konsentrasjon. Lyttingen som er beskrevet i første avsnitt, danner bakgrunnen for å kunne si noe mer utfyllende om hvordan deltakerne brukte musikk i relasjon til beskyttelse, identitet, selvregulering og tanke i dette avsnittet.

Selv om musikalsk utøving (se forrige avsnitt) kan fylle mange av de samme funksjonene, er fokuset for dette avsnittet på hvordan aktivt initiert lytting kan fungere som en ressurs som deltakerne gjør bruk av i konkrete situasjoner. Musikken kan i denne sammenheng forstås som en ekstern ressurs, som aktuelle innspillinger på faktiske avspillere, og den danner dermed eksterne strukturer som de situerte aktørene tar i bruk i nær tilknytning til sine situasjonsspesifikke strukturer. Musikk kan videre forstås som en intern ressurs, for eksempel som minner om låter som betydde noe i bestemte situasjoner eller som internaliserte sanger og spor av musikalske strofer. Musikken er dermed også en komponent i de generelle disposisjonene som aktøren trekker på i stadig nye strukturasjonsrunder (Stones, 2005). I et slikt lys framstår musikken nærmest som en uunnværlig faktor i et fullverdig liv, og nettopp derfor valgte jeg å spørre deltakerne om hvordan livet ville vært *uten* musikk. Dette temaet danner dermed opptakten til å snakke om hvilke *funksjoner* musikklytting hadde for deltakerne.

## Et liv uten musikk?

Var det mulig å se for seg et liv uten musikk, og hvordan ville i så fall et slikt liv fortone seg? Deltakerne var skjønt enige om at det ikke bare ville være et kjedelig liv, men at det ville være tomt, trist, tøft, utenkelig og veldig vanskelig. Ester mente det ville være et liv uten mening:

E Oj, [ler]! Livet gir ikke mening uten musikk. [ler] Asså, musikk kan få dagen min til å gå fra bunn til topp, liksom. Hvis jeg har en dårlig dag og hører på musikk, så kan humøret mitt forandre seg *sånn* [knipser]. På morgningen, når jeg er sliten og egentlig ikke orker å gå på skolen, så setter jeg på litt musikk, og så er humøret mitt helt annerledes. Da blir jeg mer våken, og det oppmuntrer meg. Det, ja, lyser opp dagen min [ler godt].

Musikken kunne på slike måter bidra til å hjelpe, trøste, vekke, stimulere og oppmuntre. Et liv uten musikk ville derfor vært ganske fargeløst, eller som Kalila sa, nokså svart/hvitt:

K Veldig, veldig kjedelig [ler litt]. Fordi, det å gå til skolen, og, gå generelt, hadde vært veldig kjedelig. Fordi, m, når jeg hører på musikk og sånn, så på en måte finner jeg på historier i hodet mitt og sånn,

mens jeg går, og det blir på en måte produktivt da, selv om jeg bare går. Eller når jeg sitter hjemme, jeg kan lese og høre på musikk samtidig. Når jeg lager mat, å rydde for eksempel, hadde vært så utrolig mye kjedeligere uten musikk. Livet hadde vært veldig sånn svart/hvitt, tenker jeg.

Karlsens (2012a) studie viste at «music had, for many of the interviewees, an important function in adjusting their perception of time» (s. 140), for eksempel i forhold til kjedsomhet. Som vi ser, knyttet Kalila musikkens funksjoner til mange hverdagslige aktørskaps-handlinger, og uten musikk ville disse opplevdes fargeløse, mindre meningsfulle, mindre produktive – og kort og godt, kjedelige. Heygia mente at uten musikk ville hun vært en helt annen person:

H Jeg tror jeg som person i hvert fall hadde vært veldig mye mer overfladisk, veldig arrogant, veldig... bortskjemt. Mm, og jeg tror jeg hadde brydd meg veldig mye mindre om andre mennesker, [J: mm] og vært veldig narsissistisk, og ego, egoistisk.

Slik jeg tolker dette utsagnet, mente Heygia at musikk var en slags empatiressurs som hun kunne gjøre bruk av for å forstå hvordan hun kunne være til stede for andre mennesker. Uten musikk hadde hun, ifølge henne selv, ikke utviklet disse personlighetstrekkene, og uten at disse hadde blitt del av hennes generelle disposisjoner, hadde hun også vært mer upolert og hardere i kantene. Forstått på denne måten kan musikk brukes for å opparbeide kunnskap om følelser som en fellesmenneskelig, autoritativ og allokativ ressurs (Giddens, 1984) som aktøren kan benytte i sitt møte med andre relasjonelle aktører.

Uttalelsene ovenfor kan gi leseren inntrykk av at deltakerne mente at livet ville vært ganske håpløst uten musikk, men jeg fant på samme tid oppfatninger som formidlet at mens et liv *helt* uten musikk ville fortont seg svært vanskelig, ville et liv uten *innspilt* musikk kanskje ha noen fordeler ved seg. Uten musikkpropper i ørene ville folk vært mer sosiale, og åtte av deltakerne trodde at det kanskje ville blitt spilt mer live musikk, slik som Anniken:

A Jeg tror – at vi kunne blitt veldig mye mer kreative egentlig, for da måtte vi hele tiden hatt, hvis vi ville ha god musikk og god sånn, så hadde alle, liksom, alle hadde kunnet lært seg gitar, når du samla deg med folk at det bare ble, at det ble live musikk hele tiden. Men det er jo også sånn [at] da *hadde* vi ikke hatt musikk når du gikk alene, når du satt på bussen, og var litt sånn deppa, og sånt, så jeg ser for meg at livet hadde vært utrolig trist, fordi jeg kan ikke se for meg at du ikke skulle hatt musikk 24/7.

Anniken forsøkte så godt hun kunne å se etter fordeler, men hun klarte i prinsippet ikke se for seg et liv *helt* uten musikk («24/7»). Dette korresponderer med funn i Karlsens (2012a)

studie. Bruce var dessuten sterkt bekymret for hvordan det ville gått med folk flest dersom de skulle bli fratatt muligheten til å bruke musikklytting aktivt, som en form for terapi:

B Eh, jeg tror flere hadde fått forskjellig type utbrudd, eh, for det er veldig mange som bruker det som en slags terapi, å bare sitte og høre på musikk. [J: ja] Så jeg tror enda fler hadde bare plutselig, bare fått forskjellig type utbrudd, på skole, på jobb, eh, for det er en *veldig* fin måte å, ja, slippe alt annet da, for mange. [J: mm] Så jeg tror det hadde hatt en veldig stor innvirkning på sånne ting altså. Det hadde kanskje hjulpet *litt* på det sosiale. [...] men jeg tror det hadde hatt større negativ innvirkning asså.

Ifølge Saarikallio og Erkkila (2007) har det å lytte til musikk «been acknowledged to be a mood-regulatory behaviour» (s. 90). Bruce uttrykte en stor tro på musikkens rolle som katalysator i møte med utfordringer på ulike plan i livet. Denne tiltroen delte han med Naomi, som uttrykte seg i svulstige vendinger om hvor forferdelig et liv uten musikk ville være:

J Hvordan hadde livet vært uten musikk?

Na Hvilket liv?! [vi ler godt sammen] Oj, nei, nei! Jeg kan ikke forestille [meg] det. Det ville ha vært *kjedelig*! Det ville ha vært - det er en verden jeg ikke vil leve i, jeg vil ikke oppleve det en gang. Nei! Ah! Uten musikk?! Hva? Det ville ha vært – *gråt*! Jeg ville ha sunget. Ferdig. Der er «solution». Jeg ville ha begynt å synge, uansett om jeg ikke visste at det var å synge, jeg ville ha gjort det, uansett. En *verden* uten musikk, det er *forferdelig* bare å tenke på det, jeg *vil* ikke tenke på det [ler].

Uten musikk, innspilt eller live, *fantas* det ikke noe liv, ifølge Naomi. Dette sterke forholdet til musikk delte hun med mange av deltakerne. Bare Lana i denne studien hadde en noe annerledes oppfatning, selv om også hun brukte musikk på sitt vis, blant annet til dans (se kapittel 7). I mange av deltakernes uttalelser hørte jeg en sterk oppfatning om at musikk er noe dypt menneskelig. Ifølge Nadege levde musikken også sitt eget liv. Jeg har oversatt og samlet hennes tanker om temaet i dette diktet:

## ***Dikt: Et liv uten musikk?***

Jeg vet ikke om det en gang kan kalles et liv

For musikk er nesten *alt*

Du tenker ikke over det, men det er musikk *overalt*

Som stolen min når den synger, «jing, jing, jing»

Som dyrene lytter når vi snakker; «åh, de *synger*, så vakkert de synger»

Fuglene som synger, vinden – det er musikk, vet du, så livet uten alt det

Åh, det ville vært så kjedelig

Jeg vet ikke... det ville bli så rart, livet uten musikk

Jeg tror ikke det ville fungere

### *Oppsummering av delkategorien «Et liv uten musikk?»*

I dette avsnittet om deltakernes tanker rundt en tenkt tilværelse uten musikk har jeg allerede vært innom flere av de aspektene som kan knyttes til den musikalske aktørskapslinsens (Karlsen, 2011) fokus på hvordan aktører bruker musikk til blant annet å tenke, beskytte og regulere seg selv. Musikk forstått som en ressurs, både på det ytre og det indre planet, viste seg gang på gang å kunne brukes til å oppfylle ulike behov, ønsker og drømmer for studiens deltakere. I de neste avsnittene vil jeg blant annet vise hvordan deltakerne aktivt brukte musikk i sine egne liv for å styrke sin egen livsfortelling, til å forstå seg selv og andre aktører og i det følgende avsnittet til å skape beskyttende rom i tilværelsen.

## **Musikk og beskyttelse**

Musikk og beskyttelse kan forstås som ulike måter som aktører *braker* musikk aktivt til å styrke, forsterke, dempe, løfte og lindre i ulike livssituasjoner. Det kan for eksempel handle om hvordan deltakerne stenger verden ute eller bruker musikken til å skape seg en «boble» eller et rom i rommet. Dette kan sammenlignes med det Giddens (1991) kaller aktørers evne



til å skape og opprettholde en beskyttende «kokong». Dette er ifølge Giddens spesielt viktig «in circumstances of uncertainty and multiple choice» (s. 3). I de følgende avsnittene vil jeg behandle deltakernes utsagn om måter som de brukte musikk til å skape seg rom og hvordan de som en del av denne prosessen brukte øreproppene på bestemte måter.

### *Stenge ute og stenge inne*

Det å bruke musikklytting som et beskyttende rom (DeNora, 2000; Karlsen, 2011) for å flykte inn i sin egen verden eller for å stenge støy, andre aktører eller situasjoner ute, var viktig for flere av deltakerne. Naomi brukte musikk aktivt som beskyttelse, både for å stenge seg inne og for å stenge andre ute:

Na Asså, når du har lyst til å stenge deg ut av verden, eller, i hvert fall, noen folk bruker idrett, jeg bruker musikken. Bare sette øreproppene inn og hele verden ut. Og da blir det bare meg – musikken. Og da er det min lille verden, min lille boble. Så jeg bruker det av og til for å stenge andre ute.

Musikken representerte også for Ester et frirom som hun kunne benytte når hun ville være i fred, for eksempel i ubehagelige situasjoner som hun aller helst ville unngå. Dette rommet kan slik sett representere et frirom fra andre aktørers regler og normative forventninger:

E Asså, jeg liker ikke diskusjoner, jeg liker ikke sånne triste samtaler, og sånn, hehe! Eh, ja, men noen ganger så kommer man ikke ut av det, da. Må bare deale med det noen ganger. Men jeg har ikke opplevd så mye dramatisk at jeg må, eller, jeg har *opplevd* ting, men jeg er ikke så dramafylt. Jeg sitter bare stille og hører på liksom [ler].

Denne opplevelsen av å kunne bruke musikk for å kunne trekke seg tilbake eller «stenge døra» delte hun med flere av deltakerne, for eksempel fortalte Kalila at når hun ville være i fred, «så er det veldig fint å flykte inn i din egen verden, og bare *være* der da, på grunn av musikk». Anniken, derimot, likte ikke helt spørsmålet mitt om det å skape seg eller trekke seg tilbake til et individuelt musikalsk rom:

J Eh, har du noen gang tenkt på musikk som en form for beskyttelse, at du kan ha et rom, altså, eller?  
A Jaa, jo for så vidt, musikk kan jo brukes til å – jeg syns det er en litt negativ måte å *si* det på, fordi at da føler jeg at du utelukker at andre kan liksom *dele* det rommet med deg, på en måte, [...] men jeg føler ikke at det er sånn at det er en boble som ingen kan *knuse*. [J: nei] Jeg føler at det mer er sånn, når du *er* alene så er det veldig greit å være i den bobla, men jeg syns det bør være en liten dør så folk kan være bare sånn, «hei, vil du *komme* ut også?» Ja!

Ved å oppfordre til å *dele* bobla med noen eller åpne en dør til dette indre rommet, så Anniken en mulighet for å motvirke det asosiale aspektet ved ørepropp-fenomenet. Som vi har sett, mente hun at dette har blitt mer og mer utbredt i samfunnet vårt. Mens Ester ikke opplevde at det var så mye dramatikk i livet hennes, så syntes Cutipie det var deilig å kunne koble av fra alt dramaet i hverdagen:

- C        Når jeg tar på hodetelefonene så er verden liksom ute, alt drama, *alt*, ja, gutter og alt. Jeg kan bare være i min helt egen verden, og det er så *deilig* å ha musikk på ørene og bare sitte og glane i veggen.
- J        Det blir på en måte som et rom i rommet, da eller?
- C        Ja, og det er *skikkelig* deilig, og jeg føler at jeg kan gjøre liksom *alt* når jeg hører på musikk.

Cutipie svarte ikke på mitt spørsmål om rom i rommet, men hun konkluderte med at musikken gjorde henne sterk, slik at hun kunne klare alt, i hvert fall på det imaginære planet. Dette kan også forstås som en evne til å se sitt fremtidige jeg. Deltakernes uttalelser bekreftet aktørskapslinsens (Karlsen, 2011) implikasjon om at det er mulig å bruke musikk som beskyttelse, for eksempel mot konkret støy eller andres forventninger. Selv om de kanskje ikke hadde kommet på å formulere det på denne måten selv, så kjente de seg igjen når jeg spurte dem om de brukte musikk til å lage en «boble». Den situasjonsspesifikke kunnskapen om musikkens funksjon knyttet til å skape en beskyttende boble kan betraktes som et handlingsreservoar som aktører gjør bruk av etter hvert som behovene melder seg.

### *Ørepropper som barriere*

På samme måte som de andre jentene brukte også Heygia musikk for å stenge andre ute og til å dempe støy, men jeg opplevde at hun i større grad enn de andre formidlet at dersom hun hadde tatt på seg øreproppene, burde andre aktører virkelig holde seg unna:

- J        Mm, bruker du, eh, musikk bevisst, til for eksempel å skape deg rom?
- H        Jahaha, ja! Ja, så klart, asså. Om jeg, for eksempel i timene, hvis ikke jeg *orker* alt støy rundt meg, eller hvis jeg bare har en dårlig dag generelt, så tar jeg i øreproppene og gidder ikke egentlig å bry meg om noe annet, den dagen. Og det hjelper veldig. For da snakker ikke folk til deg heller [ler].
- J        Ikke sant? En aldri så liten barriere der!
- H        Ja! Og når de snakker til deg, så vet de at du blir sur, så det er jo ikke noe vits i å, asså, de tør jo ikke å gjøre det til *meg* i hvert fall. Jeg tror ikke det er noen som tør å snakke til meg hvis jeg har ørepropper i ørene. Tror ikke de *våger* engang [vi ler sammen].

Øreproppene ble for Heygia en posisjonell symbolmarkering overfor de som var rundt henne, som sa klart ifra «la meg være i fred». Hvis de andre ikke skjønnte «tegninga», ble hun sur og gretten. Hun understreket at det virkelig hjalp henne til å komme gjennom dårlige dager, og hun så ikke på det som noe problem. Dette kan forstås som et aktivt aktørskap der hun foretok en bevisst organisering og prioritering av formålshierarkier (Stones, 2005). Det å kunne skape en ugjennomtrengelig sone rundt selvet var viktigere for henne enn å være sosial, i hvert fall i de situasjonene hvor hun hadde behov for nettopp dette. Annikens forslag om å slippe andre inn i denne «boblen» var ikke aktuelt for Heygia, da tok hun heller av seg øreproppene for å signalisere at hun var tilgjengelig igjen.

### *Oppsummering av delkategorien musikk og beskyttelse*

Deltakerne fortalte om ulike måter som de beskyttet seg selv på, og dette vitnet om at de også visste akkurat *hvilken* musikk som kunne gi dem tilgang til nettopp musikkens beskyttende funksjoner. Som vi vil se senere, kunne den samme musikken fylle mange andre funksjoner og behov også. Ved å gjøre bruk av sine generelle disposisjoner der tidligere erfaringer og musikalske spor ligger lagret klar til bruk i nye strukturasjonsrunder og ved stadig å utvide grensene for sine situasjonsspesifikke strukturer (og dermed også kjennskap til nye musikkformer som fungerer i nye og kjente situasjoner) bygger aktørene en verdimelessig plattform som de handler på, men som like fullt utfordres i de krysskulturelle kontekstene der de ferdes. Dette vil jeg vise eksempler på i avsnittet om musikk og identitet.

## **Musikk og identitet**

Musikk var nøye knyttet sammen med en lært selvforståelse (Parsons & Shils, 2001) og identitet (Hargreaves, et al., 2002; Ruud, 2013) for flere av deltakerne. Mens noen av deltakerne fortalte om hvordan de brukte musikk sjangeren de lyttet til for å definere hvem de «var», valgte andre igjen å skrive sine egne sangtekster som sa noe om hvem de var, og disse tekstene kunne ifølge dem selv fortelle mer om dem enn et personlig møte med dem ville gjort. For Peter var begge disse tilnærmingene til temaet musikk og identitet relevante:

J Sier [musikk] noe om deg, utover at du er en rapper?

P Om musikken *min* sier noe om meg, eller om musikk sier noe om meg?

J Ja – ja, en av dem.

P Altså, musikken *min* da, altså jeg legger jo *alt* i tekstene mine. Mye mer enn, altså, hvis jeg treffer en person og prater med han litt og sånn, så får han ikke like stort inntrykk av meg som om han hadde hørt på en av sangene mine. [J: nei?] Fordi jeg legger mye personlig i tekstene mine. Fordi det er det jeg tenker på, ikke sant? Men jeg vil også si at musikk, altså at *jeg* hører på hip hop, at det sier litt om meg også. Fordi det er på en måte en kultur, da. Du kan jo på en måte se på meg at jeg er en hip hop'er da, ikke sant? [ser nedover på seg selv, han har på seg en stor baggy t-skjorte]. Så *det* har jo litt å si på en måte at... hvis du hører på rock, så kler du deg sånn. Det er jo litt sånn. Ikke hele, det er ikke alt som liksom, men *typisk* da, så er det jo sånn.

J Så *det* blir på en måte en identitet også?

P Ja, hva du hører på, på en måte da. For hvis du hører på sånn mainstream musikk så viser du at du er ignorant og tenker ikke så langt, kanskje da? Eller at du kanskje bare ikke er så interessert i musikk, i det hele tatt?

Peter viste evne til kritisk refleksjonsdistanse (Stones, 2005) til sitt eget musikalske aktørskap. Samtidig berørte han flere ulike innfallsvinkler til det å snakke om musikk og identitet i dette sitatet, og jeg vil se på dem med utgangspunkt i temaene tekst, kultur og stigmatisering. Peters påstand om at ungdom som hører på mainstream er ignorante, trenger nyansering (se avsnittet om stigmatisering). Hans uttalelser kan blant annet leses som en form for posisjonering av seg selv i forhold til vestlig ungdomskultur. Videre vil jeg se på hvordan et kjæresteforhold kan representere en kraftig utfordring i forhold til den musikalske aktørens eget forhold til musikk og identitet.

### *Tekst som identitetsmarkør*

Det var særlig guttene som fortalte at de brukte tekstene i sangene sine til å formidle hvem de dypest sett *var*. Peter, Meko og Jack formidlet det som opptok dem – og på den måten fikk samtidig lytteren et bedre inntrykk av hvem de var som personer. Meko sa for eksempel at en av hans favorittartister, «han der som rapper om familien sin for eksempel, om seg selv, om kjærlighet», røpet hvem han var gjennom tekstene sine; «ja, alle vet hvem han er nå, bare på grunn av rappen hans, da». På samme måte handlet hans egen rapping «alt om meg *selv*, da». Jack hevdet i det følgende at tekstene hans talte sterkere om hvem han faktisk er, enn et personlig møte med ham ville gjort:

J Eh, kan musikk si noe om hvem du *er*?

Ja Jaah, musikk - jeg syns det er, det er lettere å, asså, forklare *følelsene* i det, og lignende, *gjennom* musikken. [J: mm] Hvis du ikke klarer å *si* det til en person, jeg kan lage *sang* om det, ikke sant? Putte alt jeg føler i sangen. Så får de høre den, og da vet de virkelig hvordan jeg er, og lignende.

Tekstene hans, slik jeg ble kjent med dem gjennom ulike opptredener, viste meg en aktør som var opptatt av nettopp kjærlighet, trofasthet og om det å være en gutt som kan ta jenta si med ut i den store verden og passe godt på henne (i låta «I can be your superman»). De var slik sett en arena for å formidle noen av hans generelle disposisjoner. Ifølge Parsons vil kulturelle mønstre «when internalized become constitutive elements of personalities» (Parsons & Shils, 2001, s. 22). «Supermann»-låta vitnet om et internalisert verdigrunnlag som blant annet setter det å danne familie høyt. Kjærlighetssangene hans viste hvordan han allerede bygget på internaliserte normer og verdier, blant annet for hva som definerer en god relasjon mellom kjønnene («we can make a family»). Teksten kan dermed forstås som at den *er* han selv, eller at den gjenspeiler hans fremtidige selv.

### *Klær som identitetsmarkør*

Det å kle seg i tråd med favorittsjangeren sin kan være en måte å vise tilhørighet til en spesifikk sjanger. Deltakernes uttalelser viste samtidig at det ikke var noen opplagt forbindelse mellom musikk og klesstil, selv om Peter viste til den lange, baggy t-skjorta som bekræftelse på at han var en hip-hop'er. Stereotypier for tilhengere av ulike sjangere kan selvfølgelig vise seg å stemme også, som dette utdraget fra intervjuet med Nadege viser:

- J Mm. Tror du at musikken kan, eh, fortelle andre hvem du er?
- Ne Vel, jeg *tror* det, fordi, eh, i henhold til din personlighet, eller noe, gjør du dine valg, og musikken du *velger* kan gjenspeile hvordan du er og hvordan du føler og hvordan du *ser* ting, vet du. Jeg kommer ikke til å lytte til rockemusikk, og jeg har ikke piercing og ting og svart, rødt hår [ler], vet du.
- J Kan du se på klærne hva slags musikk folk hører på?
- Ne Å, det *kan* jeg – eller jeg kan ikke? [vi ler sammen] [En av lederne som sitter og jobber på møterommet bryter inn i samtalen og spør:]
- L Hva tror du *jeg* hører på? [hun har farget svart hår og går ofte med svarte klær, av og til med rødt]
- Ne Å, la meg se! Jeg vet ikke [ler], kanskje litt rock? Noe – [lederen nikker], jeg visste det! [ler] Yah!

Lederen som spurte, hadde nok en anelse om at måten hun kledde seg på, røpet henne (hun hadde blant annet en t-skjorte med band-logo på seg). Like fullt var det andre av deltakerne, som Bruce og Jan, som ikke gjorde noe poeng av å gjøre dette synlig for andre gjennom klesstilen sin. Det var snarere musikken selv, mer enn kulturen rundt, som tiltalte dem, og som gjorde at de omtalte sjangrene (henholdsvis heavy og emo) som sine favoritter.

### *Stigmatisering – mainstream som avstandsmarkør*

Det å ikke like mainstream var, som jeg allerede har vært inne på (Peter ovenfor og i avsnittet om lytting), en måte å markere avstand på, eller annerledeshet. Dette kan forstås som en distingverende handling (Bourdieu, 1984) som ga de aktuelle deltakerne en begrunnelse for å handle avvikende i forhold til andre ungdommers rolleforventninger. I de følgende sitatene snakker Heygia mer utfyllende om «disse andre» som faktisk liker å høre på mainstream:

H     Eh, jeg definerer ikke folk etter hva slags musikk de liker. Bestevenninna mi, min aller, aller beste venninne, hun [nøler] asså, hun *eier* ikke musikksmak. Hun er *helt* forferdelig! [jeg ler]. Hun hører bare, asså, hun tenker ikke på *teksten* engang. Hun tenker *bare* på melodien, om det er fengende og bare, om det virkelig [leende] tar *tak* i henne på den måten. Og hver gang jeg viser henne en sang som jeg liker, er det sånn her «ja, nei, den var kjedelig» [jeg humrer]. Så, jeg lar ikke musikk definere de menneskene jeg blir kjent med, da. Men, jeg tror jeg lar det definere veldig meg selv, selv om jeg ikke lar det definere andre, hvis du skjønner hva jeg mener.

Dette utdraget har flere lag, men i denne sammenhengen er det hennes beskrivelse av venninnas musikksmak- eller mangel på smak, som er i fokus. På samme måte som Peter, beskrev hun venninna som litt «ignorant» eller med andre ord at hun, ifølge Heygia, ikke brydde seg noe særlig om teksten og budskapet i sangene. Peter hadde lite forståelse for ungdom som hørte på sånn «ikke-musikk»:

P     Så da er det sånn at du [gjør til stemmen] «ja, jeg liker å høre på Nicky *Minaj*», og, ikke sant, de derre tullingene. Det er ikke *musikk* engang [flirer]. Jeg vil ikke kalle det for musikk, jeg, asså.

Som vi har sett tidligere, var både Peter og Heygia bekymret for det tekstlige innholdet i mainstream-sjangeren. På denne måten kan deres avstandstaking handle om at de selv valgte å høre på sanger som de mente var «verdt» å fokusere på. Heygias poeng var ikke egentlig å snakke nedsettende om venninna eller stigmatisere ungdom som liker mainstream (jamfør det å markere smak som avsmak, se s. 127), men snarere å formidle at den musikken hun *selv* hørte på, virkelig var med på å definere henne som person.

På samme måte som Jack formidlet Peter en sans for og stor tro på at det å formidle tradisjonelt konservative verdier gjennom musikken er mer positivt for samfunnet enn det budskapet som formidles via blant annet mainstream og nye skoler innenfor rapsjangeren:

- P Det plager meg, det plager meg veldig. At musikkindustrien skal være sånn. Og spesielt i rap-gamet, altså i USA og sånn, så er det jo veldig mye sånn *new school*. Altså *new school rap* har jo blitt drittdårlig, syns jeg. *Old school rap* er *mye* bedre. Der rappa de om det de har på hjertet, mens *new school* er det bare sånn dritt, eh, jenter og penger og biler og festing og sånn piss.
- J Så jenter er ikke viktig?
- P Neimen, altså, det er greit. Bitches og det der, ikke sant, du veit åssen det går. Det er ikke snakk om kjærlighet *da*, vet du.[flirer]
- J Nei? Ikke noe som forplikter?
- P Nei.

Peter opplevde at tekstene i mainstream-sjangeren ikke handlet om ekte kjærlighet, og han hadde ikke noe sans for tekster som fremstilte jenter som «bitches» eller forbruksvarer. Det å lytte til mainstream ble ikke brukt til å definere eller stigmatisere venner og bekjente, snarere så jeg en tendens til at noen av deltakerne stigmatiserte *artistene* innenfor sjangeren. Flere ga like fullt uttrykk for at det de selv hørte på, musikk som i deres oppfatning hørte til mer betydningsfulle sjangre, absolutt var definerende for deres egen personlige identitet og hvordan de selv ønsket å framstå. Bruce var imidlertid ikke enig i at musikken du hører på nødvendigvis er bestemmende for hvem du *er*:

- J Ja, ja, eh, mener du at musikk kan si noe om hvem du er?
- B J-ja, eh, det *kan*, eh, men man blir veldig ofte lurt av hva folk hører på. Eh, mange er sånn [tilgjort stemme:] «hvis man hører på Justin Bieber, så er man dum», man bare er sånn; [tilgjort stemme:] «man gidder ikke å følge med på skolen, man henger bare med de *populære*», og sånn da, veldig sånn. Eh, og hvis man hører på metall, da bare hater man alle og alt. Eh, så det *kan* si mye, men det spørres mest på egentlig personen som tolker det da. Jeg kjenner veldig mange metal-heads som bare går og hører på *skikkelig* heavy, og så går de bare der og smiler med, ja. Eh, og jeg kjenner også veldig mange som hører på *veldig* den popen, og er kjempehyggelige og alt mulig, så det er...
- J Kanskje farlig å sette folk i bås, er det du prøver å si?
- B Ja, mm. Helt klart!

Etter min mening beskrev Bruce i prinsippet seg selv i andre del av dette utdraget: han digget heavy i alle sjangre, men han var likevel en hyggelig fyr, smilende og grei. Utsagnet hans kan tolkes som at han var oppmerksom på rolleforventninger (Parsons & Shils, 2001) knyttet til ulike sjangre. Musikksmaken hans hadde slik sett ingenting å si, men den hadde likevel *alt* å si fordi favorittsjangeren hans (heavy) ofte blir assosiert med negativitet og nedbrytende tendenser (Kallio, 2015; Lacourse, Claes, & Villeneuve, 2001) i samfunnet. Slik jeg ser det, ba han pent om å ikke bli satt i bås og samtidig om at folk flest måtte få en sjanse til å vise

hvem de virkelig er, uavhengig av hvilken musikk de foretrekker å lytte til. Dette kan vitne om et aktivt aktørskap der han viser både kritisk distanse og kreativitet (Stones, 2005) i forhold til å produsere nye personlige verdiorienteringer.

### *Kjæreste og musikk, ja – men hvem er jeg?*

Det å gå inn i et kjæresteforhold kan ha stor betydning for selvforståelsen på ulike plan, men for Heygia ble forholdet til kjæresten etter hvert vanskelig. Selv om utgangspunktet var tilsynelatende godt (de likte den samme sangen og dette ga en følelse av samhørighet), så opplevde hun å miste seg selv i prosessen med å tilpasse seg den andres musikkverden:

H Når jeg møtte han så visste jeg veldig godt hva slags musikk jeg likte. Jeg var fast bestemt på at «nei, jeg gidder ikke å forandre meningen min, det gjør jeg ikke, det jeg liker, det er det som er riktig». Men etter at jeg møtte *han*, så ble det liksom mer sånn, «okey, jeg kan kanskje tilpasse meg andre, og jeg kan kanskje høre på noe annet enn det jeg pleier å høre på». Og [sukker], jeg vet ikke, det er vanskelig å forklare, men jeg tror at han, fff, gjorde sånn at jeg fikk litt videre perspektiv, da, innenfor musikk.

J Har det på en måte forandra deg? Det at du fikk dele en annens musikkverden?

H Ja, asså, jeg tror det var veldig *bra* for meg i noen måneder. Men etter hvert så merket jeg veldig godt at jeg mistet meg selv, og det merket man veldig godt. Asså, alle merket det, foreldrene mine, alle merket det at jeg mistet meg selv. Og når, [nøler] når vi slo opp så var det lissom sånn, da kom jeg tilbake til det jeg likte, personen jeg *var*. Og det var jo etter en veldig god stund, og ikke, eh, jeg tror det var godt for meg å prøve å liksom være en annen, for en stund. For å sjekke om «kanskje *det* er meg», eller.

Opplevelsen av å ha funnet en som tilsynelatende var som henne selv, musikalsk sett, var svært god for Heygia, til hun innså at det å ha én felles sang/favorittartist (John Frusciante) ikke var ensbetydende med at deres musikalske univers «gikk opp i en større enhet». I stedet ble kjæresten sin musikkverden den dominerende i forholdet, og da forsvant ikke bare hennes egen musikk, men *hun selv*. I møte med eksterne strukturer som presset og utfordret henne, vant hennes generelle disposisjoner like fullt fram på måter som gjorde at Heygia opplevde at hun kom ut som en sterkere musikalsk aktør etter at forholdet var over.

Musikkens betydning for identiteten er svært tydelig i dette eksemplet, og selv om det var smertefullt for henne å gjennomleve bruddet, hadde hun i prinsippet ikke noe annet valg enn å gå ut av det for å bevare seg selv. Forholdet ga henne en mulighet til å prøve ut ulike identiteter ( «kanskje *det* er meg»), slik at hun kunne finne ut hvem hun *egentlig* var. Hennes egen musikk forsvant i prinsippet aldri, men idet hun valgte å gjøre seg kjent med kjærestens musikkverden, fikk hun en sterkere konsolidering av sin egen musikalske identitet. Dette kan



forstås som en strukturasjonsrunde (Stones, 2005) med vekslende opplevelser av konsonans/dissonans (Parsons & Shils, 2001) og en fornyet (midlertidig) konsonans i relasjon til hennes generelle disposisjoner og dermed også av verdigrunnet for aktørskapet hennes.

### *Oppsummering av delkategorien musikk og identitet*

Deltakernes fortellinger om musikkens betydning for identiteten og dermed også for forståelsen og bevarelsen av selvet ble synlige gjennom måter som de knyttet blant annet tanker om tekst (se avsnittet «Tekst som identitetsmarkør») til sine generelle disposisjoner. Med utgangspunkt i en senmoderne forståelse av identitet (Giddens, 1991; Hall & Du Gay, 1996) er ikke selvet en stabil kjerne, snarere er det vår evne til å spinne en fortelling om oss selv som konstituerer selvet. Giddens (1991) hevder i denne forbindelse at modernitet er en «post-traditional order» hvor spørsmål om «how shall I live?» (s. 14) må besvares gjennom daglige valg knyttet til «how to behave, what to wear and what to eat» (s. 14). Dette blir særlig presserende i en tid preget av migrasjon og mangel på samling rundt de store «sannhetene». Resultatene i dette avsnittet gir meg imidlertid inntrykk av at flere av deltakerne i denne studien bygger på verdier og normer som har sin rot i verdikonservative, førmoderne ståsteder med hensyn til familie, kjønnsrelasjoner og verdiforvaltning. Det er ikke dermed sagt at identiteten deres skal betraktes som en fast kjerne, men snarere at de har internalisert familiens, og den aktuelle delkulturens forståelser og normer, og at det derfor oppstår verdikonflikter i møte med en musikkindustri som formidler kryssende verdier. Identiteten deres blir utfordret i slike møter, og deltakerne tvinges til å ta stadig fornyede valg om hvilken musikk de selv ønsker å lytte til, og ikke minst hvilke tekster de ønsker å stå inne for, både egne og andres, og som de i neste rekke ønsker å innlemme i definisjonen av sine stadig skiftende musikalske identiteter. Dette kan videre forstås som deltakernes aktive aktørskap i møte med skiftende aksjonshorisonter (Stones, 2005). Dissonansen mellom ulike ståsteder vil kunne føre til kreative forhandlinger mellom eksisterende og nye verdiorienteringer innenfor «a plurality of cultural subsystems in the same society or personality» (Parsons & Shils, 2001, s. 173). Det å bestemme andres identitet på grunnlag av deres musikksmak kunne imidlertid, som vi har sett eksempler på, vise seg å være et blindspor.

## Musikk og selvregulering

Musikk som medium for regulering av fysiske og psykiske behov og bearbeiding av minner knyttet til musikk (DeNora, 2000) var et viktig aspekt ved deltakernes musikalske aktørskap. Flere av dem fortalte om hvordan de brukte musikk til å bekrefte eller endre følelser, til å trene eller endre energinivå og til å gjenfortelle musikalske minner. På ulike måter viste deltakerne hvordan de hadde stor situasjonsspesifikk kunnskap (Stones, 2005) om hvilken musikk som fylte akkurat disse behovene.

### *Bekreftelse – og endre følelser*

Deltakerne hadde ulike oppfatninger om i hvilken grad de benyttet musikk til å *endre* følelser, men det var stor enighet om at det var mulig å bruke musikk til å bekrefte en følelse eller sinnsstemning (DeNora, 2000; Saarikallio & Erkkilä, 2007). Naomi fortalte om hvordan musikken hadde en dobbel funksjon for henne, den kunne både bekrefte for henne selv hvordan hun hadde det og samtidig formidle det til andre (Karlsen, 2011):

J        Hva *betyr* musikk for deg?

Na        Alt! Det betyr *alt*. Det er – musikk påvirker humøret mitt, og det er, musikken *er* meg, liksom. Hvis jeg hører på trist musikk, da skjønner du at jeg er lei meg. Ikke alltid, men. Sånn trist og sakte, sånn rolige sanger, sånn stille tårer. Men da skjønner man ofte at jeg er lei meg. Hvis jeg hører på sånne glade sanger, da, 24/7, *by the way*, liksom, men da skjønner man at jeg er glad. Musikken er - *meg*.

J        Men bruker du av og til musikk *for* å komme i et humør, eller er det bare at du matcher det?

Na        [tenker] Eh, begge. Sånn - hvis jeg føler at jeg er *altfor* deppa, da hører jeg på sånne glade sanger for å muntre meg opp, og det funker. [J: ja] Eller når jeg er lei meg og vil bare være lei meg, så hører jeg bare [på] sånne triste, sakte, rolige sanger, som matcher humøret mitt. Så det er, ja.

Utsagnet kan tolkes som at hun lever «av og gjennom» musikken, den *er* henne, som vi også har sett tidligere eksempler på. Det å høre på triste sanger hadde to ulike funksjoner for Naomi: å bekrefte at hun virkelig er lei seg («stille tårer») og å nyte følelsen av å være lei seg («vil bare være lei meg»). Denne forskjellen var ikke nødvendigvis umiddelbart gjenkjennelig for andre enn henne selv hvis hun da ikke valgte å fortelle om det. Videre kunne musikken bekrefte at hun var glad, eller motsatt løfte henne ut av tristheten («hvis jeg føler jeg er *altfor* deppa»). På disse ulike måtene brukte Naomi musikken til et rikt spekter av musikalske aktørskapshandlinger (Karlsen, 2011) der målet blant annet var å styrke, minske eller bekrefte en sinnsstemning (DeNora, 2000). Mens Naomi i første rekke knyttet

musikken til hennes egne følelsesmessige behov, mente Kalila at det å kunne kjenne seg igjen i musikk og tekst som andre har laget, er et allment menneskelig behov, og at dette for hennes del var med på å gjøre henne sterk:

K [Musikk] har fått meg gjennom veldig mange ting, selv om jeg bare er atten, eh, så føler jeg at jeg har opplevd veldig mye, som musikk har hjulpet meg igjennom da [...] fordi det er som, du kan høre en sang, også høres det ut som noen har skrevet den for *deg*, og det er ganske fantastisk egentlig, at en helt annen person kan beskrive *akkurat* hvordan du føler deg akkurat der og da, mens, og de *kjenner* deg ikke en gang, og det er sykt. De dør aldri ut, de følelsene, de, de har mennesker om og om igjen. Så de er, ja, sang og musikk det er veldig aktuelt hele tida, føler jeg.

Grunnen til at musikken kunne ha disse funksjonene, var i følge Kalila fordi den formidlet allmennmenneskelige følelser, og disse ville folk til alle tider kunne kjenne seg igjen i.

Det å bruke musikk når man er lei seg, enten for å bekrefte eller endre den aktuelle følelsen, var det flere deltakere som hadde erfart. Ester hadde, i motsetning til Naomi, ikke behov for å «digge» den triste følelsen, da skrev hun heller en sang:

E Ja, jeg har aldri vært en person som blir lei seg og setter på trist musikk [ler]. Jeg syns ikke, altså...

J Du digger ikke den triste følelsen sammen med musikken liksom?

E Nei, altså, jeg føler at, hvorfor skal du bare gjøre det verre da? Høre på trist musikk når du er lei deg, det er jo. Hvis jeg hører på trist musikk når jeg er lei meg, så blir det jo bare grining og dagen blir enda verre, og teksten bare «å, jeg kan *relatere* meg til det» [lager tilgjort trist stemme], og blir bare tristere. [ler] Så hvis jeg er skikkelig lei meg, så er det mere det at jeg lager en sang ut av det, av følelsene, enn at jeg hører på [en] trist sang, [...] for da føler jeg at jeg får følelsene ut, på en måte.

Innovasjon er ifølge Stones (2005) ett av kjennetegnene på et aktivt aktørskap. Ester tar i bruk sine generelle disposisjoner idet hun på kreative måter skaper nye musikalske uttrykk med utgangspunkt i en følelse eller sinnstilstand. Bruce, derimot, syntes det var helt greit å gjenkjenne og bekrefte den triste følelsen, for så å kunne gå videre. I andre sammenhenger brukte han musikken til å trekke seg opp:

B Noen ganger så er det bare sånn «øh», småirritert, eh, da hører jeg på veldig, bare ph! [eksplosiv lyd] alt på en gang. Så hvis jeg er litt lei meg så hører jeg på, noen ganger litt deppe-musikk, ikke sant, også «åh, livet er så fælt», og sånn, også bare går det greit etterpå. Enten det eller høre på skikkelig gladmusikk, også får det meg opp med én gang egentlig.

Denne vekslingen mellom å bekrefte eller endre den samme følelsen delte han dermed med Naomi (se ovenfor). Anniken trodde ikke helt på at du kan bruke musikk til å endre en følelse så enkelt som sitatet til Bruce kan gi inntrykk av. Hun så ikke bort fra at musikk kan gjøre deg mer glad, men at musikklytting alene kan endre opplevelsen av en livssituasjon, det trodde hun ikke på:

J Eh, tenker du at musikk kan brukes til å bekrefte eller forandre følelser?

A Det tror jeg *absolutt* at musikk - ikke direkte *forandre* følelser, men *hjelp* deg med å enten komme over, eller bare bli i bedre humør. Jeg tror ikke du kan direkte, bare med å høre en sang, gå fra å være *helt* hjerteknust til å være den gladeste personen i verden. Men jeg tror at, enten at den, for eksempel, hvis jeg er i skikkelig dårlig humør, også hører du på trist musikk bare for å få alle følelsene ut raskere enn det du ville hvis du hadde sittet stille i et rom, og grått, eller hva nå enn du skulle gjort. Eller hvis du er glad, at frisk popmusikk og skikkelig gladmusikk kan få deg i bedre humør og mer morsomt humør, det tror jeg, men jeg tror ikke at det er sånn - at det kan forandre deg helt og *fullstendig*, ja.

Anniken formidlet en tro på at musikken kan hjelpe deg et stykke på vei, men ikke at den kan kurere alle slags vanskelige følelser, for eksempel hjertesorg. Dette kan forstås som det Stones (2005) kaller musikkens «limits to the possible» (s. 122). Det eksisterer andre eksterne strukturer (for eksempel relasjonelle nettverk) som er «sterkere» enn musikkens evne til å endre en fastlåst livssituasjon. Anniken uttrykte likevel, slik jeg ser det, en tro på at musikken har en selvstendig funksjon i forhold til det å sette deg i en bestemt stemning, og at det for hennes del skjedde i en vekselvirkning mellom bevisste og ubevisste lyttehandlinger. Dette kan sees i sammenheng med praktisk og diskursiv bevissthet (Giddens, 1984), eller det som, som tidligere nevnt, kan sies og det som bare gjøres.

### *Kropp – musikk og energi*

Det å bruke musikk bevisst til for eksempel å endre energinivå (DeNora, 2000) var et felles anliggende for flere av deltakerne. Maria brukte for eksempel en bestemt sang til å oppnå en følelse av lavere stressnivå. Musikken ga henne både en kroppslig reaksjon og en opplevelse av avspenning:

Ma Eh, jeg liker egentlig alle sangene dems, men de [*Kings of Leon*] har en sang som heter «Wait for me» fra det nye albumet som jeg synes er veldig fin.

J Mm. Kan du si hva den gir deg? Asså, når du hører på den?

Ma Gåsehud! [ler] Men jeg, nei, lissom, føler på en måte, føler litt ro og sånt, fordi jeg syns den er bare så fin. Ja, jeg føler meg rolig og avslappet egentlig, og han synger veldig fint, [smiler], så.

Da jeg spurte Bruce hva musikk betydde for ham, så berørte han flere av de funksjonene som musikk har i livet hans, blant annet frihet, glede og hvordan musikk kan gi han energi:

J Ehm, hvis du skal prøve å sette litt sånn store ord på hva musikk *betyr* for deg?

B Eeh, en ting er frihet. [J: mm] Ehm, når jeg hører på musikk så slipper jeg å tenke på noe annet. Hvis jeg er sliten en dag så setter jeg på musikk, og så går det over. Hvis jeg er *veldig* glad, så bare pumper det meg enda mer opp. Hvordan skal jeg si det, få ut energi [ler]. Men på en måte, ett ord da, eh, frigjøre mye energi, da. Eh, hvis jeg sitter og hører på noe som er *veldig* energisk, så sitter jeg og spiller luft-trommer og synger og gauler [ler], så det får ut mye innestengt energi da.

Musikken både ga og tok energi, og disse ulike funksjonene hadde han evne til å dra nytte av i møte med ulike kroppslige og mentale behov. Flere av de andre deltakerne fortalte også om hvordan de fikk mer unnagjort når de hørte på musikk, som Anniken i dette eksemplet:

A Men det er sånn at hvis jeg er i skikkelig - for eksempel hvis jeg skal rydde rommet, da må du ofte ha litt ekstra energi, så da putter jeg på en liste jeg har med ett eller annet sånn skikkelig gladmusikk, for at da er det sånn «okay, nå er jeg motivert, da får jeg vel bare gjøre det», og sånt.

Videre hadde musikk en viktig funksjon for flere av deltakerne, som vi allerede har sett, i forhold til fysisk aktivitet, jamfør hvordan instruktører bruker musikk til å ledsage skift i intensitet i trening av aerobicgrupper (DeNora, 2000). Viktoria var ikke så glad i treningsstudioer, så hun brukte musikken til å hjelpe henne i gang med trening hjemme i stua:

J Så når du trener og hører på musikk, eh, er det aerobic, eller pumper du jern? [ler]

V Jeg har på en måte prøvd å finne – løping, nei det fungerte ikke så bra, eh, treningsstudio, for mange mennesker [ler]. Så jeg tenkte «hva skal jeg gjøre for å trene?» Så bare satte jeg på musikk, rett og slett, som fikk meg til å [få] *lyst* til å danse. Så jeg fant ut da, at det er det som, eh, gir meg energi. Å sette på musikk og gjøre det litt sånn på *min* måte, da. Hvis jeg skal trene så må jeg høre på noe som er oppbyggende, som er litt sånn fart i.

Viktoria beskriver her hvordan hun tar rollen som sin egen aerobicinstruktør. Hun viser dermed situasjonsspesifikk kunnskap om hvilken musikk som gir henne den ønskede yteevnen. Også Rebekka utnyttet musikkens potensiale i forhold til å øke kroppens yteevne:

- R Jeg *klarer* ikke å jogge uten musikk.
- J Hva slags musikk er det du jogger til da?
- R Da blir det mer opp-tempo-låter, [J: mm], øh, jeg hører på masse rart, jeg hører på Swedish house mafia, og russelåter, også hører jeg på Rihanna, og Nicky Minaj, litt forskjellig egentlig.

Litt på samme måte som Rebekka hørte også Peter og kameratene hans på musikk mens de spilte basket bak skolen. Musikken hadde i tillegg en annen viktig funksjon for ham ved at den hjalp ham til å «holde seg på matta». I det neste avsnittet er derfor fokuset på musikkens livsbevarende funksjon.

### *Musikk – som livline*

Som jeg allerede har nevnt, mente Heygia at musikk kan redde noen liv. Denne oppfatningen delte hun med Peter og Jan. For Jan handlet det om en oppfatning om at musikken virkelig kan redde liv, mens for Peter handlet det mer om at han hadde noe meningsfullt å holde på med mens de andre gikk på skolen:

- P Hadde jeg ikke hatt rap, så hadde jeg ... vært helt ute å kjøre, tror jeg. Fordi det er liksom, det er det jeg *gjør*, ikke sant? Og jeg *får* litt sånn trygghet i det da, så jeg veit jeg er, at jeg *kan* bli en rapper. Nå, i hvert fall, når jeg har droppa ut av skolen og sånt. Det kan hende at hvis jeg ikke hadde rappa, ikke sant, så hadde jeg funnet noe annet å gjøre, men la oss si at jeg ikke hadde funnet noe annet å gjøre da, mmm, også hadde jeg droppa ut av skolen, vært i samme situasjon – [pause] da hadde jeg antakeligvis bare driti i alt. Eh, å ja, gjort mye dumme greier da. Og det er derfor jeg føler at [pause] det at jeg er en god rapper - jeg får litt sånn *trygghet*. Jeg har på en måte funnet meg *selv* litt også. Jeg hadde vært en helt annen person sikkert, hvis ikke jeg hadde rappa. Så det har på en måte forma meg som person.

Musikkinteressen, forstått som et strukturerende medium, holdt han «på matta» og innenfor det han selv så på som positive i motsetning til mer destruktive aktiviteter. Dette ga han både en god selvfølelse og noe å holde på med siden han sluttet på skolen. Gjennom mange erfaringer med interne og eksterne belønninger hadde han tilegnet seg en selvforståelse som ga han trygg forvisning om at han var en god rapper. Ifølge DeNora (2000) kan musikk på denne måten fungere som en ressurs for den refleksive overgangen mellom fortid og fremtid:

[Music] serves also as a means of putting actors in touch with capacities, reminding them of their accomplished identities, which in turn fuels the ongoing projection of identity from past into future (s. 66).

Peters tro på egne rappeferdigheter bidro til å styrke hans interne strukturer på måter som førte til nye, selvforsterkende strukturasjonsrunder, som videre styrket hans tro på en framtidig artistkarriere («så jeg veit jeg er, at jeg *kan* bli en rapper»).

Som vi har sett (se lytting, s. 128), mente Jan at emosjangeren hadde bidratt til å redusere selvmordsraten med 65 prosent. Han hadde, slik jeg ser det, en grundig forståelse av hvilke faktorer som bidro til disse resultatene:

- Jn Det er sånn, emo, det er mange som sier sånn «åh, emo, det er en sånn kar som sitter med barberblad og kutter seg», og sånn. Det heter selvskading, jeg har sagt det mange ganger til folk, «det heter *selvskading*», [J: mm] og det er *ikke*-no' bra. Det var folk som sånn, *gikk* som dem, eh, de snakka litt sånn dypere, ehm, de gikk mere inn i emo-typen da, som har blitt en sånn fase som folk går i-
- J -mm, den svarte-
- Jn -ja, den svarte fasen. [...] Du har alltid noen på skolen som hører på emo eller black metal, alle de mørke sjangerne der [J: mm]. Men, *emo* gjorde noe sånn veldig spesielt da. Emosjangeren tok og minsket, jeg tror det var noe forskning, sånn som du gjør nå [J: mm] at, eh, de minsket prosenten da, med 65, eller no sånt, 64 prosent av de som tok livet av seg sjæl, da. Så det gjør sånn *svær forskjell* da, å høre på artister som synger om det samme som de føler da, så-
- J -bedre enn å gå til psykolog?
- Jn Bedre å høre på *det* enn å gå til psykolog - noen *må* gå til psykolog på grunn av at de tror at [emo-artistene] *mener* at du skal kutte deg sjæl. *Da* skal du gå til psykolog. Men det dummeste er de der som går på skolen og sier «høh, emo, det er selvskading» - nei! Men de får det ikke *inn*.

Slik jeg tolker Jans utsagn, så formidlet han både en dyp frustrasjon over at favorittsjangeren hans ble satt i forbindelse med selvdestruktive krefter og over at så mange misforsto det han selv så på som musikkens formål – nemlig å bidra til å *minske* forekomsten av selvmord og selvskading. Måtene som han satte et tydelig skille mellom emosjangerens livsbevarende funksjon og samtidig musikkens «limits to the possible» (Stones, 2005, s. 122), «*da* skal du gå til psykolog», vitnet om at han hadde en svært klar bevissthet om musikkens rolle som *potensiell* livredder. Ungdom som identifiserte seg med sjangre som goth, emo eller punk, blir i en nylig gjennomført studie (Young, Sproeber, Groschwitz, Preiss, & Plener, 2014) klassifisert som alternative. Resultatene i studien viser at det er en moderat korrelasjon ( $r \approx 0.3$ ) mellom alternativ-identitet og selvskading og videre at «while alternative teenagers are more likely to use self-injury to communicate distress or seek help, they frequently self-injure to regulate their emotions» (ikke paginert). Denne studien støtter med andre ord ikke forskningen som Jan viser til. Lytting til emo og andre alternative sjangre vil imidlertid

kunne gi ulike strukturasjonsresultater (North & Hargreaves, 2008) avhengig av forhold knyttet til den individuelle lytterens interne og eksterne strukturer.

### *Musikk – som minneboks*

Musikkens betydning i forhold til minner (DeNora, 2000) kan være knyttet til både musikalske erfaringer, relasjoner og ting. Selve musikken var så viktig for Heygia at hun ønsket å bevare den for ettertiden gjennom å lage en slags «minneboks». Som vi så i forbindelse med temaet «et liv uten musikk», mente Heygia at hun ville vært en helt annen person uten musikk («veldig narsissistisk, og egoistisk»), og uten musikk ville hun heller ikke husket sin egen livshistorie:

H Jeg hadde absolutt ikke klart å huske de minnene som jeg husker nå.

J Så musikk, det har veldig sterkt med, eh, historien *din* å gjøre?

H Ja, ja, og samtidig så hjelper musikken meg med å lage ny historie hver dag, liksom [J: ja]. Og det hjelper meg med å lage minner og, det er sånn, det bare føles, [med latter] det her høres kanskje *kjempeteit* ut, men jeg føler at det, okay, jeg har veldig lyst til å lage en boks, med bare all musikken som jeg liker, og som på en måte har definert livet mitt, og som har betydd noe for meg, eller knust meg, eller gjort ett eller annet med meg, men gjort meg til den personen jeg kommer til å bli. Jeg har lyst til å lage en boks, også har jeg lyst til å gi datteren eller sønnen min det en dag. [J: ja] Bare sånn at *de* ikke glemmer hva musikk egentlig handler om.

Musikken ga henne redskap til å skape en rød tråd mellom livet slik det hadde vært og fremtidige scenarier (se DeNora i forrige avsnitt). Hun så seg selv som en fremtidig viderefremidler av betydningen av å ha levd et liv med musikk. Hva musikk *egentlig* handlet om for henne, kom frem i sammenheng med hva hun håpet å kunne bidra med i fremtiden:

H Hvis jeg noen gang skal lage musikk, så vil jeg at noen andre skal tenke sånn som jeg tenker når jeg hører på et nytt band eller en ny artist. Jeg vil at de skal få den følelsen jeg får – at det får frem at musikk virkelig *betyr* noe, at det virkelig *kan* redde liv.

For Heygia handlet det om å formidle til andre at musikk kan hjelpe deg i livet, til å skape din egen livshistorie<sup>64</sup> og til å definere en stadig pågående identitetsprosess («gjort meg til den personen jeg kommer til å bli»). Musikken er dermed både mediet (forstått som en

---

<sup>64</sup> I den forbindelse hevder Ruud (2013) at «[v]i er altså hva vi skaper oss selv til. Dette selvet oppfattes som om det former en livsbane, et livsløp, fra fortiden og mot framtiden» (s. 58).



inkorporert del av hennes generelle disposisjoner og situasjonsspesifikke strukturer) som hun kunne dra nytte av i stadig nye strukturasjonsrunder, og samtidig resultatet av de samme strukturasjonsrundene (Stones, 2005).

### *Gode – og dårlige musikalske minner*

Det å huske noe fordi minnet er knyttet til musikk, er en veldokumentert (DeNora, 2000; Juslin & Sloboda, 2001; Ruud, 1996) musikalsk aktørskapshandling som også deltakerne i denne studien fortalte om. Dette kunne være særs dårlige, men også gode musikalske minner:

P Det er ett spesielt [minne], når vi hadde sånne dårlige telefoner, da. Jeg hadde ikke plass til noe mp3-filer eller sånn, så jeg måtte ta opp musikken med taleopptak, og da hadde jeg plass til to sanger [vi ler sammen], *to* sanger! Så dreiv jeg og bytta på sangene, og sånt. Det er ett minne jeg har. Også, i sånn sjette og sjuende, så lagde vi sånn rap, til avslutninga da. Den første var om penger og sånn, i sjetteklasse. Også i sjuende så lagde vi en rap om at vi var på vei til ungdomsskolen og sånn, den het «Vi er på vei». Jeg husker fortsatt refrenget, det var sånn «vi er på vei, ja! vi er på vei, ja, vi er på vei til ungdomsskolen!» [ler sammen]. Det var drittfett!

Det er lett å glemme at det ikke er så lenge siden det var umulig å lagre lange lister med musikk på mobilen eller å få tilgang til all slags musikk på nettet via mobilen. På tross av den elendige lydgjengivelsen hadde Peter stor glede av de to sangene på mobilen. Minnene om rappe-opptredener på barneskolen representerte videre opptakten til hans nåværende rappe-artistprosjekt, samtidig som de representerte gode minner knyttet til musikk.

Minner fra oppveksten er gjerne knyttet til minner om foreldre som synger (Ruud, 2013). Naomi hadde gode minner fra en av morens godnattsanger, selv om sangens innhold var nokså trist:

Na Mora mi, hun pleide å få meg til å sove ved å – jeg fikk sangstemmen fra mora mi. Jeg kobler også veldig mye av musikken til barndommen min på grunn av mora mi. Og det gjør meg glad [ler].

J Mm! Hva synger hun da?

Na Ah, hun synger bare sånn somaliske sanger. Hun kan ikke engelsk, men asså, hun ser veldig mye på Bollywood, det er sånne indiske sanger, da, men. Favorittsangen hennes, den som hun har sunget til meg og alle søsknene mine, altså *den*, det er, det er, det *er* den sangen som er alltid der, liksom. Hjertet mitt, i hjertet mitt. Og til slutt lærte jeg meg den sangen, og av til synger jeg den til meg selv også.

J Hva handler den om?

Na Hah! [med latter] Det er en trist sang [jeg ler]. Det var sånn en sang som hun så i en indisk film da hun var liten. Det var sånn at dama mistet barnet sitt, og hun sang til en dokke, det er [en] veldig *trist* film, men sangen er veldig søt da. Men, ja, den sangen handler om morskjærighet, hvor sterk morskjærighet er. Den er veldig søt, og jeg elsker den. Å, jeg får sånn varm hjertefølelse bare av å tenke på den.

Sangens budskap om en mors sterke kjærighet til sitt barn skapte for Naomi en musikalsk relasjon (en «varm hjertefølelse») mellom moren, søsknene og henne selv. Ruud peker på at sanger sunget av omsorgspersoner i tidlig oppvekst, «internaliseres som et symbol på opplevelsen» (s. 94). Han hevder videre at sangen bidrar til at «vi føler de symbolske armene rundt oss gjennom å referere til internaliserte ‘andre’» (s. 94). Godnattsangen kan derfor forstås som et stadig tilsig til Naomis internaliserte trygghetsreservoar<sup>65</sup>, og til tross for at hun ikke skjønnte ordene i sangen, representerte den både en fysisk (moren) og virtuell (som del av hennes generelle disposisjoner) omsorgsfunksjon som hun kunne dra nytte av når hun hadde behov for det. Moren representerte samtidig en arv/miljø-faktor i Naomis forståelse («jeg fikk sangstemmen fra mora mi»), selv om hun ga broren æren for å ha oppdaget hennes sangtalent (se s. 139). Godnattsangen kan videre forstås både som en motivasjons- og inspirasjonskilde idet hun utøvde sitt eget aktive musikalske aktørskap.

Musikalske minner kunne imidlertid også representere såre, vonde og pinlige minner, for eksempel knyttet til brutte kjærighetsforhold, som vi allerede har sett i forbindelse med Heygias fortelling (se s. 160). Flere av jentene fortalte om hvordan gamle favorittsanger ble ubrukelige når de var knyttet til en tidligere kjæreste. Viktoria orket ikke høre på triste sanger, for de minnet henne bare om kjærighetssorg:

V Eh, hvis jeg er lei meg så vil jeg jo ikke høre på triste sanger. Jo, jeg gjorde det før, faktisk, men nå har jeg slutta helt med det, men det kan kanskje ha noe med den harde kjærighetssorgen jeg hadde [ler]. Fordi at etter det så har jeg ikke klart å høre på sånne kjærighetssanger, eller sånne triste sanger, for det gjør meg trist, og da vil jeg ikke høre på det [ler].

Mens triste sanger generelt sett opplevdes problematisk for Viktoria, så fortalte July om hvordan en spesiell sang hadde en dobbel funksjon for henne. Den både bekreftet og hjalp henne til å bearbeide og forstå overgangen mellom en brutt relasjon og et nytt forhold:

---

<sup>65</sup> «What people want most is to be responded to, loved, approved, and esteemed» (Parsons & Shils, 2001, s. 150).

Jy      Én sang, faktisk, det var når kjæresten min slo opp, også, eller når vi på en måte slo opp da, sammen, også falt jeg for en annen og han falt for meg, og da er det en koreansk sang, og jeg husker jeg pleide å høre på den på den tida, også så jeg videoen, også så jeg bare at det er den *her* historien, for da var det dem som hadde slått opp, og dem hadde falt for hverandre.

Fordi sangen beskrev nøyaktig den samme hendelsen som hun selv hadde opplevd, så ble sangen et medium som hun kunne gjøre bruk av, og som videre hjalp henne til å legge det hele bak seg og «go on». Sangen kan også forstås som et kulturelt skjema eller en handlingsmal som hun kunne inkorporere i sine interne strukturer og ta i bruk i nye handlingskontekster. Naomi hadde også minner knyttet til sanger som gjorde at hun unngikk å lytte til dem, og dette gjaldt både sanger som hun forbandt med gamlekjærester og generelt pinlige situasjoner:

Na      [blåser ut gjennom nesa og ler] Det skjer av og til at det kommer ut en ny sang som du liker å høre [på] og [du] hører på den. Også kanskje skjer det noe, også går du hjem og hører på den sangen – asså det jeg prøver å si, okay: du har en sånn kjærlighetssang som du *elsker* absolutt, også har du kjæreste og alt det der, så slår du opp og hver gang du hører på sangen, så tenker du på at du slo opp med kjæresten, og så er den sangen *ut*. Så jeg har en del sånn, men ikke [bare] på grunn av kjærlighetsgreier, men fordi jeg er en veldig *goofy* person, så det skjer masse «awkward» ting med meg, så av og til når jeg hører en sang, så tenker jeg på situasjoner der hvor jeg dreit meg ut. Så det blir sånn, sss [på innpust], nei, bytt sang, bytt sang, bytt sang [jeg ler]. Så jeg *har* [dårlige minner].

På ulike måter knyttet deltakerne musikk både til gode og dårlige minner, enten dette dreide seg om brutte relasjoner eller opplevelser av å ha dummet seg ut. I de nevnte eksemplene var det en felles forståelse av at det var best å unngå de sangene som hadde sammenheng med dårlige minner. Som vi så i avsnittet om identitet, hørte imidlertid Heygia fortsatt på favorittsangen sin, selv om den ga henne bittersøte minner. Den var fremdeles en så viktig brikke i hennes selvforståelse at hun verken kunne eller ville kutte den ut.

### *Sterke musikalske minner*

Sterke opplevelser knyttet til musikalske erfaringer (Gabrielsson, 2001; Karlsen & Brändström, 2008) har, slik jeg ser det, sammenheng med dype lag i aktørens kroppslige og spirituelle erfaringsverden. Disse hører på sett og vis til i avsnittet om transendens, der deltakernes fortellinger om musikk og sansing er i fokus, men jeg velger å omtale dem her fordi de også hører til i kategorien musikk og selvregulering og fordi disse opplevelsene

representerer musikalske minner som deltakerne på ulike måter brukte til å stadfeste og regulere bestemte sider ved sine musikalske aktørskap.

Bruce og Viktoria fortalte om konsertopplevelser som hadde gjort stort inntrykk på dem, der begge hylte og skrek i ren ekstase, om enn av litt ulike grunner:

B Eh, jeg var på Kvelertak-konsert. Det var veldig gøy! [J: ja] Eh, da headbanga jeg så mye at når jeg skulle ta opp drikkeflaska mi etterpå, fra bakken, da måtte jeg hjelpe hodet mitt opp etterpå. Jeg hadde bøyd det ned, også klarte jeg ikke få det opp, så jeg måtte bruke handa til å løfte hodet, for at det skulle stå rett igjen [latter i stemmen]. Eh, det var litt av en opplevelse da. [J: mm!] Pluss at jeg screama såpass høyt at folk hørte meg over musikken.

I fellesskap med et publikum av dedikerte hardcore-fans kunne Bruce gi seg fullstendig over i «musikkens vold» på en så utmattende måte at han nærmest måtte hjelpe seg selv til å sette hodet på kroppen etter konserten. Ifølge Hesmondhalgh (2008) fungerer musikk på denne måten som basis for kollektive, offentlige erfaringer:

Our excitement or sadness can be intensified through the sense that such emotions in response to [...] music are shared [...]. This feeling can be especially strong at a live performance (s. 2).

Opplevelsen representerte derfor tilganger til både kroppslige, mentale og sansende ressurser (Ruud, 2013) i tilknytning til musikk. I den forbindelse viser Karlsen og Brändström (2008) til at musikkulturelle erfaringer kan spille en viktig rolle «in the creation of self-narratives because they have the potential to open up to strong emotional experiences» (s. 367). Verken Bruce eller Viktoria hadde vært på store musikkarrangementer før, og dette kan kanskje forklare hvorfor de opplevde disse konsertene på en svært overveldende måte. Viktoria hadde også en sterk fysisk reaksjon i møtet mellom musikken, fellesskapet og budskapet:

V Eh, jeg glemmer ikke den ene konserten jeg var på, jeg har egentlig aldri vært på noe særlig konserter, men så var jeg på Hillsong i Oslo. Å, det er [en] helt annerledes opplevelse, det er sånn, du kan ikke sammenlikne det med noe, egentlig. Eh, det blir liksom så ekte, og akkurat der og da, og jeg synes det er utrolig bra å dra på konserter, det er noe jeg skal gjøre mer [ler].

J Tenker du at den opplevelsen var [så sterk] fordi du var sammen med mange, eller var det fordi at innholdet eller stilen traff deg så veldig?

V Ja, det var nok egentlig litt begge deler. Det var liksom mest fokus på, ja, at bandet, det var liksom, de var veldig energiske, de hadde mye liv og mye å si óg. Eh, spesielt fordi det var Hillsong, så de preket jo også innimellom, så da blei det veldig ekte. Så da blei det egentlig mest fokus på scenen, egentlig ikke menneskene rundt meg, men det var jo selvfølgelig et utrolig liv i salen også [ler]. Det var jo helt

vilt, så du blir jo litt sånn smittet av det. Kanskje hvis alle andre hadde vært helt stille, så vet jeg ikke om jeg hadde skreket så mye som jeg gjorde [hun ler godt].

Litt på samme måte som Bruce opplevde hun at konsertsituasjonen tilbød henne en muliggjørende arena der hun kunne tørre å slippe seg løs, skrike og delta i den energiske fremføringen til bandet. Som vi vil se i avsnittet om musikk og transendens, er Hillsong et lovsangsband med tilhengere i store deler av den vestlige kristne ungdomsmusikkulturen, og det var flere av deltakerne som lyttet aktivt til denne musikken og utøvde den blant annet i lovsangsband. Viktoria opplevde at konserten var «ekte» og at utøverne formidlet et budskap hun kunne assosiere seg med. Sammen med konsertpublikummet fikk hun tilgang til et musikalsk ressursmateriale som ga henne både fysiske, åndelige og kroppslige sensasjoner, og til tross for at hun var sammen med mange, opplevde hun å befinne seg i en boble der øyeblikket i prinsippet bare rommet henne selv og bandet på scenen.

Sterke musikalske erfaringer kunne også være knyttet til situasjoner der deltakerne selv sto på scenen, som i denne situasjonen der Nadege sang solo i kirken:

Ne Jeg pleide å synge i kirken min, og på skolen også. Jeg husker jeg pleide å, fordi hver fredag, fordi det er et kristent land, vet du, Kenya, og hver fredag hadde vi disse fellesskapstingene, hvor du bare kan gå opp og synge hvis du har en sang. Og *hver* fredag, hver eneste fredag hadde jeg alltid en sang, og alle visste det [smiler]. [...] Et *virkelig* godt minne er, ja, jeg var ung, jeg vet ikke hvor gammel jeg var, kanskje åtte eller noe, og faren min ba meg om å synge, fordi han var presten, og han kalte meg [frem] til å synge ved alteret. Så jeg begynte å synge, og alle var like *forundret*, vet du. Ehm, jeg vet ikke om du noen gang har opplevd det, men det er noen manifestasjoner av Ånden i kirkene, og sånt. Og bare fordi jeg synger, så er det denne damen, og hun ble rørt [av Den hellige Ånd], og hun begynte å *gråte*, hun kom til *føttene* mine, og hun rørte ved mine føtter, du vet, så det var *så* stort for meg. Jeg bare sang, og det var sånn «hva er det som skjer?» [ler svakt]. Men da jeg så videoen, var det akkurat som «wow, jeg *gjorde* det, jeg fikk henne til å gråte og komme til mine føtter» [vi ler sammen]. Så ja, det var en veldig god opplevelse for meg, ja, det var fantastisk.

Det kan virke som at Nadege var vant til spirituelle manifestasjoner i gudstjenestelivet i Kenya, så det spesielle i denne konkrete hendelsen, slik jeg tolker det, var at det var hun selv som bidro til at en kvinne i salen ble berørt av Ånden. Dette ga henne både «en veldig god opplevelse», anseelse i menigheten («alle var like *forundret*») og et minne for livet. Det var Nadege sin relasjon (Parsons & Shils, 2001) til opplevelsen som gjorde den signifikant for henne, og det som for et annet barn kunne vært en skremmende opplevelse, var for Nadege en bekreftelse på erfaringer som hun hadde internalisert som en naturlig del av det å vokse

opp som prestedatter. Disse tre fortellingene om sterke musikalske erfaringer kan fungere som frampek til avsnittet om musikk og transendens. Musikalske minner kan dermed fungere som ressurser (Giddens, 1984) for flere av kategoriene i den musikalske aktørskapslinsen (Karlsen, 2011) gjennom at de gir aktøren mulighet til å bearbeide både kroppslige, identitetsrelaterte, eksistensielle og sosiale opplevelser ut fra én og samme musikalske hendelse.

### *Oppsummering av delkategorien musikk og selvregulering*

Musikk brukt til selvregulering danner på sett og vis selve hjerteslaget i kapitlet om musikk som livsressurs. Det var denne delkategorien som fant mest gjenklang hos deltakerne, og de hadde dermed også mest å si om dette temaet. I dette avsnittet har jeg brukt ulike begreper for å kunne beskrive hvordan deltakerne bruker musikk aktivt i et selvregulerende arbeid. Deltakerne har snakket om musikkens evne eller kraft og om musikkens ulike funksjoner som medium, redskap, minneboks eller livredder<sup>66</sup>. Når musikken tillegges ulike egenskaper eller funksjoner, er det ikke musikken *i seg selv* som bidrar til å løfte, endre, forsterke eller forminske den musikalske aktørens fysiske og mentale behov eller tilstander. Snarere er det i henhold til en handlingsteoretisk forståelse selve *relasjonen* (Parsons & Shils, 2001) mellom subjekt og objekt, i denne sammenheng mellom aktør og musikk, som kan forstås som positiv eller negativ (eller som en kombinasjon av disse). Det at en objektrelasjon kan ha et negativt fortegn, betyr ikke nødvendigvis at det er snakk om en brutt årsakssammenheng. Som vi så i eksemplet med Heygia, sto favorittsangen hennes i et skjæringspunkt mellom positive og negative minner knyttet til musikk, uten at dens funksjon dermed ble nullet ut. Tvert imot hadde sangen en dobbeltbunnet betydning, der Heygias musikalske aktørskaps-handlinger fikk ulike resultater, alt etter hvilken funksjon hun hadde evne til å tillegge den i møte med vekslende tider og steder. Dette har videre sammenheng med hennes musikalske identitetsprosesser. Det er derfor i prinsippet ikke mulig å skille musikk og selvregulering fra musikkens rolle i forbindelse med aktørens identitet – det er og blir en analytisk handling og kan etter min mening også forsvares som sådan.

---

<sup>66</sup> Hvorvidt musikken i seg selv kan sies å ha slike selvstendige funksjoner, i kraft av sin lydige karakter, har vært debattert av musikkfilosofene og musikkvitene helt siden antikken (Varkøy, 2003).

## Musikk og tanke

Denne delkategorien ble den minste av de fem innenfor kategorien musikk som livsressurs, og den handlet først og fremst om hvordan deltakerne brukte musikk til å konsentrere seg, for eksempel i forbindelse med lekser. Kategorien musikk og tenkning i aktørskapslinsen (Karlsen, 2011) handler i større grad om hvordan aktører «tenker musikalsk», altså en nonverbal, kognitiv aktivitet som foregår på innsiden. Denne formen for musikalsk tenkning fant jeg ingen eksempler på i empirien, men som vi har sett i forbindelse med musikk og beskyttelse, brukte deltakerne musikk til å skape seg en boble, og det var noe av den samme funksjonen som trådte i kraft når de brukte musikk til å fremme konsentrasjonen. Annen støy eller andre mennesker havnet i bakgrunnen, og deltakerne fant roen til å kunne arbeide. Det var denne måten å bruke musikk på som Bruce og Heygia henviste til i disse sitatene:

- B        Så det er dét, også *stenge* ut alt mulig annet og på en måte, hvis det er ting som er slitsomt å høre på, hvis jeg skal prøve å konsentrere meg littegrann, mye *lyd*, så er det lissom, stenge sånne ting ute.
- H        Om jeg, for eksempel i timene [på skolen], hvis ikke jeg *orker* alt støy rundt meg,

Det er ikke selve musikken som er i fokus her, men snarere den «stillheten» som oppstår når annen støy stenges ute og musikken spiller. DeNora (2000) hevder i den forbindelse at «one of the most basic things music does is to block out other sounds» (s. 58). Videre fortalte Ester og Naomi om hvordan det var avgjørende at de ikke spilte favorittsangene sine, slik at de ikke ble fristet til å synge med:

- E        Noen ganger når det kommer på en sang, så kan jeg plutselig begynne å synge med og sånn, men det jeg har lært nå da, er at det er bedre å høre på karaokeversjoner, eller bare sånn der, chill piano-greier, på YouTube. Man finner bare sånn instrumental, sånn at jeg ikke blir distraheret av teksten.
- J        Har det noe å si hva slags musikk du hører på da?
- Na        [lager en skvikelyd] Helst ikke mine favorittsanger, for da begynner jeg å synge med, og da konsentrerer jeg meg ikke, for av og til er det noen sånne catchy sanger som jeg ikke klarer å *ikke* synge med.

Det å finne den riktige musikken for å fremme konsentrasjonen, og gjerne musikk uten tekst, var svært viktig for flere av deltakerne. Kalila valgte av samme grunn klassisk musikk når hun skulle arbeide med lekser. Det å lytte til ren instrumentalmusikk var i mange tilfeller

selve nøkkelen til at musikken fungerte som en konsentrasjonsressurs. I den forbindelse hevder DeNora at:

‘Classical’ music or music without words was most frequently cited as aiding concentration. [...] this was usually because such [music] was least likely to be associated with aspects of their lives outside the realm of work or study – that is, music not strongly associated with specific aspects of their social or emotional lives or memories (DeNora, 2000, s. 59).

Som vi allerede har sett i eksemplet med Jan og klassisk musikk i teorikapitlet, var musikk uten tekst mer brukbar i forbindelse med leksearbeid. For Morris var imidlertid musikken snarere en motiverende faktor som ganske enkelt gjorde arbeidet med lekser morsommere:

Mo Jeg veit ikke om det gjør meg *mer* eller mindre konsentrert, men jeg gjør det uansett, for det gjør leksene mer gøyale å gjøre da, når du har noe i [ørene], når du lytter på noe. Det gir meg mer konsentrasjon og når man hører på musikk man er glad i. Det gir meg mer motivasjon óg,

Og for Anniken handlet det om å finne den hårfine balansen:

A Ja, hvis det er sånn skikkelig sånn en gladmusikk, så blir det ofte litt vanskelig, da tar jeg som oftest litt rolig soveliste, eller noe sånt, men ikke altfor trøttende, for da sovner jeg.

Forskjellene mellom hvordan de lytter, og hvilken musikk deltakerne lytter til, sier noe om at det i prinsippet ikke kommer an på *hvilken* musikk de hører på. Snarere er det, som tidligere nevnt, hvilken *relasjon* (Parsons & Shils, 2001) aktøren har til musikken og hvilken *funksjon* musikken har for den enkelte som er det avgjørende. De musikalske objektene og deltakernes objektrelasjon er som vi har sett ulik, men strukturasjonssyklusens (Stones, 2005) resultater – konsentrasjon og arbeidsro – er de samme. Derfor handler det om en kombinasjon mellom deltakernes kunnskap om eksterne strukturer (innspilt musikk, eventuelt egen nynning) betydning for deres evne til å jobbe konsentrert med skolearbeidet, og grundig kunnskap om sine egne generelle disposisjoner (inkludert gjentatte erfaringer med hvilken musikk som «virker») som gir den ønskede effekten i konkrete arbeidssituasjoner.

### *Oppsummering av delkategorien musikk og tanke*

Deltakerne utnyttet på ulike måter sin kunnskap om hvilken funksjon musikk hadde for dem med tanke på å skape en atmosfære av stillhet og avsondrethet, noe som i neste omgang



bidro til å skjerpe deres konsentrasjon i møte med lekser og skolearbeid. Det var med andre ord ikke musikkens iboende kraft som bidro til å øke de musikalske aktørenes tankekapasitet, i så fall skulle det vært bare visse former for musikk som ga denne effekten (jamfør den såkalte «Mozart-effekten»), men det stemmer ikke med empirien i denne studien. Selv om det fantes visse fellestrekk, for eksempel at flere av deltakerne rapporterte at musikk uten tekst fungerte best for dem, så fantes det også unntak fra denne regelen.

## Oppsummering av kategorien musikk som livsressurs

Musikk forstått som en livsressurs har i dette avsnittet handlet om deltakernes fortellinger om hvordan de aktivt bruker musikk i tilknytning til et rikt mangfold av hverdagslige handlinger. Som direkte og indirekte følge av disse overveiende positive objektrelasjonene (Parsons & Shils, 2001) oppstår det muligheter til å oppfylle dypt menneskelige behov for beskyttelse, identitet, selvregulering og tenkning (Karlsen, 2011). Kunnskap om hvordan deltakerne gjør seg nytte av allokativer ressurser (Giddens, 1984), i denne sammenheng i første rekke innspilt musikk, gir et bilde av hvordan ungdom med svært ulike kulturelle bakgrunner trekker på de samme musikkrelaterte funksjonene i tilknytning til sine interne strukturer (Stones, 2005).

Fokuset i dette avsnittet har vært på de individuelle aktørenes fortellinger om hvordan de bruker musikk i sin egen hverdag. Når ikke deltakerne snakket så mye om konflikter knyttet til kryssende forventninger i tilknytning til kategorien livsressurs, så handler dette i min forståelse om at idet en ungdom putter proppene i ørene, så skyves samtidig noen av de krysskulturelle konfliktene til side. Dette er slik jeg ser det mulig i våre dager, i langt større grad enn da jeg selv var ungdom, blant annet fordi musikken finnes på internett, klar til å lastes ned på «usynlige» måter. Ved siden av å markere avstand til budskapet, handlet selvfølgelig det at jeg kastet Bonnie Tyler-kassetten (se s. 14) også om å skjule spor. Dagens ungdom har slik sett større mulighet til å utnytte musikkens livsressurs-potensiale, nettopp fordi de aller fleste av dem eier bærbar musikkmedier. En ørepropp-basert form for lytting forsterker den private effekten og gir ungdom i krysskulturelle kontekster et praktisk-virtuelt frirom. Dette er i seg selv en stor ressurs som kan realiseres *uten* at den musikalske aktøren selv er oppmerksom på at det er nettopp dette frirommet som muliggjør musikkens mange funksjoner i tilknytning til hverdagslivets ulike kontekster. Videre kan deltakernes aktive bruk av musikk som livsressurs forstås som en felles

handlingsplattform som handler om å bruke musikk på nettopp denne måten. Dette kan videre forstås som et felles ungdomskulturelt verdigrunnlag og et sett av rolleforventninger som deltakerne har internalisert (Parsons & Shils, 2001). Som vi vil se, tok imidlertid Lana (se kapittel 7) bestemt avstand fra slike musikalske handlingsmønstre.

## **Artistdrømmen, lærende aktører**

Den store drømmen for flere av intervjudeltakerne mine var å gjøre musikalsk karriere. Halvparten av dem hadde en uttalt drøm om én gang å kunne leve av å stå på en scene, mens flere av de andre var svært fornøyde med å være musikalsk aktive på fritiden. Som allerede nevnt i avsnittet om musikalsk utøving, står det sentralt i en handlingsteoretisk forståelse at aktøren lærer mens hun utøver (Parsons, et al., 1953), og at dette er sammenvevde prosesser. Den musikalske læringen vil med andre ord gå hånd i hånd med den praktiske musikkutøvingen, og disse to kan forstås som likeverdige komponenter i utøvingen av den enkeltes og kollektivets musikalske aktørskap. Her vil jeg undersøke deltakernes uttalelser om betydningen av deres ulike musikalske læringsprosesser, den selvinitierte læringen, vennelæringen og i mindre grad formell musikkundervisning.

Siden målet med den musikalske læringen for flere av deltakerne dreide seg om å oppfylle det framtidige målet om å bli artister, vil jeg starte avsnittet med deltakernes uttalelser om egne fremtidsdrømmer. Videre vil jeg behandle deltakernes tanker og drømmer om å lære seg å spille instrumenter. Knyttet til denne formelle og uformelle musikk læringen hadde deltakerne evne til å dra nytte av ulike personer som bidro, oppmuntret og støttet deltakerne opp og fram. Disse andre aktørene kan forstås som autoritative ressurser som deltakerne trekker veksler på idet de utøver sine lærende aktørskapshandlinger (Parsons, et al., 1953; Stones, 2005).

### **Fremtidsdrømmen - gjøre artistkarriere**

Det å ha en drøm og å holde fast på den på tross av motgang var et kjennetegn ved de av deltakerne som var fast bestemte på å lykkes med en artistkarriere. Dette gjaldt i særlig grad Jack, Peter, Ester og popduoen Gunninga (de sistnevnte blir behandlet i kapittel 7). De andre deltakerne så for seg to ulike fremtidsscenarier; ønskedrømmen (plan A: bli artist) og den realistiske drømmen (plan B: få et vanlig yrke), som de følgende sitatene viser.

Jy Eh, egentlig så har jeg hatt lyst til å bli artist, helt siden jeg var fire år, men for det meste så er det enten å bli håndballspiller, artist eller advokat. Advokat er hvis jeg ikke klarer det andre, back-up plan.

Ju Jeg har alltid hatt lyst til å bli en som synger. Artist, eller en advokat.

Justin og July på 12 og et halvt år drømte om å kunne leve av å synge, men fordi den drømmen tross alt virket ganske uoppnåelig, mente de det ville være en god plan B å bli advokater, altså godt betalte jobber med høy status. Skotheim (27.10.2015) peker i den forbindelse på at norskfødte barn av innvandrere i dag opplever stor mobilitet, og siden stadig flere av dem tar høyere utdanning, at de følgelig kvalifiserer seg til trygge og godt betalte jobber. Maria og Naomi, som begge var atten år og som også helst skulle ønske at de kunne leve av å synge resten av livet, innså at det å bli psykologer nok var en mer realistisk plan. Deres uttalelser kan forstås som en prioritering i formålshierarkier (Stones, 2005) der artistdrømmen kommer i andre rekke:

Ma Den ultimate drømmen hadde jo vært å kunne leve på musikk og lage musikk og opptre og være en artist, men jeg har jo en plan B, da, og det er på en måte å bli psykolog [ler]. Relatert til skole så er det jo *det* jeg tenker på, psykolog, ikke artist akkurat, men det hadde vært drømmen å kunne *gjøre* det.

Na Jeg tror nok *alle* har en drøm. Når du er barn, så drømmer du om å være sånn popstjerne, men så vokser du fra de drømmene, men jeg har fortsatt en drøm om å være i musikkbransjen, fordi, som sagt så er [musikk] livet mitt, det er livet mitt. Så jeg *vil* jobbe med musikk, men hvis jeg ikke klarer å jobbe med musikk, så skal jeg bli psykolog.

Disse jentene deler artistdrømmen med svært mange unge mennesker. Påmeldingene som strømmes inn til tv-programmer som Idol, Norske Talenter og The Voice hvert år, viser at intervjudeltakerne mine representerte en generasjon som drømmer om nettopp *stardom*. En potensiell *highway* til berømmelse (og rikdom) er deltakelse i slike konkurranser. Både Nadege og popduoen Gunninga prøvde seg på audition uten å komme til finalerundene i de respektive konkurransene, men det så ikke ut til å dempe entusiasmen og drømmen om å gjøre det stort i musikkbransjen nevneverdig. Bruce, derimot, mente at *fame* ikke kan planlegges, altså at du ikke kan planlegge en artistkarriere, du må rett og slett ha litt flaks:

B Fremtidsdrøm, eh, det spørs... det står mellom to ting, én er hvis det går veldig bra innenfor musikken, så er det, så klart, leve av det. Eh, og hvis ikke det går, så er det å bli marinbiolog, men å ha musikk ved siden av på en måte da, sånn mer på hobbybasis.

- J Ja, hva tenker du må til for å forfølge *den* [musikalske] drømmen?
- B Det må jo så klart være å, en ting, være heldig med hvem jeg møter. Eh, fortsette å jobbe med musikk, eh, opptre så mye som mulig egentlig, å øve og bare bli bedre. Så mest er det jo på *flaks*.

Slik jeg tolker dette utsagnet, så var det ikke *livet* om å gjøre for Bruce om han ble artist eller ikke. Siden det var så avhengig av flaks, kunne han aldri riktig vite om det ville bli noe av uansett. Dette kan forstås som en sterk tro på (tilfeldige) eksterne strukturers betydning for strukturasjonsresultatene (Stones, 2005) og muligens en tilsvarende manglende tro på betydningen av egen innsats. For Jack og Peter, derimot, fantes det ingen andre alternativer. Spørsmålet var snarere hvor langt de kunne nå som artister:

- P Jeg har på en måte flere drømmer da. Jeg har en *drøm*. Også har jeg en realistisk drøm da [ler]. Eh, alt handler jo om å bli rapper. Det er bare på forskjellig nivå. Men den store drømmen min er å turnere rundt i verden og bli såpass stor, internasjonalt. Det er den *store* drømmen min. Så, den litt mindre drømmen min, er å bli den *beste* i Norge. Den litt mindre drømmen min der igjen, er å leve av musikk.
- J Ikke sant. Har du noen plan, asså, eh, hva tenker du må *til*?
- P [kremter] Eh, kontakter, har veldig mye å si tror jeg, så, jeg skal bare prøve å etablere meg, innenfor musikkmiljøet, nå i åra som kommer. Men nå skal jeg på folkehøgskole, der kan jeg treffe folk. Eh, også tenker jeg militæret etter det, også etter det igjen så har jeg lyst til å prøve å flytte til Oslo, da, og bare satse fullt. Prøve å kanskje bare spille der, og få noen småjobber da, begynne smått, ikke sant? Bare spille masse overalt sånn at folk *vet* om meg. Fortsette å, asså, lage masse sanger, bare legge det ut, fordi YouTube, eller sosiale medier, internettet generelt, det kan få deg *stor* liksom. Du kan sitte hjemme i kjelleren og bli kjendis, ikke sant? Så jeg skal bare kjøre på med alle midlene jeg har ass, kontakter, spillejobber, internett, de greiene.

Peter skisserte en detaljert handlingsplan for hvordan han skulle lykkes med å bli artist. På sett og vis var det ikke snakk om en drøm, han planla snarere hvilken karriere han så for seg, på samme måte som annen ungdom planlegger hvilken høyskole de skal gå på. Peter satset på en kombinasjon av sin situasjonsspesifikke kunnskap om eksterne strukturers betydning (riktige kontakter, folkehøgskole, bo i hovedstaden) og sine generelle disposisjoner (spille masse, utnytte internettet, bli god). Hvor langt han kunne klare å nå med musikken sin, visste han ikke ennå, men slik jeg tolker det, var det ikke snakk om flaks eller tilfeldigheter i Peters tankegang. Det handlet snarere om å utvikle en evne til å utnytte særlig autoritative, men også allokative ressurser (Giddens, 1984) på måter som kunne bringe ham nærmere de målene som han hadde satt seg.

På samme måte som Peter hadde Jack planene om å bli artist klare, til tross for at familien ikke egentlig støttet helhjertet opp om artistdrømmen hans:

- Ja Ja, drømmen er jo å bli en «successful artist», da. Bli signert i et plateselskap, selge albumer, også leve på musikken, da. Det er jo drømmen [J: mm]. Det er bare å jobbe hardt, så, jeg tror jeg kan klare det, faktisk. Selv om *noen* ikke gjør det.
- J Ikke sant? Mm, hva tenker du må til?
- Ja Det er jo selvfølgelig hard jobbing, og ofre ganske mye, så. Tiden din, så du må ofre veldig mye. Du kan miste kontakt med masse venner, familie - jeg veit ikke, jeg. Men, jeg mener, jeg, jeg gjør *hva* som trengs egentlig for å *nå* det.
- J Ja. Har du støtte fra familien?
- Ja [puster inn] Ehm, ja, på en måte. [J: mm?] På en måte, ville jeg sagt. De vil jo selvfølgelig, de tenker på konsekvensene hvis det ikke fungerer. Ja, da sitter du der uten penger-
- J -da lever du i framtiden, istedenfor i nuet.
- Ja [ler] Ja! Så de, asså de vil bare at jeg skal ta utdanning og finne en jobb hvor jeg kan bare leve stabilt da, jeg skjønner det da, de vil det beste for meg, men, eh, det er ikke planen min [smiler]. Jeg føler at jeg må finne én eller annen, ikke *en eller annen*, men jeg må finne riktig person som kan hjelpe akkurat *meg*. Skjønner du? For på et plateselskap så fins det alltid folk som, som har en *jobb* da, med å, altså, en artist lager et album, og jobben deres er å bare selge det, ikke sant? Men jeg vil virkelig finne én som akkurat bryr seg om *meg*, som kan virkelig hjelpe akkurat *meg*, ikke bare tenke på meg som enda en artist, ikke sant? Hvis ikke, så kommer du ikke til å nå langt i musikken. Kanskje du får litt fame, et par konserter, bam, så er det over, ikke sant? Planen min er å bare gå høyere og høyere og høyere for *hver* gang. Ta over verden en gang [vi humrer sammen]. Det er jo målet mitt.

Familiens manglende støtte kan forstås som mangel på «approval values» (Parsons, et al., 1953, s. 203). Det virket ikke som han tok seg nær av at hans umiddelbare eksterne strukturer ikke støttet ham, snarere kunne det se ut til å spore ham til å forfølge planen om å bli artist i enda større grad. Jack sine planer hadde mange likhetstrekk med Peter sine, men jeg opplevde likevel at det var en viss forskjell. Mens Peter planla å skaffe seg et nettverk som kunne støtte han videre, virket det som at Jack satset på at det var selve nettverket som skulle bringe han opp og fram («men jeg må finne riktig person som kan hjelpe akkurat *meg*»). Dersom han bare kunne få kontrakt med det rette plateselskapet, mente han at de ville bringe musikken hans ut til det rette publikummet. Dette kan kanskje forstås som at han lette etter en kompensasjon for manglende «approval values» fra familien. Peter underslo ikke betydningen av de eksterne strukturene, men slik jeg ser det, la han større vekt på betydningen av egen innsats for strukturasjonsresultatet (Stones, 2005). Peter la frem en eksplisitt plan for hvordan han skulle gjøre bruk av både autoritative og allokativer ressurser.

Hos Jack ble ikke disse konkretisert på samme måte. Dette kan skyldes flere ting: 1) han valgte å ikke verbalisere dem i intervjuet med meg, 2) han hadde ikke tilgang til en lignende ressursstige som Peter trakk opp (eller klarte ikke å forestille seg den, i dette siste tilfellet var det i så fall signifikante forskjeller mellom guttenes situasjonsspesifikke strukturer), 3) han satte sin lit til egne interne strukturer, det å være *determined* og å ha litt «flaks». Peter bygget sitt eget «stillas», etter mitt syn, både mentalt og praktisk, og for ham var dette planen som skulle hjelpe ham med å lykkes (eller ikke). Jack syntes ikke å bygge stillas på samme måte, enten fordi han kognitivt (eller på grunn av sine generelle disposisjoner) ikke var i stand til det, eller fordi han rett og slett ikke trodde at dette var måten å gjøre det på. Like fullt jobbet begge guttene hardt for å promotere musikken sin på alle de tilgjengelige arenaene som de kunne, som jeg allerede har vist til i forbindelse med kontekstanalysen. De opptrådte både på Bydelsfestivalen, på kafekonsertene på ungdomshuset i byen, på kulturell basket og andre scener og arrangementer som jeg ikke hadde tilgang til, og de jobbet begge hardt med å skrive stadig nye låter – alt for å være underveis og i takt med sine drømmer om én gang å kunne stå på større scener. Dette kan forstås som en ekstrem form for utnyttelse av «the range of possibilities» (Stones, 2005) som fantes innenfor deres tilgjengelige aksjonshorisonter.

### *Instruktørdrømmen*

Ester sin store drøm var å kunne hjelpe andre til å oppfylle *sine* drømmer. Som del av denne drømmen mente hun at også hun selv måtte gjøre artistkarriere for på den måten å «bli» en ekstern struktur som andre aktører kunne trekke veksler på i neste runde:

J Eh, har du en fremtidsdrøm?

E Ja, en veldig *stor* en. Som er veldig vanskelig å tro på, men jeg har veldig lyst til å åpne en skole for ungdommer og barn som har lyst til å leve drømmen sin, men som ikke har råd til for eksempel fritidsaktiviteter da. Og der skal det være både dans, sang, instrumenter og, ja, bare alt innen musikk egentlig, også blir det satt opp konserter der de kan vise seg fram. Og jeg vil at det skal være veldig internasjonalt, og, ja, det er vel min største drøm egentlig [...] men det skal være for de som virkelig har *passion* for det da. Og at det ikke blir sånn «ja, ja, det er greit at jeg går der, bare fordi jeg...», men at det skal være noe som sitter dypt i hjertet, og, ja.

J Mm. Hva slags rolle har *du* i den skolen?

E Ja, det vet jeg ikke [ler]. Nei, jeg er vel, jeg vil coache litt. Enten det er sangcoach eller dansecoach. Også ansette folk da. Men før det vil jeg jo også bli kjent da, som artist. Jeg vil bli en performer, så *det*

skal liksom lede meg til skolen da, fordi hvis man har navnet sitt litt kjent så trekker man elever, og støtte. [ler] Så ja.

- J Hva tenker du må *til* for at den drømmen skal gå i oppfyllelse?
- E Hehe, hardt arbeid, jeg tenker jeg må satse hundre prosent, det er ikke noe femti prosent her. Eh, markedsføring, også jobbe med musikken, for artistdelen, og få folk til å kjenne meg, og bli oppdaga da.
- J Tenker du utdanning i forhold til dette?
- E Ja, jeg har tenkt litt på folkehøgskole, først i hvert fall, etter videregående. I hvert fall en eller annen musikklinje. Det er planen til nå da.

Ester hadde mange tanker om hva som skulle til for å realisere instruktørdrømmen, og flere av disse korresponderte med Jack og Peter sine strategier, blant annet hardt arbeid, bli oppdaget, og som Peter, gå musikklinje på folkehøgskole. I tillegg hadde Ester et ønske om å være en «performer» eller «entertainer». På disse måtene ville hun dyktiggjøre seg til å kunne inneha mange ulike funksjoner ved drømmeskolen. Ønsket om å starte en skole for barn og unge med lav sosioøkonomisk status bunnet blant annet i en selvopplevd erfaring med ikke alltid å ha råd til å gå på de kursene og skolene som hun kunne ønsket seg. Ester snakket også om A- og B-planer og om realisme i forhold til hvorvidt det overhode var mulig å oppnå en så stor drøm. Hennes vurdering av realisme kan forstås som en prioritering i formålshierarkier der hennes situasjonsspesifikke forståelse av eksterne strukturers begrensende funksjon<sup>67</sup> førte til et ønske om å bidra til mer sosial rettferdighet. På denne måten ønsket Ester å «låse opp» andre aktørers «limits to the possible» (Stones, 2005).

## Lære å spille instrumenter

Flere av deltakerne uttrykte at de skulle ønske de kunne spille et instrument, enten fordi det hørtes så fint ut, fordi det inngikk i planene deres om å gjøre en artistkarriere, eller fordi andre mente at de passet til å spille det ene eller andre instrumentet. I dette avsnittet vil jeg undersøke deltakernes tanker rundt det å lære seg å spille på instrumentene piano og gitar, det å være selvlært og videre om vennelæring.

---

<sup>67</sup> Giddens (1984) presiserer at «structure is not to be equated with constraint but is always both constraining and enabling» (s. 25). I den sammenheng argumenterer Stones (2005) for at sterk strukturasjon «allows us to advance our thinking about the power of external social forces to limit an agent's 'ability to do otherwise'» (s.75).

### *Piano og gitar*

Det var flere av deltakerne som drømte om å kunne spille piano, og når de hørte at jeg var pianolærer, var det flere som uttrykte at hvis de bare hadde hatt råd (jamfør Esters drømmeskole), så skulle de absolutt tatt pianotimer. På spørsmål om han spilte noe instrument, svarte Peter at han gjerne ville lære seg å spille flere instrumenter, og målet var fremdeles å styrke mulighetene for å kunne realisere artistdrømmen:

P Jeg kan beat boxe. Det er vel det. Jeg har lagd én beat liksom. Jeg har bare fokusert på rappinga i stedet. Neimen, jeg kan grep på gitar da, men that's it, men jeg skal lære meg masse instrumenter, i hvert fall. Jeg skal lære meg piano, fordi jeg skal begynne å lage beats. Så jeg kan bli en selvstendig rapper, så jeg ikke trenger å jakte etter beats. Jeg skal lære alt liksom selv, sånn at jeg ikke trenger å være avhengig av noen andre, sånne platekompanier og sånt.

For Peter handlet det å lære seg å spille piano i første rekke om å bli en selvstendig og uavhengig artist. Dette kan forstås som at han ønsket å eie sin egen aktørskapsprosess. Videre dreide det seg om hans evne til å kunne planlegge hvordan han skulle utnytte både autoritative (musikklinje på folkehøgskolen og kommende instruktører og medelever) og allokativer (skolens instrumenter) ressurser i forbindelse med sitt pågående artistprosjekt. I denne forbindelse trekker han på sine interne strukturer i et aktivt aktørskap (Stones, 2005).

Flere av jentene ga uttrykk for at de ønsket å lære seg å spille instrumenter, og kanskje helst piano, som de følgende sitatene av July og Cutipie viser:

Jy Eh, mamma har alltid sagt at jeg har veldig pianofingre, og det høres så bra ut når du først kan det.

C Eh, bestemor vil at jeg skal lære meg å spille gitar. Jeg har kanskje mer lyst til å lære meg å spille piano, men jeg har også litt lyst til å lære å spille gitar, fordi bestefar spiller gitar, og da kunne jeg lære litt av han. Vi har gitar hjemme, så bestemor synes det hadde vært det enkleste for meg.

Både July og Cutipie hadde foresatte som forsøkte å motivere dem til å lære seg å spille instrumenter. I begge tilfellene var det økonomiske hensyn som sto i veien for å realisere drømmen om å lære seg å spille piano. Igjen kan det synes som det er et klart behov for Esters drømmeskole. Kalila ville gjerne lære seg å spille både piano og gitar, men også for henne var det tilgangen på allokativer og autoritative ressurser som hindret henne fra å realisere disse drømmene:



K Jeg har veldig lyst til å lære meg i hvert fall piano og gitar. Sånn ordentlig, mm. Jeg har keyboard hjemme, og gitaren min knakk jeg halsen på, fordi flyttefolka klarte å gjøre det. [J: å, nei!] Så gitar har jeg ikke, men jeg har tenkt å skaffe meg en ny en. Og keyboardet mitt spiller jeg på hele tida, så.

Det å ha pianofingre, en gitarspillende bestefar eller et keyboard, fungerte på ulike måter som verdifulle og muliggjørende ressurser (Giddens, 1984), men de kunne samtidig oppleves som hindringer for å utøve deres musikalske aktørskap på måter som jentene selv ønsket, enten fordi de selv hadde andre planer enn de voksne rundt dem, eller fordi de hadde begrenset økonomisk tilgang til å ta spilletimer («the terrain that constitutes the range of possibilities and the limits to the possible», Stones, 2005, s. 122). I det følgende avsnittet vil jeg se på hvordan det likevel var mulig for flere av deltakerne å oppfylle drømmen om å spille et instrument gjennom å være selvlært eller såkalt autodidakt.

### *Selvlært*

Det å ikke ha råd til musikkinstrumentundervisning var ingen hindring for flere av deltakerne når de ville lære seg å spille. De var i prinsippet selvlærte og blant annet svært ivrige brukere av læringsvideoer på internett (Bister, 2014; Green, 2002, 2008; Lill, 2014), forstått som eksterne strukturer tilrettelagt av mer eller mindre kyndige aktører, blant annet på YouTube. Samtalen med Jack gir et eksempel på dette:

J Når du ser noen som spiller gitar på YouTube, da ser du det speilvendt. Så hvordan får du det [til]?

Ja Nei, du teller jo, ikke sant? Det er, jeg kan ikke navn på strengene eller noen ting som helst. Jeg bare spiller av å høre melodien, ikke sant? Så jeg ser at de holder for eksempel fingrene på første eller andre eller tredje, ikke sant, en, to, tre. Også, strengene er jo seks stykker, men plassen hvor de er, ikke sant, så jeg ser kanskje da på tredje, går en-to-tre [viser på imaginær gitarhals], så hvilken streng er det? Den fjerde, okay, da holder jeg den fjerde. Så da kommer melodien. [J: Ikke sant?] Ja, så etterhvert da, etter flere, flere - ja, videoer! Da fikk jeg det til.

J Ja. Krever ganske mye tid.

Ja Ja, tid, men asså, når du *er faktisk virkelig interessert* i det, jobber hardt for det, ikke sant? Jeg kunne like gjerne bare sagt «jeg får det ikke til» og kaste den [gitaren] vekk, men jeg hadde bare lysten til å bare *få det til og spille det* for folk. Så [jeg] bare tok tiden min og lærte meg det.

Jack utførte en rekke selvinitierte, systematiske øvingshandlinger som i stor grad var drevet av lysten til å kunne opptre og akkompagnere seg selv på gitar. Dette kan forstås som et aktivt aktørskap (Stones, 2005) der hans objektrelasjon til gitarspillet førte til en motivert handlingsflom eller «a flow of energy» (Parsons, et al., 1953, s. 208) som bidro til ønskede

resultater. På disse måtene viste evne han til å dra nytte av både interne og eksterne strukturer på veien for å bli «a successful artist». Det å bruke mye tid på å lære seg å spille var et gjentakende tema i flere av deltakernes fortellinger. Viktoria ble riktignok tvunget til å lære tre grep på gitaren av moren i begynnelsen, men den videre prosessen var drevet av egeninteresse og en sterk motivasjon til å øve:

V Ja, jeg har spilt, jeg lærte, eller jeg ble «tvinga» til å lære gitar av mamma. Først så ville jeg jo ikke, men når jeg først lærte meg tre grep, da var jeg vel kanskje, tolv år, tror jeg, tolv eller tretten år var jeg da jeg begynte å spille gitar. Eh, og da lærte jeg tre grep, og etter det så satt jeg bare på rommet i timesvis, hehe, resten av året, og etter det og. Så da bare begynte det der da. Så ble jeg veldig god i musikk på skolen også, fordi vi hadde jo gitar og sånn der også. Så da begynte jeg å spille litt der, og så fikk jeg ofte seksere og sånn der da, så tenkte jeg at musikk det er noe for meg liksom.

Som vi ser var det flere faktorer som motiverte Viktoria til å holde på med musikk og spille gitar. Disse autoritative (morens motivering/musikklærerens tilbakemeldinger) og allokativ (tilgang på instrument/karakterer) ressursene var viktige komponenter som drev Viktorias musikalske strukturasjonssyklus (Stones, 2005) fremover. Denne formen for individuell musikalsk læring er en viktig tilgang til å utvikle spilleferdigheter (Karlsen, 2011), og like viktig er læringen som foregår mellom venner i situerte praksiser.

### *Vennelæring*

Det å lære mellom venner er en veldokumentert strategi (Green, 2002) i forbindelse med praktisk musikkutøvelse og musikalsk læring. Spesielt to av deltakerne, Bruce og Morris, fortalte om vennelæring i forbindelse med deltakelsen ved Ditt Valg. Begge var svært aktive musikalske aktører, for eksempel spilte Bruce i Ten Sing, to rockeband (blant annet et heavy-band), et klasseband og ved kurstilbudet Ditt Valg. Bruce fortalte om sin inngang til å spille bass på denne måten:

B Eh, det starta på ungdomsskolen. Eh, da jeg fant ut at jeg var skikkelig dårlig på gitar [vi ler sammen]. Eh, så da fant jeg ut at, nei, bass, da trenger jeg bare å trykke én streng av gangen, a' gitt! Eeh, også begynte jeg å spille det i [musikk-] timen, eh, også fikk jeg bass til konfirmasjonen min, og da begynte jeg å spille der, eh, å spille litt, og covre litt sanger og sånn. Så fant jeg ut, pokker, det er jo vanskelig å spille bass også [ler godt]. Det var litt mere å spille enn jeg trodde!

Også Morris spilte i eget band og i Ditt Valg. Mens Bruce i hovedsak var selvlært, hadde Morris hatt noe musikkundervisning:

Mo Jeg har holdt på, til sommeren så har jeg vel spilt bass i ni år, pluss at jeg har spilt gitar ett år før det, så jeg har vel spilt musikk sånn i ti år. Jeg kan sånn de grunnleggende grepa, men jeg er ikke sånn ekstremt flink i det. Jeg fikk vondt i fingrene hele tida, så jeg orka ikke, så derfor gikk jeg over til bass isteden. Så begynte jeg på kulturskolen isteden, og basslæreren min var jo egentlig en ganske, veldig god lærer. [J: mm, ja] Så har jeg jo gått litt hos [gitarlærer] óg, men jeg lærte ikke, han lærte meg noter, noe jeg ikke ville, og jeg ville jo lære å spille kjappere, at man kan spille sanger som man bruker fingrene veldig mye, så det endte jo med at jeg slutta der, [at] jeg heller lærte meg det sjøl.

Guttene hadde ulike læringsstrategier, men de var likevel enige om at bass var et behageligere, enklere instrument å spille på. Forhandlingene mellom dem oppsto nettopp som følge av at begge spilte bass, og at det som en hovedregel ikke er bruk for to bassister i et band. Feltnotatet beskriver det første møtet mellom dem (Bruce: bass 1/Morris: bass 2):

*Det er første øvelse etter kick-off. Deltakerne kommer enkeltvis og i grupper til foajeen i ungdomshuset. Særlig en av guttene [bass 1] er opptatt av at alle som kommer skal tas imot med en klem. På et tidspunkt kommer en gutt inn med bassgitar på ryggen. «Klemme»-guttene [bass 1] tar helt spontant fra han etuiet og begynner å pakke ut bassen. Han setter seg til å spille, helt tydelig at han er bassist selv. Han spiller slabass, for som han sier er det «eneste måten å få litt lyd på». Han ber den andre [bass 2] om å åpne hans egen bass som står ved enden av bordet. [Bass 2] gjør ikke som han får beskjed om. Dette fører til at en av de andre guttene bestemt pakker opp den andre bassen og ber [bass 2] om å se på den, med et mildt, men bestemt uttrykk. Det er tydelig at denne «hilse-låne-hverandres-bass»-måten å agere på er helt naturlig for klemmeguttene [bass 1] og kameraten hans, men selv etter så innstendige oppfordringer gjør ikke [bass 2] som han får beskjed om. (Feltnotat, Ditt Valg, 7.april 2014)*

Bruce' tilnærming var, slik jeg ser det, et forsøk på å komme Morris i møte på en vennskapelig måte, men Morris' manglende respons kan tyde på at en så direkte konfrontasjon var uvant for ham. Det var klart helt fra begynnelsen av Ditt Valg-prosjektet at Bruce skulle på ferie, og at han dermed ikke kunne delta på den internasjonale konserten. Dette opplevdes problematisk for Morris, som dette sitatet viser:

Mo Eneste som er problemet for meg er at han andre bassisten ikke skal være der, [J: å?] ikke på, ikke på konserten, så jeg, så det han spiller, da, eventuelt først, det må jeg også lære meg. [J: ja] Som jeg ikke får sjansen til nå, å spille først, når det egentlig er jeg som skal spille.

J Hvordan har du tenkt å finne ut av det?

Mo Jeg tror at jeg og han kommer til å sette oss ned på kvelden, så kan han vise meg hva jeg skal spille og hvor lenge jeg skal.

Ut fra dette utdraget kan det fremstå litt uklart hvorvidt Morris mente at Bruce bare hadde en litt annen oppfatning om gangen i låtene, eller om Bruce skulle *lære* han låtene. Slik som jeg oppfattet interaksjonen mellom dem, så hadde de nokså ulike oppfatninger om hvordan det passet å spille til gitaristens riff på en av låtene, som dette feltnotatet viser:

*De fire guttene i bandet spiller elgitar, trommer og bass. Gitaristen begynner på et riff, de andre henger seg på og det hele utvikler seg til noe rocke/heavy-aktig. De stopper opp og snakker om at det var sånn de jamma forrige gang også, men at det kanskje ikke vil funke så bra til rapping. Riffet bygger på trinnene 1-2-5-6 i E med en ganske innviklet rytme. Alle tre spiller melodien i ulike oktaver, etter forslag fra Bruce. Det er hans løsning på at de er to bassister, for at det ikke skal bli så tungt komp. Bruce tar raskt rytmen, men Morris spiller en enklere versjon. De stopper opp, og trommisen sier at alle må spille samme rytme, hvis ikke blir det så vanskelig å tromme til. Morris sier «jammen, da kan du spille som meg!» Alle går med på dette. Lederen kommer innom og hører på dem og svarer guttene på at dette går det an å rappe til. Han sier at de må tenke litt på dynamikken, at det må være rom for rapperne. Han ber dem om å lage en intro, og så går han igjen. Umiddelbart begynner Bruce å lage en enkel improvisasjon over gitarriffet, med tersbevegelser som gir riffet et mollpreg. Uten noe særlig snakk henger de andre seg på. Introen går nå saktere enn riffet gjorde så trommisen får problemer med å få til overgangen til det opprinnelige riffet. De prøver seg fram med at Bruce teller opp til 8, men han teller for fort, så riffet blir plutselig veldig fort og voldsomt. To ledere kommer inn, hører på, og gir kommentarer på dynamikken. Fremdeles skrur ikke guttene ned forsterkerne. Lederen strever med å få lyd i mikrofonene som rapperne skal bruke, mens guttene jobber videre med å dele inn i vers og refreng. Verset får lange toner isteden for det rytmiske drivet i refrenget etter Bruce' forslag. Peter går fram til mikrofonen, strekker fram hånden mot bandet og sier «gutta, kjør halvt tempo». (Feltnotat, Ditt Valg, 28. april, 2014)*

Slik som jeg oppfattet samspillet mellom guttene i bandet, inntok Bruce en slags lederrolle, uten at dette ble kommentert eller debattert. Med tanke på at det helt fra starten var klart at Bruce ikke skulle spille på konserten, var det ikke opplagt at han skulle få en slik rolle. Når han likevel helt naturlig tok og fikk denne rollen, handlet det, slik jeg ser det, om at han var den mest erfarne musikeren, og at han uten å gjøre noe nummer av det hele ledet de andre i et musikalsk samspill som i hans ører lød godt og balansert. I følge Parsons (2001) er lederrollen uerstattelig, til tross for at «its possession by one actor in a relationship is a restriction of the other actor[s'] power» (s. 200). Begge bassistene var innforstått med Bruce' coache-funksjon, men som sitatene under viser, hadde guttene likevel en noe ulik oppfatning av denne coachingens eventuelle funksjon:

B Men jeg får ikke vært med å opptre, etterpå, selve greia, dessverre.

J Ja. Morris sa at du måtte jobbe med han, og liksom, at han fikk lært [B: ja] det du gjør.

- B Ja, han, han spiller litt annen stil enn meg også, så da, han pleier også ofte å bruke plekter. Eh, det liker ikke jeg. Eh, det er sånn man, det er sånn *jeg* mener at man bare gjør hvis man spiller Motörhead [ler]. [J: okay?] Det er det eneste bandet som er greit å spille med plekter, nesten. Eh, for der skal du ha en, lissom, du skal ha en litt *skarp* lyd på bassen da, men personlig så liker jeg best der du har *rundere* lyd, og du spiller en veldig sånn rolig, deilig – har en veldig deilig bassklang da, som er mørk og holder seg jevn, på en måte. Eh, så det er vel også, *virker* det som om jeg spiller mer skalaer enn han, at det er lettere for meg å lage ting, da. Eh-
- J -ja, at han, er han mere på liksom, akkordskjema?
- B Nei, han er mere på [det] der å covre, tror jeg. Eller, lage noe ut i fra noen andre, det noen andre har lagd før. Mens jeg kanskje lager mere nye ting da. [J: mm] Han spiller jo, som sagt, en annen sjanger enn meg også.

Bruce opplevde at Morris' ferdigheter begrenset seg til å covre låter, og slik jeg forstår det, mente han også at Morris stort sett holdt seg til akkordskjemaene i de låtene han spilte. Dette kan forstås som at han mente at de hadde forskjellig nivå med henhold til kreativitet, improvisasjon og innovasjon (Stones, 2005). Han mente videre at heavysjangeren gir musikerne flere utfordringer, som for eksempel skalaspill, og at dette bidro til at han selv hadde et større potensiale i forhold til å skape ny musikk. Dette vitnet både om hans situasjonsspesifikke kunnskap om heavysjangeren, men det viste også hans evne til å innlemme denne kunnskapen i sine generelle disposisjoner. Som vi så i avsnittet om utøving spilte bandet til Morris i sjangeren poprock, men det følgende sitatet viser at han også lyttet til eldre band i metallsjangeren, blant annet for å utvikle teknikken sin:

- Mo Ja, også liker jeg jo metall da, sånn trash-metall, sånn som Metallica. Eh, jeg spiller det mer for å øve opp ferdigheter, men med bandet så er det vel mere poprock. Jeg tar og plukker ut teknikker som man kan bruke i metall og bruker dem til å lage noe bra i poprock også.
- J Mm, men når dere spiller, eh, sammen, covrer dere ting da, eller?
- Mo Ja, vi har covra et par, men asså vi har mer bestemt oss for å skrive egne låter nå, så vi, jeg og [gitaristen] har nesten fullført vår første låt som vi har tenkt til å vise fram for trommisen neste gang.

Selv om Morris øvde på teknikker fra heavysjangeren i basspillet sitt, virket det ikke som han brukte disse på Ditt Valg-øvelsene, siden Bruce kommenterte at han selv brukte mer skalaer i spillet sitt. Jeg var ikke til stede da Bruce og Morris øvde (dersom de møttes) utenom de oppsatte kurstidene. Det var lite endringer på den aktuelle låta på konserten, bortsett fra at tempoet var lavere (etter forslag fra Peter) og at delene hang bedre sammen. Med andre ord var det Morris sin versjon som ble stående. Uavhengig av hvilke

forhandlinger som hadde pågått forut for konserten, tolker jeg dette som at læringsprosessene hadde foregått direkte gjennom å *spille* musikk, med andre ord i samspillet mellom utøvende og lærende prosesser (Parsons, et al., 1953). Med Folkestad (2006) kan deres praksis kategoriseres som uformell:

From this, a distinction between formal and informal ways of learning with respect to intentionality is presented: towards what is the mind directed during the process of the activity? In the formal learning situation, the minds of both the teacher and the students are directed towards learning how to play music [...] whereas in the informal learning practice the mind is directed towards playing (s. 138).

Deltakerne tok selv ansvar for øveprosessen og det endelige musikalske produktet, og den musikalske læringen som skjedde underveis, gikk hånd i hånd med selve utøvingen, i tråd med en handlingsteoretisk forståelse (Parsons, et al., 1953). Begge guttene var svært aktive musikalske aktører (Karlsen, 2011; Stones, 2005) som både tok ansvar for å planlegge og gjennomføre musikalske handlinger som de selv mente var nødvendige for å kunne utøve sjangrene sine på en dyktig og stilriktig måte.

## Lære å covre en låt

Det å lære seg å synge/spille eller covre en låt (Green, 2002) var (og er for svært mange ungdommer) en naturlig, nærmest daglig del av deltakernes musikalske aktørskap. De hadde ulike tilnærminger, både til å lære selve sangen og til å tilpasse den til sitt eget instrument eller sitt stemmefag. Kalila «spilte» for eksempel sangen i hodet til den satt:

K Hvis jeg skal lære meg en sang som jeg skal covre, så hører jeg på sangen, skriver ut teksten, også går jeg rundt og spiller den rundt i hodet mitt, så kan jeg den plutselig. Sånn helt ut av det blå. Men sånne popsanger er jo veldig lette å lære. De er satt opp for at du skal lære dem liksom, veldig fort.

Som vi har sett tidligere, innrømte Kalila at popmusikk «dessverre» var hennes favorittsjanger. Her utdypet hun dette ved å vise til at hun hadde grundig kjennskap til musikalske konvensjoner («det er på en måte *måten* sangene er satt opp på, som i pop»), det er ifølge Kalila fordi popsjangeren er litt «simpel» at sangene er så lette å lære. Hun hadde like fullt utbytte av denne situasjonsspesifikke kunnskapen i utøvingen av sitt musikalske aktørskap. Som Kalila fokuserte Maria på teksten når hun skulle lære seg en ny låt:

Ma Det er vel egentlig bare å høre på den sangen, og lese teksten, og prøve å relatere teksten til *meg* da, eller hva lissom jeg føler når jeg tenker, eller når jeg hører på den sangen, og sånne ting.

Dette at hun relaterte teksten til sitt eget liv, kan forstås som at hun innlemmet sangens budskap i sine generelle disposisjoner. Det å synge eller spille sammen med innspilt musikk er en av flere strategier som Green (2002) viser til i forbindelse med hvordan popmusikere lærer. For Morris var dette én av flere strategier han benyttet seg av:

Mo Asså, først hører jeg gjennom sangen et par ganger og finner de tabulaturene jeg skal spille etter. Hvis det er veldig mange som er tett inn på hverandre, som jeg ser at man må spille fort, hører jeg på hvordan man spiller, så prøver jeg å spille likt, eh, helt til jeg klarer det.

J Mm, eh, spiller du oppå innspilt musikk noen ganger?

Mo Hele tida! Helt til jeg klarer den.

J Får du ikke behov for å si «nei, spill litt saktere da, for jeg henger ikke med!»?

Mo Neiiii, asså jeg er jo egentlig ganske lettlært, så jeg klarer egentlig å gjøre det så kjapt som dem. Bare at jeg spiller litt *etter* første gangen da, også «nei, nå gikk det opp et lys for meg, nå veit jeg hvordan jeg skal spille den». Asså, det er vel noen sanger jeg sitter og prøver og feiler i to-tre timer i strekk.

Morris var mer enn villig til å bruke mange timer på å perfektionere bass-spillet, og hvorvidt han klarte å henge med på (innspillings-)lasset eller ikke, virket ikke som noen hovedsak for ham. Innspillingen fungerte snarere som en allokativ og autoritativ læringsressurs (Giddens, 1984) som han brukte aktivt for å nå målet sitt om å kunne spille låta i tempo.

Til slutt i dette avsnittet vil jeg se på hvordan Naomi arbeidet kreativt med stemmen sin for å nå egne mål gjennom å synge oppå innspillinger, litt på samme måte som Morris, og ved å improvisere fram sin egen versjon av låta:

Na Jeg lærer meg sangen veldig fort, jeg har den på replay hele tiden. Også prøver jeg å synge med den, og hver gang jeg sier eller synger feil, så starter jeg hele sangen på nytt, så. Replay, det er sånn jeg lærer meg sangen, bare den non stop-

J -men fokuserer du mest på melodien eller teksten?

Na Først teksten, fordi, det er viktig at jeg får med meg teksten. Og så melodien, da er det sånn, hvis det er en sånn sang som krever veldig mye sånn *stemme*, og det er vanskelig for meg, da, da er det sånn, [at] jeg tar sang [helheten] til siden også bare øver jeg på den delen, helt til jeg føler at jeg kan det. Hvis jeg ikke klarer å komme over den vanskelige delen, så gjør jeg den til min egen måte, sånn at *jeg* klarer det.

J Ja! [ler] Har du et eksempel?

Na Hhh [på utpust], eh, det var en sang fra Little Mix som jeg sang, «Little Me», det var en del av den som krevde sånn - høy stemme - sånn ordentlig, og da var det sånn [at] jeg bare la den ned, og det fungerte ganske greit. Det var ikke akkurat som originalen, men, jeg mener at når jeg synger en sang fra noen

andre, trenger det ikke å være akkurat sånn som de synger den. Jeg må ha den på måten *jeg* skal syng den, [slik]at det passer til meg, for det er *jeg* som skal syng den, ikke dem, så, til slutt klarte jeg det.

Ved å bruke mye tid, ved å kombinere hel- og delmetoden<sup>68</sup> i innlæringen og ved å modifisere låta klarte hun å gi den et personlig preg, samtidig som hun tilpasset den til sin egen stemme. Folkestad (2006) ser på musikalsk læring som kulturell praksis, og dette involverer «that by participating in a practice, one also learns the practice» (s. 138). Det å syng eller spille oppå innspilt musikk kan forstås som å delta i en praksis, og dermed vil den musikalske aktøren oppnå at hun lærer praksisen idet hun utøver den «sammen med» profesjonelle aktører på det kulturelle feltet. Naomi fremsto som en aktiv musikalsk aktør (Karlsen, 2011) som hadde evne til å utnytte både allokativer og autoritative ressurser idet hun *gjennom* å utøve lærte seg nye låter (Parsons, et al., 1953). Hun hadde i tillegg evne til å arbeide på en kreativ og selvstendig måte i denne prosessen, slik at det endelige resultatet av strukturasjonssyklusen (Stones, 2005) ble noe kvalitativt nytt.

## Viktige personer

Som vi allerede har sett, spilte andre personer viktige roller som motivatorer, veiledere og medlærende aktører i forbindelse med både utøvende og lærende handlinger. Her vil jeg undersøke deltakernes uttalelser om personer som hadde avgjørende betydning for deres musikalske aktørskap. Dette kan forstås som «positive» eksterne strukturer (autoritative ressurser) som fungerte som tilretteleggere. Som vi så i det forrige avsnittet, kunne det dreie seg om for eksempel musikk lærere og venner, men i dette avsnittet ønsker jeg å fokusere på deltakernes fortellinger om familiens- og kjente artisters betydning for utviklingen av deres musikalske aktørskap.

Foreldrene og familien var svært viktige for flere av deltakerne, enten de fikk støtte av dem eller ikke, og for Bruce var særlig faren, men også andre relasjonelle aktører viktige:

---

<sup>68</sup> Jamfør Schippers' (2010, s. 124) *Twelve Continuum Transmission Framework*, kontinuum nr. 4, atomistisk/holistisk tilnærming. En holistisk musikkopplæring kjennetegnes av at repertoaret består av det Schippers kaller «ekte» musikk. Teorien er implisitt, det er lite forklaring, og progresjonen går fra kjent til ukjent. Læreren kan i mange tilfeller være helt fraværende. Schippers tenker da på selvinitiert læring gjennom bruk av innspilt musikk og lytting til musikk på tv og radio, slik som i dette eksemplet.



- B Pappa har alltid vært glad i Iron Maiden og ACDC, da, Pink og sånn, spesielt Red Hot Chilli Peppers, for de har en sånn veldig *fin* blanding av punk og lissom, «alternativ» musikk, da, og funk, veldig. Eh, Iron Maiden er det som har fått meg til å *synge*, når det gjaldt ihvertfall den sjangeren jeg havnet innenfor da. Ehm, så det er vel mest det at *pappa* har hørt på musikk. Litte granne storebror også, det var en periode jeg hørte veldig mye på rap, men helt klart pappa som påvirket meg mest, asså.
- J Mm, så sangen, hvor har du utviklet den, er det bare for deg sjøl, eller i kor, eller?
- B Nei, det var... det var [en] musikk lærer jeg hadde på barneskolen, eh, hun var *veldig* snill, grei. Hun spilte piano, hun var kjempeflink musikk lærer. Så hun syns jeg hadde så veldig *fin*, lys stemme, for da jeg var mindre, så sang jeg *veldig* lyst. Så skulle vi ihvertfall synge, da, og hun fortalte etterpå at hun hadde skrudd opp mikrofonen min høyere enn de andre da, fordi hun syns jeg var flinkere [vi ler sammen]. Jeg har på morssida, veldig musikalsk familie, så det er nok mest derfra, tenker jeg. Så fikk jeg også veldig mange venner på ungdomsskolen som var innenfor metallmiljøet da.

Bruce hadde evne til å gjøre bruk av et helt «arsenal» av autoritative ressurser, og han var svært bevisst på hvem han hadde arvet de forskjellige ferdighetene fra, og videre hvem som hadde inspirert og motivert ham til å synge, spille eller lytte til musikk. Når det gjaldt allokativer ressurser, for eksempel med tanke på valg av instrument, hadde han som vi har sett, et litt mer pragmatisk forhold til at det nettopp ble bass (behagelig å spille på).

Foreldrenes betydning kom tydelig fram også i intervjuet med Viktoria:

- V Eh, foreldrene mine har jo egentlig en viktig rolle, for det var jo de som fikk meg interessert i det, det var de som tok meg med. Mamma lærte meg jo gitar, og pappa tok meg jo med på møter og sånn, og fikk meg til å synge, ikke sant, mens han spilte gitar. Så det var jo egentlig derfra, hvis de ikke hadde gjort det så veit jeg ikke om jeg hadde vært like interessert i musikk. Kanskje jeg ikke hadde skrevet musikk i det hele tatt? Eh, alle vennene mine synger jo, og sånne ting, så, men mest foreldrene. Mm.

Faren tok henne med på religiøse møter hvor de optrådte sammen, litt på samme måte som min egen far gjorde da jeg vokste opp. Dette hadde enorm betydning også for hennes musikalske utvikling, og hun tvilte sterkt på om hun hadde vært en musikalsk aktør i det hele tatt uten denne ballasten hjemmefra. Moren var viktig for henne, men på en litt annen måte:

- V Spesielt mamma, hun, hun elsker musikk. Og, egentlig så har hun en svensk familie, så hun hører veldig mye på svensk musikk. Så når jeg hører svensk musikk, så tenker jeg alltid på mamma, for det er liksom, det er mamma. Også hørte vi alltid på, jeg husker alltid på sommeren, da hadde vi alltid en sånn fast cd som vi hørte på som var litt sånn Elvis og litt sånn, eh, litt norsk musikk, eh, hun der Bitte, nei... hva heter hun igjen? [J: Bettan?] Ja, Bettan. Jeg vet ikke om jeg har noe – jo, jeg har noen spesielle på pappa òg. Noen sånne *gamle* bedehussanger, det minner meg om pappa. Hehe, faktisk!

Mens faren hadde størst betydning for hennes syngende, og opptredende aktørskap, virket det som om moren hadde større betydning for andre sider ved hennes musikalske aktørskap, for eksempel med tanke på musikksmak og gitarspill. Disse to deltakerne opplevde at foreldrene var viktige autoritative ressurser (Giddens, 1984) samtidig som de representerte betydningsfulle musikalske, eksterne strukturer (Stones, 2005). Kalila og Jack (som vi har sett tidligere) opplevde imidlertid at de fikk svært lite støtte hjemmefra:

K M-, jeg har jo lært veldig mye på egenhånd. Det er ikke så veldig mange som har hjulpet meg, fordi familien og sånn, det er ikke sånn at de støtter meg innenfor musikk. Egentlig, folk jeg kan takke, er egentlig bare artister som *er* kjente, for å være ærlig. Jeg føler at det er *de* som har hjulpet meg for å gå framover og jobbe og sånn, med musikk, fordi jeg ser hvor de *er* da, og de inspirerer meg til å fortsette. Som jeg sa, pappa spiller balalaika og sånn, men det er ikke sånn at han satser på musikk eller noe sånt.

Dette kan forstås som det motsatte av det å ha et «positivt» støttende eksternt eller strukturelt støtteapparat rundt seg. For Kalila hadde ikke farens spill på balalaika noen særlig betydning for hennes eget musikalske aktørskap, og da jeg spurte henne om hun spilte instrumentet selv, svarte hun lattermildt at «jeg spurte han om å lære meg, men han er så utålmodig og sånn». For disse deltakerne var det snarere kjente artister som viste vei (Jack: «Justin Timberlake, hører på det hele tiden, han er mitt idol, kan du si») og som inspirerte dem til å forfølge sine drømmer. Kunnskap om hvordan disse artistene utøvde sine musikalske aktørskap, ble en del av deres egne interne strukturer som de tok i bruk idet de investerte sin tid og sine krefter i arbeidet med å oppnå målet om en gang å bli «successful artists» (Jack).

## Oppsummering av kategorien artistdrømmen, lærende aktører

Gjennom små og store musikalske aktørskapshandlinger i hverdagen la deltakerne grunnen for det som senere kunne føre til en givende fritidsinteresse for noen og for andre igjen en potensielt innbringende artistkarriere. Artist-strukturassonssyklusen kan forstås som måter deltakerne benyttet både interne og eksterne strukturer i nye situasjoner der målet var å bli stadig dyktigere, enten det endelige målet var å bli hobbymusikere eller soloartister. De eksterne strukturene som deltakerne trakk på, representerte både autoritative og allokativer ressurser, som for eksempel:

- arenaer for musikalsk læring/utøving (kurs, scener m/instrumenter, utstyr)
- signifikante aktører (musikklærere, instruktører, kursdeltakere, artister)
- andre aktører/relasjonelle nettverk (familie, venner, musikere, internett)

De tilgjengelige arenaene innenfor «feltet», forstått som et felles ressursnettverk, kunne tilby muligheter for læring og utøving på ett og samme sted. Deltakerne benyttet seg av en eller flere av de aktuelle arenaene (se kontekstanalysen, kapittel 5 og miniportrettene s. 86).

Dersom deltakerne skulle klare å utnytte de ressursene som disse arenaene tilbød, forutsatte det at de hadde evne til å inkludere dem i sine interne strukturer idet de utøvde sine aktive musikalske aktørskap. De situasjonsspesifikke strukturene representerte blant annet:

- kunnskap om andre relevante aktører
- kunnskap om arenaer for utøving/læring
- kunnskap om hvordan få tilgang til allokativer og autoritative ressurser
- kunnskap om hvordan bruke disse for å nå sine mål

I den grad deltakerne skaffet seg tilgang (Karlsen, 2011) til slike arenaer og andre relasjonelle aktører, ville de kunne inkludere lærdommer fra disse i sine generelle disposisjoner. Dette kunne ta form av personlige metoder, strategier, evner og anlegg, verdier, relasjonelle nettverk og så videre. Resultatene av disse aktive, musikalske lærings- og utøvingshandlingene viste seg ved:

- evne til å utnytte nye og eksisterende eksterne strukturer
- evne til å synge, spille, lytte, komponere, improvisere (og så videre) i nye kontekster
- evne til å bruke musikk som livsressurs i og gjennom disse musikalske handlingene i stadig nye livssituasjoner

Den aktive, musikalske utøvingen i deltakernes dagligliv – syngingen, nynningen, lyttingen, øvingen og jammingen – dannet, i min forståelse, selve navet i deres musikalske aktørskap (Karlsen, 2011). I en handlingsteoretisk forståelse kan som tidligere nevnt, læringen bare skilles rent analytisk fra utøvingen, og det er først i situasjoner der den eksisterende kunnskapen ikke strekker til, når det oppstår en ubalanse, at selve læringen tar til. Dette skjer i en stadig vekselvirkning der den musikalske aktøren ikke nødvendigvis reflekterer over hva som er hva. Slik jeg ser det, kjennetegnes særlig uformelle læringspraksiser av slike glidende

overganger, for eksempel i situasjonen med Bruce og Morris der begge i prinsippet lærte noe av den andre, for eksempel om den andres sjangertilnærming og videre om ulike måter å forhandle frem et musikalsk produkt på. I slike situasjoner vil det kunne oppstå fruktbare møter mellom kryssende kulturelle praksiser. Den læringen som skjer i slike møter, trigges nettopp av dissonansen mellom deltakernes ulike verdier, smak, kulturelle skjemaer og relasjonelle nettverk, forstått som summen av deres interne strukturer og de eksterne strukturene (Stones, 2005).

## **Transendens, sansende aktører**

Musikk brukt for «det å være» (Karlsen, 2011), forstått som en ressurs for det å oppfylle eksistensielle behov (DeNora, 2000), var et viktig trekk ved flere av deltakernes fortellinger om deres musikalske aktørskap. Som jeg skrev i teorikapitlet, har den musikalske aktøren mulighet til å knytte musikken an til åndelige eller spirituelle opplevelser gjennom at hun realiserer et behov for å bli løftet opp fra hverdagen eller det å se seg selv i et større perspektiv. Slike behov har ved siden av å være deler av aktørens interne strukturer (Stones, 2005), nær sammenheng med aktørens verdimeslige forankring og den musikalske aktørens generelle livsanskuelse (Parsons & Shils, 2001). I mange tilfeller viste det seg også at de eksterne strukturene, i form av blant annet foresatte og det religiøse fellesskapet, i varierende grad hadde innflytelse på deltakernes tanker om forholdet mellom musikk og religion. I dette avsnittet ønsker jeg å undersøke hva deltakerne sa om sitt eget forhold til musikk og religion og om hvorvidt noe musikk kan sies å være religiøs eller ei, altså om det er noe musikk en troende ikke kan eller bør lytte til. Slike forhandlinger kan forstås som spesielt avgjørende i krysskulturelle kontekster. Flere av deltakerne måtte forhandle mellom motstridende verdigrunnlag når de beveget seg mellom de ulike kulturene som deres hverdag besto av.

## **Musikk og religion**

De av deltakerne som hadde en religiøs tro eller som hadde foreldre med en religiøs tilknytning, hadde mange tanker om hvilken betydning musikk hadde for trosutøvelsen deres. Disse handlet både om tekstlig innhold, lovsang som et uttrykk for en opplevd gudsrelasjon og om hvordan troen fungerte som inspirasjonskilde for blant annet det å skape ny musikk. Dette kan forstås som aktive strukturasjonsprosesser (Stones, 2005) eller

forhandlinger der deltakerne gjorde bruk av sine interne strukturer i møtet med eksterne strukturer og andre aktørers interne strukturer.

### *Tekstinnholdets betydning*

På sett og vis var det i første rekke teksten som bestemte hvorvidt en sang ble kategorisert som kristen eller muslimsk og ikke musikken i seg selv. Anniken, som ikke så på seg selv som religiøs, hadde likevel en klar oppfatning om at enhver religion har sine sanger, og at disse kunne brukes til for eksempel å lære og huske hva man faktisk tror på:

A Det er jo, jeg tror hver eneste religion har en eller annen sang. Også, jeg tenker at det er, selv om jeg ikke er religiøs, så tenker jeg at det er veldig koselig at du har noe – ikke bare måtte lese fra Bibelen, eller lese fra Koranen eller Tanákh, eller andre tekster – at det faktisk også kan være litt sånn musikk, og sang, for at det er ofte mye enklere å huske tekst i sang og sånt. Og da, de sangene om Jesus og båten [«Min båt er så liten»], de viser barna på en måte liksom at «sånn er det», selv om de ikke klarer å lese Bibelen med alle de vanskelige ordene.

Sanger med religiøst innhold kunne etter hennes mening hjelpe den musikalske aktøren til å huske tekster og dogmer knyttet til den aktuelle religionen. Sangene kan slik sett forstås som eksterne strukturer eller rammefaktorer i barnets/ungdommens oppvekst som internaliseres (Parsons & Shils, 2001) og som videre blir viktige komponenter i aktørens interne strukturer. Oppfatningen om at enhver religion har sine sanger, støttes av Jack som kom fra en familie med muslimsk bakgrunn:

Ja [Det] at kristne lager sanger om Jesus og lignende, og muslimer gjør, det er jo, det er ikke [noe] problem det. Det bare viser at dem vil, få frem det dem *tror* på, i musikken. Det er egentlig ganske vakkert, for å få si det sånn. Det har jo betydning.

På samme måte som kristne barnesanger kan hjelpe barna til å huske bibelhistorier, som Anniken viste til ovenfor, så finnes det ifølge Kalila muslimske barnesanger, såkalte nasheeds, som formidler islamsk lære, og disse syntes hun var svært vakre:

K Vi har muslimsk musikk, på en måte da, som heter nasheeds som ofte brukes til å formidle islam da. Som er veldig interessant og de har så sykt fine stemmer. Du burde sjekke det ut, det er veldig fint.

Jeg «sjekket ut» *nasheeds kids* og en av sangene som dukket opp, var *Baba Telephone*, en humoristisk (Childrens-nasheed, 6.7.2016) mildt moralistisk sang om et barn som forsøker å

oppmuntre faren til å leve etter regelen om at du ikke skal lyve<sup>69</sup>. På samme måte finnes det eldre, kristne barnesanger som handler om å være et solskinnsbarn «i hjem og på skole, i all min lek»<sup>70</sup>. Slike og lignende sanger er eksempler på sangtekster som er laget for å lære barn og unge hvordan en troende skal og bør oppføre seg mot andre. Mens sanger, ifølge Kalila, kan ha en formidlende og dermed oppdragende funksjon, fortalte andre av deltakerne om hvordan musikk hadde stor betydning for deres gudsforhold.

### *Lovsang som transendent ressurs*

Det å lytte til eller å synge lovsanger var en svært viktig handling for flere av deltakerne i studien. Ester, Rebekka og Maria gikk sammen på Stjernedrøm-tilbudet, og de var samtidig medlemmer i den samme kirken hvor de deltok som forsangere i lovsangsbandet der.

Gjennom lovsangen opplevde de at de kunne knytte an til noe større enn seg selv:

J Hvilken betydning har musikk for troen din, da, tenker du?

R Mmm, jeg synes det har veldig stor betydning, egentlig, fordi, jeg føler det er liksom noe annerledes enn å bare stå å synge for seg selv, men hvis man synger for noen som på en måte er større enn deg selv, da.

Dette å knytte musikk til transendens og en opplevelse av å kommunisere med Gud var felles for venninnene Ester og Rebekka, som dette sitatet fra intervjuet med Ester viser:

J Eh, hva betyr musikk for tro?

E For tro? Det betyr veldig mye egentlig. Jeg er jo kristen. Eh, jeg, eh, altså lovsang betyr veldig mye for troen min i hvert fall, fordi - det er en måte å [puster ut] ja, kommunisere med Gud, da. På en slags måte, uttrykke seg selv. Jeg er jo ikke noe flink til å, jeg føler ikke jeg er noe flink, eller flink, man trenger ikke være noe flink til å be [smiler]. Men, hehe, jeg føler lovsang har alltid for meg vært, eh, en veldig deilig og beroligende måte å koble til det som er litt større enn deg, større enn oss. Mm, så jeg tror det [musikk] er en veldig stor del av tro, egentlig.

Ester opplevde at lovsangen både var en avkobling («deilig og beroligende») og en tilkobling («til det som er litt større enn deg»). I møtet mellom de eksterne strukturene (lovsangene, lovsangsbandet og lovsangsfellesskapet) og hennes interne strukturer opplevde

---

<sup>69</sup> Telefonen ringer og det er til faren, men han ber sønnen om å si at han ikke er hjemme. Etter gjentatte forsøk klarer barna å overbevise ham om at Allah ikke liker at folk lyver og at han må være et godt forbilde.

<sup>70</sup> *Gud vil jeg skal være et solskinnsbarn*, hentet fra innspillingen *Sanger for de små*. En nyere sang av Lisa Børud, *Jesus spør om du er tøff nok*, oppfordrer barn til å vise hvem de tror på blant skolekameratene sine.

hun at strukturasjonssyklusen ble utvidet med en transendent dimensjon<sup>71</sup>, og for henne handlet dermed lovsangen om en gudsrelasjon. Maria opplevde også at lovsang hadde stor betydning for troen:

Ma Absolutt! Ja, jeg er jo kristen og jeg hører jo på kristen musikk, og det er jo, jeg føler at det har kanskje litt mere innvirkning på meg enn det på en måte vanlig musikk har egentlig, fordi det har jo, ja det er jo knyttet sammen til troen min på den måten, så, ja.

Denne opplevelsen av at kristen musikk hadde større påvirkning enn annen musikk, og at ikke-kristen musikk kunne ha en potensielt negativ innvirkning, kom opp i flere av de andre intervjuene og jeg vil komme tilbake til dette i avsnittet om muligheter og hindringer i skjæringspunktet mellom musikk, tro og kryssende verdier. Tema for det neste avsnittet handler om hvordan troen på ulike måter virket som en inspirasjonskilde for deltakerne, og hvordan det å skape musikk settes i forbindelse med nettopp det å ha en tro.

#### *Troen som musikalsk inspirasjonskilde*

Både Ester og Viktoria opplevde at de fikk inspirasjon fra Gud til blant annet å følge drømmen sin, å skrive sanger og å «kristne» rap og popsanger. Gjennom slike musikalske handlinger opplevde deltakerne at deres musikalske aktørskap fikk en transendent dimensjon, noe som de fortalte om på en helt hverdagslig måte. Ester fortalte om hvordan hun så på sitt musikalske aktørskap som en gave fra Gud:

E Eh, troen min inspirerer meg til å gjøre det jeg vil, og gå etter det jeg tror på, fordi, altså jeg er jo kristen, så jeg tror jo at Gud har lagt, eh, hva skal jeg si, *passion* i meg, eller han har lagd, det er han som har lagt det i meg da, den, at jeg er så glad i musikk. Det troen min har gjort med musikk er å inspirere meg til å faktisk gå etter drømmen min.

Drømmen om å starte en skole der også andre kunne få oppfylt sine drømmer var direkte inspirert av troen, og slik jeg tolker det, fikk dermed drømmen også en dypere mening for henne. Som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt om kryssende verdier i forholdet mellom musikk og religion, foregikk det en stadig pågående avveining mellom hva som var, og

---

<sup>71</sup> Ruud (2013) refererer til «det transpersonlige rom» som noe som er forankret utenfor oss selv «i noe grensesprengende, noe bortenfor de nære tids- og romdimensjoner» (s. 236). Han knytter dette videre til individets behov for å oppleve seg selv som en «del av noe større, en helhet, en sammenheng» (s. 236).

motsatt hva som ikke var, gangbar musikk for de troende deltakerne, uavhengig av hvilken religion de tilhørte. Ester og Rebekka løste denne problematikken ved å «kristne» sanger, slik at de kunne brukes i lovsangsbandet i kirken:

E Det pleier egentlig bare å være veldig spontant. Bandlederen, han sier alltid «ja, kan du ikke slenge inn en rap her?», også bare «okey», så bare skriver jeg ned en tekst som jeg tror passer, også bare prøver vi. Vi prøver ut ting, jeg og Rebekka, hvis vi har hørt noe, det er veldig ofte popsanger som vi bare bytter om teksten, det er for eksempel, jeg kan gi et eksempel, eh, Kanye West sin sang, han synger sånn «I gotta testify, come up in the spot looking extra fly. For the day I die, I'mma touch the sky", så bare bytter vi teksten og gjør den kristen, og da bare sa vi, hva var det vi sa igjen? «I'm a testify, Jesus gave his life, he was crucified, for the day he died, Jesus touched the sky», for eksempel, da. Ja [ler]!

På ulike måter modifiserte jentene eksterne ressurser (kjente sanger) slik at de passet til deres egne, interne strukturer og trosfellesskapets normer og verdier. Kreativitet defineres ifølge handlingsteorien som produksjonen av *nye*, personlige verdiorienteringer som skiller seg betydelig fra eksisterende tilgjengelige kulturelle mønstre (Parsons & Shils, 2001). Ifølge Parsons er ikke dette identisk med opprør, snarere hevder han at det er et positivt mønster i sosiale systemer for å vurdere kreativitet høyt «in the search for truth without requiring the acceptance of any particular substantive truths» (s. 183). Verdigrunnlaget for disse deltakernes musikalske handlinger baserte seg både på ungdomskulturen, slik som den utspilte seg blant venner, og påvirkning fra den globale populærkulturen, samtidig som de forholdt seg til sine religiøse verdier. Jentene behøvde både mot og kreativitet i balanseringen mellom det som for mange kan oppleves som kryssende verdisett. Aktørenes improvisasjon og kreativitet oppstår ifølge sterk strukturasjon (Stones, 2005) som et svar på situasjonens problematik på bakgrunn av en kombinasjon av aktørenes verdier, evner, interesser og kunnskap om handlingskonteksten. Dette kan videre forstås som at Ester og Rebekka utøvde sterke musikalske aktørskap (Karlsen, 2011).

Praksisen med å skrive nye tekster til allmenne sanger er ikke ny, for eksempel skrev Luther ny tekst til verdslige visetoner slik at de kunne brukes som salmer i gudstjenesten. På lignende måter bidro Ester og Rebekka til at lovsangsbandet fikk mulighet til å utvide både sjangerbredden og reportoarett, og samtidig oppnådde de å komme den unge delen av menigheten i møte med kjente melodier:

E Og så skulle vi opptre på sommerleir, jeg og Rebekka. Det var mer enn tre hundre mennesker og vi fikk stående applaus. Fordi etterpå, folk skrøt av oss resten av helga, de kom bort hele tiden. Jeg



trodde, vi trodde vi hadde gjort det dårlig. De bare «å, det var så bra», og folk gråt og, jeg bare «what?» [ler]. Så det må være det beste jeg har opplevd. Eh, det var en sang som heter «Ocean», av Hillsong, en kristen sang. Det er veldig sterk tekst, tenker jeg, og vi har lagd vår egen versjon av den, hvor jeg rapper på slutten [ler]. De forventet jo ikke det i det hele tatt, for alle hadde hørt sangen, alle som var der, de fleste i hvert fall.

Endringspraksisen deres ga dem på disse måtene masse normative belønninger (Parsons & Shils, 2001) som fungerte som forsterkere i stadig nye strukturasjonsrunder (Stones, 2005).

Viktoria skrev helst sine egne sanger, og inspirasjonen til disse fikk hun blant annet fra Bibelen, men hun opplevde også at hun fikk sanger direkte «fra Gud», og disse var ment for bestemte mennesker i konkrete livssituasjoner:

V Jo, sangene mine, eh, visjonen min da med sangene mine, det er å nå menneskers hjerte, for det er det jeg vil, sånn hjerte til hjerte, ikke noe annet enn det. For det er egentlig bare det, jeg vil *formidle* noe. Jeg vil kanskje hjelpe andre, til oppmuntring, eh, sånne ting. Noen ganger er det personlig, noen ganger er det sanger som jeg har fått fra Gud, som bare er bibelsk, eh, ja. [...] Det er noen ganger jeg har fått sanger [fra Gud] som er til andre, og da har jeg jo sunget den sangen for den personen, også har de jo ikke skjønt hvorfor jeg synger *den* teksten som passer akkurat inn i livet deres, og sånne ting. Også sier jeg, «det er jo ikke meg, det er jo Gud». Jeg hadde jo ikke klart det her uten Gud, liksom.

Mens Ester og Rebekka brukte kjent sangmateriale og gjorde det til sitt eget, opplevde Viktoria at sangene hennes var en gave fra Gud. Dette kan forstås som at hun opplevde at Gud brukte hennes interne strukturer på måter som hun selv ikke rådde over, men som hun likevel tok imot med glede og gjerne formidlet videre til andre<sup>72</sup>. Dette kan i henhold til handlingsteorien forstås som en kombinasjon av *ekspressiv* og *moralisk* handling. Ekspressiviteten kan forstås som hennes ønske om å hjelpe andre, mens moraliteten handlet om at hun satte sangene sine i forbindelse med «a larger system of action» (Parsons & Shils, 2001, s. 75), i denne sammenheng i tilknytning til en transendent dimensjon.

---

<sup>72</sup> I boken *Musikk og mysterium* (Guldbrandsen, Varkøy, & Dahle, 2004) viser Thoresen (2004) til hvordan Brahms fikk inspirasjon til å komponere fra Gud: «[...] det jeg ønsker å oppnå – nemlig å bli inspirert til å komponere noe som vil virke oppløftende og gagne menneskeheten – noe av varig verdi. Straks kommer idéene flommende inn over meg, rett fra Gud» (s. 112). Thoresen har oversatt dette utdraget fra et intervju med Brahms (Abell, 1994).

## Musikk, tro og kryssende verdier

Det å ha en tro kan oppleves både givende og utfordrende for ungdom i krysskulturelle kontekster. Dette kom tydelig fram særlig hos deltakere som var bevisste på musikkens evne til å påvirke og potensielt endre aktørers interne strukturer. Vi har allerede sett i forbindelse med Marias uttalelse at hun mente kristen musikk hadde litt mer innvirkning på henne enn det vanlig musikk hadde. Det følgende sitatet av Nadege viser at hun oppfattet at det motsatt kunne oppleves problematisk for henne, som troende, å lytte til verdslig musikk:

Ne Det er musikken som teller mest, ja, det er musikken. Fordi, det er ikke så smart å være sånn «jeg kan like denne sangen, men jeg liker ikke denne artisten, så jeg skal ikke lytte til sangen», nei, det gir ingen mening. [J: nei] Så hvis du liker noe, så bare liker du det, uavhengig av personen som gjorde det eller sang det, du vet, det er *tingen* som du liker, ikke personen, ja.

I utgangspunktet kan dette leses som at hun mente at teksten eller hvem som fremfører den, ikke er så avgjørende, så lenge du liker selve musikken, men videre i samtalen viste det seg at hennes tanker rundt forholdet til musikkens budskap ikke var fullt så ukomplisert:

J Mener du at musikk er viktig for troen [din]?

Ne Eh, det er et stort spørsmål, fordi, eh, jeg er en troende og sånt, og du vet, noen ganger må vi virkelig spørre oss selv om «kan vi *lytte* til denne musikken, kan vi, du vet, *danse* til denne musikken?» Fordi vi tror at musikk er, kan være en måte å dra deg til noe, det kan *tiltrekke* deg. For eksempel, du kan bare høre på denne musikken og ville danse til den, og kanskje du egentlig ikke burde danse på den måten, eller du egentlig ikke burde si disse ordene i teksten. Så, jeg tror musikk, i forhold til om du er en troende eller ikke, det er på en måte viktig også. Fordi, eh, jeg vet at når jeg hører på denne typen [kristen] sang [puster inn], føler jeg at jeg er nærmere min Herre. Men så når jeg hører på denne [andre] typen sang, er det akkurat som, jeg føler at det er noe *galt*. Jeg bare føler ikke i mitt, i mitt [hjerte?], vet du, og det er bare avhengig av *meg* [å] tro i så mange år, og mine overbevisninger og sånt. Musikk er også viktig for de fleste troende faktisk. Hvordan disse, jeg tror det er som en debatt på gang, og den er slik «bør vi lytte til, bør vi ikke/bør vi gjøre, bør vi ikke?» Så jeg tror det er viktig, ja. Men, jeg prøver, jeg lytter til langsomme [sanger] og sånt, og jeg er sånn «det er ingenting galt», du vet. Bare trenger ikke å ha disse sterke ordene [i teksten], du vet, ord som du ikke *sier*, eller bruker selv. Så hvorfor skal du *synge* dem?

Nadege talte tilsynelatende på vegne av et trosfellesskap («vi tror at musikk kan») idet hun hevdet at det er noen typer musikk en troende verken kan eller bør lytte eller danse til på bestemte måter. Dette kan i henhold til handlingsteorien forstås som at det oppsto en

ubalanse, «a disequilibrium» (Parsons & Shils, 2001, s. 228) eller en konflikt, for eksempel når musikkens budskap trakk i motsatt retning av hennes eget eller kollektivets verdigrunnlag. Hun uttrykte at «det er som en debatt på gang», og denne diskusjonen kan ifølge sterk strukturasjon foregå både på innsiden, som en indre samtale eller i samtale med andre aktører. Slike diskusjoner oppstår i følge Stones (2005) som følge av verdikonflikter i aktøren selv, som følge av hierarkiske verdiprioriteringer<sup>73</sup> eller i dette tilfellet også mellom det troende fellesskapets og storsamfunnets verdier. Sterk strukturasjon refererer til det posisjonelle<sup>74</sup> som «the notion of a role or position which has embedded within it various rules and normative expectations» (s. 89). Videre hevder Stones at «different roles or positions will have particular kinds of ‘games’ that they are oriented to» (s. 89). Slik jeg oppfatter det, inntok Nadege rollen som talsperson, ikke bare for kollektivets normer og spilleregler, men også for det hun så på som hjemlandets normer («fordi det er et kristent land, vet du, Kenya<sup>75</sup>») og sine egne dypt personlige overbevisninger. Nadege kunne ifølge Giddens (1984) valgt å «handle annerledes», men når hun likevel valgte å ikke gjøre det, kaller Stones de eksterne strukturene for «irresistible causal forces» (Stones, 2005, s. 111) eller uimotståelige årsaksforhold. Han hevder i denne sammenhengen at det kan være like mye «dignity in an agent’s ability and choice to just ‘carry on’ instead of doing otherwise, to find value in the life they are already living» (s. 113). Slik jeg tolker Nadege sine uttalelser, så hadde hun internalisert kollektivets verdier (Parsons & Shils, 2001), men på tross av dette foregikk det likevel en stadig veiing for og imot når det gjaldt hvilke sanger hun burde og kunne lytte til. Langsomme sanger uten stygge ord trodde hun derfor det gikk an å lytte til. Disse fremstår da, slik jeg oppfatter det, som et minste felles multiplum mellom hennes egne og kollektivets verdier og hva den musikalske ungdomskulturen hadde å tilby henne.

Ester og Jack hadde nokså lik oppfatning når det gjaldt hva en troende ungdom kunne lytte til, og det betød i utgangspunktet «*hva som helst*», som disse sitatene viser:

E        Eh, noe som pastoren min alltid sier er jo at, eh, hva er det han sier? «Kristen», nei, åh, [ler], «det å være kristen, det er ikke musikksmak, det er ikke, det er liksom, du kan like *hva som helst*, hva slags musikk du vil, uansett om du er kristen eller ikke».

---

<sup>73</sup> Med henhold til Parsons’ mønstervariabel 2 der aktøren må velge mellom å ta hensyn til individuelle eller kollektive behov.

<sup>74</sup> I tilknytning til de situasjonsspesifikke strukturene.

<sup>75</sup> Se musikk og selvregulering, s. 173.

Ja Eh, jeg tror ikke musikk og, asså, religion burde blandes. [J: nei?] Men det er to forskjellige ting lissom. [J: mm] Du kan være kristen, du kan være muslim, jøde - du kan høre på *hva* slags musikk du vil, egentlig. Musikk er musikk, uansett hva, uansett hvem du er, hvor du er fra – det er ikke noe som burde *blandes*. Jeg mener på en måte hvis du sier at, eh, vel, eh, rock and roll, da, for eksempel, er dårlig for muslimer, ikke sant? Det er litt *bull shit*. Eller at, eh, *popsanger* ikke er bra for kristne, ikke sant, det gir ikke mening.

Disse uttalelsene kan tolkes som at de mente at det finnes åpninger innenfor de aktuelle religiøse, eksterne strukturene (i Esters tilfelle representert ved pastoren) for at troende *kan* høre på alle former for musikk<sup>76</sup>. Kalilas uttalelse viser like fullt at ikke alle retninger innenfor islam deler Jack sin liberale oppfatning når det gjelder musikk og religion:

K M, muslimer, eh, jeg tror ikke de er så veldig glad i musikk, egentlig. De ser på musikk som, jeg vet ikke hvordan jeg skal ordlegge det, men vi har muslimsk musikk, på en måte da.

Naomis uttalelse støtter Kalilas oppfatning om at musikk og religion i prinsippet ikke hører sammen, idet hun peker på at det er noen retninger innenfor islam som forfekter et restriktivt syn på musikk<sup>77</sup>:

Na Sss [på innpust], *egentlig* i religionen min er, eller noen, i hvert fall noen, mener at det er mot religionen, musikk, i religionen min. Det er noen som *mener* det, og jeg har hørt flere folk som sier at det er egentlig ikke lov å synge, og alt det er. Men *tingen* er at jeg klarer ikke å *ikke* synge eller høre på musikk, det er *sterkere* enn meg. Jeg har prøvd, men det går ikke an, så. Moren min, hun setter gleden min foran *alt*, så bare «hvis det gjør deg glad, så bare fortsett med det». Jeg har prøvd å slutte å synge, men det går ikke an, nei, det, det, nei, det eksisterer ikke. Jeg og musikk, det er én. Ferdig, ta hele pakka, eller leave it.

Hun hadde oppriktig forsøkt å etterleve normen om at det ikke er lov å synge<sup>78</sup>, men erfart at det var umulig for henne. De internaliserte, religiøse verdiene (Parsons & Shils, 2001)

---

<sup>76</sup> Jamfør Larry Norman's sang *Why should the devil have all the good music?* (Norman, 2001)

<sup>77</sup> Nettstedet islam.no (2016) konkluderer med at det ikke finnes tekster i Koranen eller pålitelige hadither som forbyr musikk, men «hvis tekstene som brukes er, i seg selv, haram eller hvis musikken brukes til å invitere til (eller pynte) haram handlinger (hor og alkohol)» er det likevel haram å lytte til/ synge denne musikken. Dette finner jeg støtte for i *Music, education and muslims* (Harris, 2006) i dette sitatet av Qaradawi: «there is unanimous agreement that if singing is done in conjunction with *haram* activities it is *haram*» (s. 12, original kursiv).

hennes skulle tilsi at hun underordnet seg denne normen og dermed holdt sitt musikalske aktørskap på et forsiktig lavbluss, men det var ikke mulig, fordi musikken var «sterkere» enn henne. Hvorvidt det å handle mot normen var mulig for Naomi fordi hun bor i Norge og dermed ikke har et helt samfunn rundt seg som fordømmer hennes handlinger, eller om det handler om at moren fristilte datteren fra en om mulig like kontrollerende delkultur i Norge, vil jeg ikke kunne få noe svar på. Det sier meg likevel noe om muligheten for et sterkt uttalt opprør mot internaliserte regler som i utgangspunktet skulle kunne sette kjepper i hjulene for hennes aktive, utadrettete musikalske aktørskap (Karlsen, 2011; Stones, 2005) og en evne til å produsere nye, personlige verdiorienteringer som skiller seg betydelig fra eksisterende tilgjengelige kulturelle mønstre (Parsons & Shils, 2001). Fordi jeg så slike instanser av aktørskap mot alle odds i datamaterialet mitt og også i mitt eget stilltiende opprør mot de musikalske normene i min egen oppvekst, velger jeg å betrakte strukturasjonsteorien som et åpnende teorigrunnlag som gjør det mulig å se for seg ulike former for aktørskap på tvers av og på tross av kryssende kulturelle verdier og normer.

I forbindelse med en av konsertene i regi av Stjernedrøm opptrådte Naomi med en selvvalgt sang<sup>79</sup>, *Wings*, av gruppa Little Mix, og hun forteller her hva sangen handler om:

Na [puster dypt inn] Eh, sangen handler om at du ikke skal la andre kutte vingene dine på en måte, og at du skal, du er født med vinger for å bruke dem, du kan fly, liksom, ikke la andre slå deg ned, liksom. Stol på deg selv, stå på deg selv, liksom. Det er, det er en sang som betyr mye. Så jeg tror det er nok derfor den kom bra fram. For det hadde også en betydning for meg. Så.

Sangteksten kan fungere som en oppsummering og illustrasjon på Naomis evne til å forhandle fram sitt eget handlerom, der hun fritt kunne utøve sitt musikalske aktørskap, godt hjulpet av moren. Jeg vil avslutte dette avsnittet med et utdrag fra sangen *Wings*<sup>80</sup> med en lett omformulert tittel som henspiller på Naomi's relasjon til sangen:

---

<sup>78</sup> Dalane (2014) behandler denne problematikken i avsnittet «Jeg synes det er veldig vanskelig å slutte med det [musikk], men jeg prøver. Om dilemmaer, samvittighet og grensesetting» (s. 53) i avhandlingen *Mer eller mindre haram? Unge, norske muslimers forhold til musikk og musikkundervisningen i skolen*.

<sup>79</sup> Se avsnittet om utøving s. 140.

<sup>80</sup> *Wings* av gruppa *Little Mix* (James, et al., 25.7.2012)

## *Naomi's wings*

Mama told me not to waste my life

She said spread your wings my little butterfly

Don't let what they say keep you up at night

And if they give you shhhh... then they can walk on by

Mama told me not to waste my life,

She said spread your wings my little butterfly

Don't let what they say keep you up at night

And they can't detain you, 'cause wings are made to fly

## Oppsummering av kategorien transendens, sansende aktører

Deltakernes fortellinger om deres erfaringer knyttet til forholdet mellom musikk og tro kan forstås som måter de bruker musikk aktivt for å oppfylle eksistensielle behov (DeNora, 2000). De kan også forstås som måter deltakerne skaper relasjoner mellom og åpner opp for forbindelser mellom seg selv, musikken, andre aktører og en transendent dimensjon (Ruud, 2013). I samspillet mellom tekst, melodi og aktørens kontekstuelle bruk av musikk oppstår det som kan forstås som relasjonelle nettverk som innlemmer både andre aktører og en opplevd gudsrelasjon. I den grad disse erfaringene skjer innenfor et kollektiv med felles verdier (Parsons & Shils, 2001), vil de kunne virke bekreftende både på aktørens egne og andre signifikante aktørers interne strukturer (Stones, 2005), men idet de kommer i berøring med kryssende sett av normer og verdier, utfordres den musikalske aktøren til å reforhandle grunnlaget for sitt musikalske aktørskap (Karlsen, 2011, 2012a). Resultatene av slike strukturerende sykluser vil kunne variere, som vi har sett av Nadege og Naomi sine fortellinger. Der den førstnevnte valgte å fornye sin tilslutning til gjeldende normer, valgte den andre å stadfeste sitt brudd med delkulturens holdning til musikk. Strukturasjonsteorien åpner for at det er like mye verdighet i begge disse valgene. Det å «handle annerledes» (Giddens, 1984) kan derfor i prinsippet forstås på to måter:

- Å handle annerledes enn hovedkulturen
- Å handle annerledes enn delkulturen

Slik jeg ser det, er det bare den individuelle aktøren som kan avgjøre hvilket av disse valgene som er mest relevant i en krysskulturell kontekst, fordi det bare er hun som kan avgjøre hva som skal forstås som delkulturen/hovedkulturen i konkrete forhandlinger. Det handler blant annet om deltakernes evne til organisering av og prioritering i formålshierarkier. Denne organiseringen kan forstås som «the process by which choices are made between a plurality of possible practices as a result of prioritizing some concerns over others» (Stones, 2005, s. 104). De følgende eksemplene representerer mine tolkninger, og de skal derfor ikke krediteres de tre deltakerne, men de er like fullt eksempler på hvordan deres ulike aksjonshorisonter hjalp dem til å definere hvilke fellesskap eller delkulturer de relaterte sine musikalske aktørskap til i hverdagslige valgsituasjoner:

- for Nadege var trosfellesskapet (delkulturen) på tvers av landegrenser viktigere enn den vestlige ungdomsmusikkulturen (hovedkulturen)
- for Naomi var familiefellesskapet (delkulturen) viktigere enn det religiøse fellesskapet (hovedkulturen)
- for Peter var det internasjonale fellesskapet (hovedkulturen) viktigere enn det norske (delkulturen)

Gjennom å bestemme hva som representerte hoved-/delkultur (forgrunn/bakgrunn) for dem, definerte deltakerne samtidig sin egen handlingshorisont (Stones, 2005). Dette kan videre forstås som utøvelsen av svært aktive, musikalske aktørskap (Karlsen, 2011). På disse måtene kan den samme konteksten representere høyst ulik grad av signifikans for situerte aktører. Hvilken kontekst den individuelle aktøren velger å gi forrang, vil være avgjørende for hvilke musikalske handlinger hun/han kan forsvare overfor seg selv i henhold til sine verdibaserte overbevisninger (Parsons & Shils, 2001).

## Oppsummering av kapittel 6

I dette kapitlet har jeg i første rekke undersøkt hvordan deltakerne utøver sine individuelle musikalske aktørskap (Karlsen, 2011) i krysskulturelle kontekster med et spesielt fokus på lytting, utøving, læring, sansing og musikk som livsressurs. Alle disse fokusområdene kan forstås som måter deltakerne *braker* musikk i forhold til ulike individuelle (og kollektive) behov. I så måte stiller studien seg i en rekke av forskningsarbeider som primært ser på musikk som en positiv ressurs (DeNora, 2000, 2003; Finnegan, 1989; Frith, 1996, 1998). Funnene i dette kapitlet kan langt på vei sies å bekrefte denne forskningens optimistiske forståelse av musikkens betydning for et godt liv. Deltakerne fortalte om et inderlig forhold til musikk, der «et liv uten musikk» (s. 149) virket mer eller mindre dystopisk. Dette kan eksemplifiseres ved Naomis utsagn «en *verden* uten musikk, det er *forferdelig* bare å tenke på det», og «man skjønnte av dette intervjuet at jeg *elsker* musikk». Deltakerne brukte musikk til et rikt spekter av selvbevarende handlinger, deriblant til selvbeskyttelse, selvidentitet og selvregulering (Karlsen, 2011). Musikk kan på disse måtene forstås som en positiv ressurs for «active self-making» (Hesmondhalgh, 2008, s. 3). Like fullt var det ikke alle ungdommene jeg møtte under feltarbeidet som rapporterte om et uproblematisk forhold til musikk<sup>81</sup>. Snarere opplevde flere at de hadde stadig pågående forhandlinger mellom motstridende interne og eksterne strukturers forventninger til deres musikalske aktørskap. Dette viste seg blant annet i avsnittet om transendens der flere av intervjudeltakerne fortalte om hvordan de forholdt seg til kryssende sett av normer og verdier knyttet til musikk. I oppsummeringen av dette kapitlet er det derfor viktig å gripe tilbake til kontekstanalysen (Stones, 2005) og se funnene i disse to resultatkapitlene i sammenheng.

Det var flere av intervjudeltakerne som fortalte om hvordan de arbeidet intenst og målrettet med å tilegne seg musikkrelaterte ferdigheter (for eksempel sang, spill og komponering, se avsnittet om utøving) blant annet i forbindelse med sitt mål om en gang å bli kjente artister. Disse aktørene utnyttet gjerne hele bredden av kurstilbud og konsertarenaer innenfor «feltet», forstått som deltakernes felles ressursnettverk (som fremstilt i kapittel fem). Gjennom sine aktive aktørskap bygget på en plattform av individuelle og kollektive verdier (Parsons & Shils, 2001) utnyttet disse deltakerne både allokativer og autoritative ressurser (Giddens, 1984) (for eksempel innspilt musikk, mobil, internett og andre signifikante aktører) innenfor både kommunale og private eksterne

---

<sup>81</sup> Se avsnittet «Rike tilganger – begrenset rekruttering», s. 120.



strukturer. Graden av tilgjengelighet kan, som tidligere nevnt, forstås som «the terrain that faces an agent, the terrain that constitutes the range of possibilities and the limits to the possible» (Stones, 2005, s. 122). Deltakernes evne til å utnytte de ressursene som fantes innenfor deres skiftende aksjonshorisonter, var i stor grad avhengig av deres evne til å innlemme dem i sine interne strukturer på operative måter. Slik sett kan det virke som at aktørskapets suksess i første rekke var avhengig av individets egne handlinger. En slik tolkning ville imidlertid ikke ta høyde for sterk strukturasjons vektlegging av hvordan eksterne strukturer kan presse og begrense aktørens handlingsevne. Andre aktører<sup>82</sup> kan, enten de er tilstede eller fraværende, påvirke den aktuelle interaksjonen, som når foreldres normer eller kollektive verdier (forstått som hoved/del-kultur) informerer ungdommenes handlinger. Dette har vi sett eksempler på både i kontekstanalysen og handlingsanalysen.

Hvorvidt resultatet av den musikalske strukturasjonsprosessen får et *positivt* eller *negativt* fortegn, eller om individets musikalske aktørskap kan forstås som *sterkt* eller *svakt*, vil nødvendigvis få ulikt svar avhengig av hvem som vurderer og hvilke kriterier som ligger til grunn for evalueringen. I analysen har jeg utelukkende brukt benevnelsen «sterke musikalske aktører» om intervjudeltakerne mine, mens uttrykket «aktive aktører» inkluderer flere av de ungdommene som jeg møtte i løpet av feltarbeidet. Dette kan enten tolkes som at jeg har ønsket å unngå benevnelsen «svake» musikalske aktører, eller at jeg ikke har en like klar formening om hva som eventuelt kjennetegner slike aktører. På den positive siden kan dette forstås som at jeg operasjonaliserer aktørskapsbegrepet på en inkluderende måte. Motsatt kan det tolkes som at jeg stadig henger fast i en musikkfilosofisk forståelse som først og fremst forbinder musikalsk aktørskap med praktisk musisering (Godlovitch, 2002; Reimer, 2003) til tross for at jeg har hatt et ønske om å unngå nettopp dette. Om ikke annet kan en slik form for selvransakelse bidra til å belyse hvor utfordrende det er å betrakte dataene på en objektiv måte, og samtidig vitner det om hvor sterkt mine internaliserte verdier og holdninger (Parsons & Shils, 2001) preger forskningen på bevisste og ubevisste måter<sup>83</sup>.

I neste kapittel vil jeg bringe dikotomien «svake/sterke» aktører videre inn i fremstillingen og analysen av de narrative casene, Lana og Gunninga, idet jeg bygger på lærdommene fra kontekst- og handlingsanalysene i de foregående kapitlene. Jeg vil blant annet drøfte dataene i lys av Hesmondhalghs (2008) kritiske perspektiver på forskning med det han ser på som «an overly optimistic understanding of music» (s. 3). Casene vil i seg selv

---

<sup>82</sup> «[...] the ghost of networked others that continually informs that action» (Thrift, 1996, s. 54).

<sup>83</sup> Jamfør praktisk og diskursiv bevissthet, og forskjellen mellom det som sies eller bare gjøres (Giddens, 1984).

kunne bidra til å utfordre og supplere hans syn på det han benevner «[the] dominant conception of music, emotion and personal identity in sociologically-informed analysis of music» (s. 3). Slike analyser er i følge Hesmondhalgh problematiske fordi de undervurderer vanskene som aktører kan møte på idet de forsøker å konstruere en sammenhengende og sunn selvforståelse. Etter mitt syn kan empirien snarere belyse hvordan ulike aktører har *mer eller mindre* kunnskapsevne og evne til kritisk refleksjon, og at aktøren har *flere eller færre* valgmuligheter med *forutsette eller uforutsette* konsekvenser (Stones, 2005) i møte med en hverdag preget av krysskulturelle ressurser og utfordringer.

## 7. Narrative case-analyser

I dette kapitlet ønsker jeg å svare på den tredje delproblemstillingen som handler om hvordan popduoen Gunninga og danseren Lana utforsker og utøver sine musikalske aktørskap idet de trekker på interne og eksterne strukturer i utøvelsen av sine nåtidige og fremtidige aktørskap. I kapittel 6 utviklet jeg handlingsanalysen ved å sammenligne og fortolke måter som intervjudeltakerne utøvde sine musikalske aktørskap på, med utgangspunkt i temaer relatert til lytting, utøving, læring, sansing og musikk som livsressurs. I følge Polkinghorne (1995) innebærer denne paradigmatisk analysen en eksaminering av dataene for å identifisere felles oppfatninger og begreper og lokalisere felles temaer på tvers av alle de innsamlede dataene. Selvfølgelig fantes det individuelle forskjeller mellom deltakerne også i denne analysen, men resultatutviklingen i det inneværende kapitlet skiller seg på bestemte måter fra temaene som strukturerte og informerte analysen i kapittel seks. Jeg har valgt en narrativ analytisk innfallsvinkel til to case, blant annet for å kunne nærme meg dataene med et åpnere perspektiv, et såkalt vidvinkelobjektiv. Disse er danseren Lana og venninnene Gunhild og Inga, de sistnevnte har jeg kalt popduoen Gunninga. Alle tre var deltakere ved kommunens kurstilbud som jeg har valgt å kalle Ditt Valg.

I intervjuene med Lana og popduoen Gunninga opplevde jeg at det var særlig to temaer som var unike for deres fortellinger, nemlig «musikk og dans» og «musikk og konflikt». Samtidig fantes det temaer i intervjuene som korresponderte med resultatene som ble utviklet i den paradigmatisk analysen i kapittel 6, men som likevel danseren Lana og popduoen Gunninga hadde en noe annerledes måte å verbalisere sitt forhold til enn de andre deltakerne. For Lana handlet dette blant annet om læring versus talent, og for Gunninga handlet det, for eksempel, om undervisning versus selvinitiert læring. Jeg vil starte med Lanas historie.

## Fortellingen om Lana

Første gangen jeg møtte Lana, tenkte jeg «*hennes* ønsker jeg å intervju». Hun var som flere av de andre intervjudeltakerne i studien en av ungdommene som deltok på kommunens interkulturelle kurstilbud Ditt Valg (se s. 109) med vekt på musikk, dans, drama og film. Lana fortalte meg at hun var den eneste av deltakerne i prosjektet som var spesifikt rekruttert som danser. Hun virket trygg på seg selv, dyktig og ikke minst *veldig* glad i å danse.

### Lana - musikk og dans

Lana danset og danset i sirkler rundt omkring de andre, uten å snakke med noen – tøyde og varmet opp, ned i spagaten – hun var Danseren. Her er et lite glimt fra en av øvelsene:

*Danserne øver, litt hver for seg. Lana danser som vanlig rundt omkring i rommet for seg selv. De to andre øver på de samme bevegelsene som jeg har sett tidligere. På et tidspunkt ber regissøren om at de fremfører dansen sammen, mens han filmer. Det går som det har gjort så mange ganger før; de er sånn cirka samstemte en stund, men jentene har helt ulik oppfatning om hvordan sekvensen skal ende. Lana vil ned på gulvet og snurre rundt, mens Anniken vil ha en bevegelse som har et moment ned på ett kne. De ser ikke på hverandre, og de har til nå ikke blitt konfrontert med at slutten er ulik. Jeg venter spent på hva som blir det endelige resultatet. (Fra feltnotat, Ditt Valg, 26.5.14)*

Lana møtte godt forberedt til øvelsene, hun hadde øvd og tenkt ut koreografi til låtene. De andre to som danset sammen med henne, Anniken og Meky, hadde også forslag til bevegelser, men de var enklere i formen. Jeg opplevde at disse to syntes at koreografien hun foreslo, var litt vanskelig. Anniken valgte derfor å overse henne. På den internasjonale forestillingen la jeg merke til at sekvensen der Lanas forslag om å snurre rundt på gulvet, der Anniken ville ned på kne til teksten «we're falling down», til slutt ble koreografert med at de begge falt ned på gulvet, rett ut på magen. Den dagen jeg spurte Lana om jeg kunne få lov til å intervju henne, svarte hun «ja, men vi må snakke om dansing, ikke musikk». Jeg bekreftet at vi selvfølgelig kunne snakke om dans *også*. Lana møtte presis til intervjuet på ungdomshuset. Vi satte oss på møterommet, og jeg gjorde meg klar. Ute i vestibylen hørtes øving til kafekonserten seinere på ettermiddagen; synth-baserte loops, hip hop og rap runget om hverandre, høyt og gjennomtrengende. Jeg slo på opptakeren, tittet ned i papirene mine og satte i gang på mitt etter hvert sedvanlige vis:

«Ja, fortell litt om deg selv da!» «Eh, vel, eh, biografi?», sier hun leende. Jeg svarer med et optimistisk «mm!». «Eh, jeg flyttet til Norge da jeg var ni år». Jeg nikker blidt, og hun fortsetter, «da flyttet vi til Dreisund<sup>84</sup>, fordi pappa fikk jobb her, og», jeg bryter inn -«i fra?», -«i fra St. Petersburg». Hun uttaler stedsnavnene med skarre-r. Hun blander sørlandsk og østlandsk, idet hun bytter mellom rulling og skarring, alt etter som det faller seg. «Og, eh, da var det familien vår da, vi flyttet til et hus borte ved, ja, det er en sånn liten landsby, da, ikke så veldig stor by, og jeg begynte på skole. Jeg begynte, før så danset jeg *ikke*. I Russland så gikk jeg på svømming, og så gikk jeg på leirekurs», - «mhm, asså sånn potte?», - «ja, jeg lagde sånn der små figurer og sånn og syns det var veldig gøy. Også tror jeg mamma prøvde at jeg skulle danse litt også, men vi hadde en veldig streng ballettlærer, og det gikk ikke», -«i Dreisund?», - «nei, i Russland, da var jeg veldig liten, så jeg sluttet med en gang. Og i Dreisund så startet jeg å danse fordi at alle startet å danse, da jeg var tolv år, eller da jeg gikk i sjetteklasse. Eh, så begynte alle jentene plutselig på dans, og da syns jeg ikke jeg skulle stå utenfor».

Hun så på sørlandsbyen som en landsby, og sammenliknet med St. Petersburg opplevdes den nok liten og puslete. Tidlig i intervjuet, etter at formalitetene om samtykke og kallenavn var på plass, begynte hun straks å snakke om dans. Hun fortalte meg inngående om hvordan hun hadde byttet danselærere og studioer, helt til hun møtte en dame som hadde jobbet i operaballetten. Det var en avgjørende hendelse som gjorde at hun gikk fra den barnlige dansen over til en mer profesjonell tilnærming. Da de flyttet fra Sørlandet til Østlandet, var det vanskelig å finne en like god lærer. Hun syntes ikke lærerne på dansestudioet var like kompetente. Hun snakket seg varm, dette var *hennes* banehalvdel. Jeg forsøkte derfor etter hvert å pense intervjuet inn på det musikkrelaterte aspektet ved intervjuet også.

«Eh, jeg tenker, hver gang jeg har intervju, så har jeg et sånn, lager jeg et sånn, eh, lite musikkportrett av dere, så jeg spør litt hva slags musikk dere hører på og sånn. Så jeg lurer på, har du noen favorittartister?» Jeg snakker med stigende tonefall i slutten av hver setning og håper at hun ikke blir fornærmet over at jeg bytter tema. «Åh ja, når det gjelder musikk og meg, så tror jeg faktisk du spør feil person», sier hun lett hikstende med latterkvalt stemme. Jeg ler forsiktig. Hun forklarer «for det at jeg kan svare på i forhold til dans, men jeg kan ikke svare i forhold til musikk. For jeg...» Jeg avbryter henne og spør litt konspiratorisk «men liker du å *danse* til det da?» «Asså, jeg danser til, jeg danser jo ballett nå, men jeg har, asså jeg elsker å danse til forskjellige stiler. Eh, men jeg hører ikke på noe musikk». Jeg prøver å skjule at jeg er overrasket idet jeg sier «nei?», og hun fortsetter -«og hvis jeg danser, hvis – jeg hører *aldri* på musikk i det hele tatt. Så jeg, jeg har syns, faktisk, at musikk var veldig, veldig kjedelig noen år. Nå kan jeg høre på musikk uten å synes det er kjedelig, men jeg, det er ikke min, det er ikke en sånn *fritids*-aktivitet som jeg sitter og hører på

---

<sup>84</sup> Fiktivt stedsnavn.

musikk». Jeg bør ikke være overrasket, hun sa tydelig fra på forhånd at hun ikke var rett person til et musikkintervju. Jeg ser litt småfebrilsk på spørsmålene i guiden, og innser at de i øyeblikket ikke vil fungere, men jeg gir meg ikke helt på dette med musikk og dans. «Men du forholder deg jo til musikk, altså, dans uten musikk»-, -«nei, det går ikke», -«er ganske utenkelig», fullfører jeg og bekrefter det med et bestemt «mm». Hun nikker, og sier «ja», men fortsetter «eh, jo, av og til, sånn alene, hjemme foran speilet, da trenger jeg ikke musikk, faktisk». «Da trenger du ikke musikk?», sier jeg forundret. «Nei». «Hva danser du til da?» «Bare min egen rytme, jeg nynner noe. Og da klarer jeg, eh, for eksempel, pardans, jeg elsker det, og øver på det foran speilet», sier hun leende, «for jeg kan stå der i veldig mange timer bare, og finne på bevegelser og danse for meg sjøl. Og da setter jeg ikke på noe spesielt». «Da trenger du ikke musikk?» «Nei, jeg nynner, jeg bare sånn, veldig svakt, kan nynne på en rytme». «Men jeg ser når du danser, at du har, du har musikalitet i kroppen», sier jeg. Lana sitter stille en stund, så fniser hun litt. Jeg fortsetter «det er rytme, og det er, rytme og bevegelse». Hun har fått tenkt seg om og svarer «ja, jeg har kanskje fått litt mer kunnskap med musikk siden jeg begynte på dans, men jeg var veldig dårlig på begynnelsen, for å si det sånn. Jeg begynte på hip hop, og jeg hadde *absolutt* ikke noe musikkans. Men jeg tror jeg har utviklet meg de årene som jeg har danset».

Å nynne svakt på en rytme var ikke musikk for henne, det var bare noe hun «fant på». Hun kunne til og med danse pardans, helt alene, til denne svake rytmenynningen. Hun ville ikke uten videre gi meg rett i dette med musikalitet (det er et tema jeg vil komme tilbake til i avsnittet om musikalsk utøving og læring). Jeg tolker hennes utsagn slik at hun hadde en forestilling om at «dans er dans, og musikk er musikk», og i egne øyne hadde hun slett ingen musikkans. Hun viste meg slik sett et svært aktivt aktørskap (Stones, 2005) gjennom at hun bekreftet både overfor seg selv og meg at det var samsvar mellom hennes interne og eksterne strukturer. Hva jeg eventuelt så av musikalitet i dansingen hennes, ga ingen gjenklang i hennes situasjonsspesifikke kunnskap om hva det for henne ville si å være musikalsk. Eller kanskje grensen for henne snarere gikk mellom musikk og rytme på denne måten – «musikk er musikk, og rytme er rytme», som vi vil se i neste avsnitt. Hun visste hva hun kunne noe om, nemlig dans, og hun hadde klare formeninger om hvilke evner hun *ikke* var i besittelse av, derfor skulle ikke en forsker komme og fortelle henne at hun var musikalsk, og det er det fullt mulig å være enige med henne om. Det kan imidlertid forstås som en lært selvforståelse (Parsons, et al., 1953) der både hun selv og hennes umiddelbare eksterne strukturer bekreftet hennes posisjon som *danser*. Dette kan i tillegg belyses ved skillet mellom praktisk og diskursiv bevissthet (Giddens, 1984) ved at hun satte ord på hvordan hun betraktet sitt eget forhold til musikk, og videre hva som for henne kjennetegnet forholdet mellom musikk og dans. Vi snakket også om smak, og ikke minst om avsmak, fremdeles knyttet til dansen.

## Smak og avsmak

Lana hevdet bestemt, som vi har sett, at hun aldri gikk aktivt inn for å høre på musikk. Derfor valgte jeg å nærme meg spørsmålet om musikk fra en litt annen innfallsvinkel:

«Hvis du, hvis du likevel tenker da, det er jo mye musikk *rundt* oss»-, hun nikker forsiktig «mm», og jeg fortsetter «hvis du har noe sånn, det liker jeg og det liker jeg *ikke*». «Mm, ja, jeg liker ikke hip hop, eller, jeg liker å *danse* til det, men jeg liker ikke å *høre* på det. Å danse er veldig greit, og trening er veldig greit, for det at, det er selvfølgelig mye, asså det er sånn rytme som går om og om og om igjen, og det er veldig enkelt å følge den *rytmen*, men når man *hører* på det, så er det veldig kjedelig». Jeg nikker bekreftende. «Kan jeg spørre deg, når du er sammen med venner, hører dere på musikk da? Lana puster fort inn og svarer «nei, for at jeg er veldig flink til å få noen *merkelige* venner»-, -«okay?», -«som ikke hører på musikk, eller som syns at, eh, som har veldig *merkelig* musikksans. Og, eh, jeg har noen venner som»- hun stopper og tar liksom sats –«ikke er så veldig glade i hip hop, og noen venner som *er* det, men da er jeg egentlig ikke *med* dem sånn utenfor skolen. Og da blir det ikke så veldig mye høring på musikk. Men jeg, siden jeg ikke liker musikk, eller, jeg liker ikke *rap*. Og, da syns jeg ikke jeg skal *høre* på det. Hvis det er noen venner som *gjør* det, så bare sier jeg at jeg, eller, så velger jeg å *ikke* gjøre det da, å ikke stå der, for eksempel, å henge og bare høre på musikken, hvis jeg ikke syns det er gøy. Hvis man bare hører på den i bakgrunnen så går det fint, men bare stå der og gomle i seg potetgull og spise og, og høre på sånn *drittmusikk*, det liker jeg ikke». Mens vi sitter og snakker sammen er det en rapper ute i foajeen som øver til ettermiddagens kafekonsert. «Men når du hører denne musikken, er det her sånn som du har dansa til?» «Nei». «Dette er rap», forsøker jeg. «Ja, jeg liker ikke»-, jeg bryter inn -«men hip hop blir annerledes?» Lana synes å forstå hva jeg ikke forstår, og sier «jeg liker ikke *rap* i hip hop». Det går opp et lys for meg «nei, så den»-, vi snakker videre i munnen på hverandre, -«jeg liker bare sånn»-, -«hip hop du liker»-, -«det er *bare*, bare rytme, men jeg liker ikke rap, for seg sjøl, liksom». Hun avslutter nølende «det er ikke *mitt*».

På nytt understreket hun rytmeaspektet i hip hop'en som det bærende elementet, som det musikalske virkemiddelet som hun knyttet an til dansen («latch on to», DeNora, 2000, s. 85). Rytmen kan dermed forstås som hennes musikalske objektrelasjon (Parsons & Shils, 2001) i tilknytning til dans. Dansen kan videre beskrives som den viktigste komponenten i hennes musikalske aksjonshorisont (Stones, 2005). Rap, som tekstlig og musikalsk uttrykk, hadde hun derimot lite sans for. De av vennene som var glad i å høre på hip hop, valgte hun derfor fra gang til gang om hun «gadd» å henge med hvis de hørte på den «drittmusikken». Dette kan forstås som en aktiv og svært reflektert (Giddens, 1984) utøvelse av musikalsk aktørskap.

Hun hadde også andre venner som lik henne selv ikke hørte på musikk. Det at hun kalte dem «merkelige», kan forstås som at de som kollektivt bevisst avviste en vestlig ungdomskulturell rolleforventning (Parsons & Shils, 2001) som sier noe om hvordan ungdom «normalt» sett forholder seg til musikk. Hesmondhalgh (2008) hevder at «[w]hether music really is more strongly connected to the emotions than other cultural forms, the fact that it is widely assumed to be so is itself significant» (s. 2). Det å ta et bevisst standpunkt *mot* å lytte til musikk i en ungdomskultur hvor musikk og følelser betraktes som en uunnværlig ressurs (se avsnittet om musikk som livsressurs), vitner slik jeg ser det om mot. Hvorvidt Lana og vennene hennes i den forbindelse skal kalles sterke eller svake musikalske aktører, må sees i sammenheng med Stones' (2005) kriterier for et aktivt aktørskap. De viste både kritisk distanse og evne til å reflektere over sitt eget og andres forhold til musikk. Videre organiserte Lana sitt forhold til hip hop i prioriterte formålshierarkier, både med henhold til hvordan (til dans/trening), når og hvor mye av tiden sin hun brukte med venner som lyttet til hip hop. I den grad et aktivt musikalsk aktørskap kjennetegnes av disse egenskapene, kan hun absolutt kategoriseres som en sterk musikalsk aktør. Da jeg spurte henne om det ikke var *noe* musikk som hun likte å lytte til, innrømmet hun at hun av og til hørte på klassisk musikk på bussen for å korte ned tiden (DeNora, 2000), og at hun gjerne hørte på musikk i filmer.

«Men, eh, hvis det er kjedelig for eksempel, og jeg kjører buss, så kan det hende jeg hører litt på klassisk». Jeg ser dette som mitt snitt til å putte inn et uttrykk fra musikkportrettet og spør -«har du noe *favoritt*komponist, eller *favoritt*musikk på den fronten?» «Mm, Mozart, Bach. Men jeg er veldig lite kjent i musikkverdenen, så jeg bare hører på det jeg har, og det syns jeg er bra nok. Så kanskje mer sånn, jeg vet ikke, sånne typisk gamle, franske sanger, kanskje, er mer greia for meg, og klassisk». «Mm, hva slags gamle, franske sanger tenker du på da?» «Jeg vet ikke, sånne filmsanger som er veldig sånn, du assosierer de med sånn filmfølelse, og det er bare veldig, det er veldig moro for meg å høre på sanger som jeg har hørt før i film og nynne på dem, eller, ja, *høre* på dem, for at jeg husker med en gang noe fra filmen». «Disse franske sangene som du hører på, hva slags filmer er det?» «Åh, jeg ser på så mye *film*, sånne sovjetiske filmer som du sikkert *aldri* har sett, og det er, eh, bare sånne kjente sanger, som plutselig dukker opp», -«kjente *russiske* sanger?», -«ja, og det er ganske mange sånne *franske* sanger også, i franske komedier, for eksempel, som jeg ser på, og russiske sanger også, men sånn der, *gammeldags*». «Gammeldagse *filmer* eller gammeldags *musikk*?» spør jeg. Hun fniser lett. «Det er jo begge deler. Sånne filmer fra *seksti*-tallet, kanskje, eller *enda* tidligere, og der er det ikke sånn, eh, hip hop, tror jeg. Der er det sånn *stille*, rolig og ganske fint, og det liker jeg *bedre*. Når det gjelder å høre på sånn, *nyte* det, så kan jeg sitte der og bare, bare *høre* på det, så syns jeg det er, det høres *fint* ut». «Hvordan tror du filmene hadde vært *uten* den



musikken da?» spør jeg. «Jeg vet jo at musikk spiller en stor *rolle*, og selvfølgelig hadde det ikke vært det samme, men når man hører den musikken når man har *sett* filmen, så er det jo *enda* bedre, for man hører på, også *husker* man filmen, så blir man sånn, så blir det en *stemning* på en måte. For når man hører på for eksempel, eh, Harry Potter-musikken, så blir det sånn stemning man får med *en gang*, sånn *spent*, og hvis man hører på sånn *kjærlighetssang* fra en film, så blir det enda *mer* sånn assosiasjon».

For Lana var det tydelig forskjell på det å *lytte* til musikk og å det *høre* på musikk i tilknytning til filmer. Hesmondhalgh hevder i den forbindelse at alle kulturelle produkter, deriblant film, har et potensiale i forbindelse med å

«provid[e] encounters of self-identity (this is who I am; this is who I'm not) with collective identity (this is who we are; this is who we're not). Yet music's often-noted link to the emotions arguably makes it an especially powerful site for such encounters (Hesmondhalgh, 2008, s. 2).

Hvorvidt Lana knyttet sin identitet eller selvforståelse til musikk i filmer eller til selve filmen, er det vanskelig å uttale seg om. Filmer med kjente sanger fra Russland kan likevel ha vært viktige verktøy som hun brukte for å knytte an til minner om hjemlandet<sup>85</sup>. Jeg vil komme tilbake til dette i avsnittet om identitet og minner. Hun viste videre grundig situasjonsspesifikk kunnskap om hvilke funksjoner musikken kan ha i ulike typer filmer, for eksempel til å skape stemning eller forventning. På dette tidspunktet i intervjuet følte jeg at hun var på glid i forhold til å snakke om musikk, så jeg forsøkte å dra litt mer ut av henne i forhold til hva slags musikk hun virkelig likte å lytte til. Men det var akkurat som om hun ante uråd, at jeg ville ha tak i mer enn hun hadde lovt på forhånd, så hun knyttet på nytt an til dansen. Dette kan også tolkes som kjennetegn på et aktivt aktørskap (Stones, 2005).

«Er det noe musikk som du på en måte, eh, har et forhold til, som du kunne tenke deg å gå på konsert, og høre på?» Lana sitter stille en stund og tenker. «Jeg hadde ikke, eller, nei, jeg hadde *gjærne* gått på konsert der det var dans i *tillegg*, da hadde jeg gjerne hørt på musikken, og det kunne vært sånn der, eh, åh, jeg vet ikke, sånne stiler som, vet ikke, *spansk* flamenco, eller noe sånt, eller, eh, sånn step, eller sånne cabaret-sanger, som de danser litt til».

---

<sup>85</sup> Karlsen viser til hvordan elever med innvandrerbakgrunn ser på musikk som «a vehicle of imagination and memories [...], and as a means through which they could make immediate transfers to homeland situations and re-live emotions that had first been experienced in these contexts» (Karlsen, 2013, s. 167).

Dette kan forstås som en ganske elegant måte å unngå eller omgå spørsmålet mitt på. Hun klarte i hvert fall å vri intervjuet tilbake til sin egen banehalvdel igjen. Jeg spurte henne aldri direkte om hennes forhold til foreldrenes musikk, men nærmest i en bisetning kom hun inn på familiens favorittsjanger. Denne kan forstås som en viktig del av hennes musikalske aksjonshorisont, uavhengig av hennes eget forhold til sjangeren.

«For meg, så syns jeg, eh, jazz er veldig kjedelig å høre på, for jeg føler ikke musikken. Jeg klarer ikke å, liksom, jeg hører bare *bråk* i hodet mitt. Foreldrene mine hører på det, og da liker jeg ikke det i det hele tatt». «Mm, er det sånn at familien deres har noe musikk felles, eller er det hver for seg?», spør jeg. «Broren min er *ikke* musikalsk, men han liker å høre på musikk. Han har aldri gått på musikkskole, men, eh, han liker godt å høre på *jazz*, og han liker godt de cd-ene som vi har hjemme, lagret *stabler*». «Altså, foreldrene dine sin musikk?» «Ja, han hører på det, og han syns det er *kult* og *gøy*. Når noen venner fra familien kommer hjem, de bare», hun presser ut et overdrevet «hahhh» og etterligner stemmen til en tenkt gjest; 'jeg *liker* valget ditt', sier de til broren min. Jeg vet ikke hvorfor han liker det, men kanskje fordi at han har hørt på det og syns det bare er *fint*, men for meg så er det *bråk*. De har gått sammen på *konsert*, og han har hørt på *musikken*, og prøvd å spille *gitar*, latt som han får det *til*, og vært veldig fornøyd med *det*». Vi ler sammen.

Lana tok avstand fra jazz, til tross for at det var en sjanger hun oppfattet som både familiens og deres sosiale nettverk sin musikk. Det at hun oppfattet musikken som «bråk» kan forstås som at hun hadde manglende forståelse for sjangerspesifikke kjennetegn (jamfør Bruces opplevelse av «kaos innenfor en struktur», se s. 130), men det kan selvfølgelig også forstås som at hun rett og slett ikke likte selve musikk sjangeren. Jeg skal ikke forsøke å tolke hvorvidt det handlet om et ungdomsopprør der hun tok avstand fra jazz fordi den representerte *foreldrenes* musikk, eller om det rett og slett handlet om at jazz ikke opplevdes som *musikk* for henne, i likhet med rap i hip hop. Broren hennes fikk imidlertid klare «approval values» (Parsons, et al., 1953) for sin tilslutning til jazz. Dette virket det ikke som hun tillot særlig vekt, siden broren etter hennes oppfatning heller ikke var særlig musikalsk. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnittet om musikalsk læring og utøving. Til tross for at hun i utgangspunktet oppriktig hevdet at hun ikke hadde noen favorittmusikk, så hadde hun likevel noen tilknytningspunkter til musikk som i første rekke handlet om forholdet til dans, men som vi også har sett om musikk i filmer. Hva hun syntes om pop, rock og annen rytmisk musikk, kom vi ikke inn på i intervjuet.

## Selvregulering og beskyttelse

Lana hadde en bevisst bruk av musikk i forhold til å regulere kroppen (DeNora, 2000). Selv om det kunne virke som hun elsket å danse, så hadde hun likevel et ganske avslappet forhold til ambisjoner eller hva hun ønsket å oppnå med dansingen. Hun sa på et tidspunkt «selvfølgelig, dans er bare, eh, man må jo ha mosjon, så, eh, jeg kan ikke bare sitte stille». Til treningen brukte hun som tidligere nevnt hip hop-sjangeren bare som et hjelpemiddel.

«Hip hop kan jeg bare høre på hvis jeg trener, men da, ikke sånn surr, men *trener*, sånn at man kan ta push-ups til, eller når jeg gjør forskjellig sånne ting». «Så du bruker musikk til å»-, vi snakker i munnen på hverandre i et forsøk på å forstå den andre; -«(L) til å ha rytme»-, -«(J) ja, til å trene», -«(L) til å, til å glemme vekk at jeg for eksempel har vondt i armen. Da, da, *da* må jeg ha hip hop, for da, det er mye enklere, enn å bare sitte der i stillhet og bare, 'ja, her trener jeg'». Hun presser ut en anstrengt latter og fortsetter «også har jeg vondt i magen, men jeg fortsetter å trene».

Hip hop-musikken fungerte som et medium til å kanalisere vekk smerter relatert til trening og annet kroppslig ubehag. Hun hadde dermed evne til å dra nytte av sine generelle disposisjoner og situasjonsspesifikke strukturer idet hun visste både *hvilken* musikk hun burde lytte til og *hvordan* den virket. Tidligere har vi sett hvordan hun knyttet dans til hip hop-musikkens rytmeaspekt. Her knyttet hun videre hip hop-rytmene til kroppslig regulering (DeNora, 2000) og en evne til å glemme ubehag. Jeg spurte henne om hun kunne bruke musikk i forhold til følelser, men hun brukte heller andre kulturelle medier til å koble av eller å bearbeide følelser.

«Men bruker du, altså, du sier du ikke *hører* på musikk sånn konstant som mange *gjør*, men kan du bruke musikk i forhold til hvis du er lei deg eller veldig glad, at du setter på noe som *passer* med følelsene dine?» «Nei, vanligvis gjør jeg *ikke* det. Men når jeg har, når jeg er lei meg, eller trøtt, så ser jeg på *film*, og det er det *jeg* gjør. For å slappe av», hun stotrer litt «enten leser jeg *bok*, eller så ser jeg på *film*. Eh, og jeg, hvis jeg *går*, om jeg har propper i ørene, så er det mest *lydbok*».

Hun omga seg med ulike medier, som bøker, lydbøker og filmer (Hesmondhalgh, 2008), og disse brukte hun aktivt i forhold til følelser og kroppslige behov. Det kunne dermed virke som om hun bevisst unngikk å benytte seg av musikk som kulturelt medium for å dekke sine personlige behov. Jeg har allerede nevnt hvordan hun kunne bruke klassisk musikk på bussen. Det å fylle lange kjøreturer med musikk (DeNora, 2000) hadde Lana et nært forhold

til, i forbindelse med familie, ferie og fellesskap. Samtidig sa hun tydelig fra om at det ikke var musikken i *seg selv* som var i fokus, men snarere dens *funksjon* (Parsons & Shils, 2001):

«Musikken setter jeg vanligvis på hvis vi kjører *bil*, og hvis vi kjører *langt*, så tar vi *masse* kassetter inn, eller cd-er og setter inn på, for eksempel opp til Nord-Norge et sted. Så det er litt kjedelig å kjøre uten musikk. Også syns jeg musikken hjelper *veldig*, for eksempel, hvis det er folk man *møter*, og man møter dem for eksempel hjemme hos seg selv, og man ikke *kjenner* dem, eller syns de er litt *kjedelige*. Men du *må* jo møte dem, så er det bedre å ha musikk som man setter på, enn å sitte der i *stillhet*. For eksempel å ha den spillende i bakgrunn, så hvis man ikke har noe å *si* liksom, så sitter man og kan høre på musikk, *som om* man hører på musikk, for det er jo veldig *kleint*. Eller hvis man kjører med noen i bilen, så at man kan sette på musikk og ikke *si* noe». «Mm, at det fyller på en måte et», hun utfyller setningen min -«et tomrom, ja». «Mm, hva slags musikk er det som passer å ha da?» «Da er det *hva* som helst». «Hva som helst?» «Ja».

Det viktigste for Lana var altså ikke *hvilken* musikk som ble spilt, så lenge den erstattet stillheten eller tomrommet. Dette kan forstås som at hennes objektrelasjon til den aktuelle musikken handlet om å skape en atmosfære av hyggelig fellesskap. Musikken ga henne videre en mulighet til å regulere det sosiale rommet (Karlsen, 2011) på en slik måte at hun slapp å si noe, ved å late som hun lyttet til musikken. På denne måten fylte musikken både funksjonen som en beskyttende boble og en regulator av kollektiv samhandling (DeNora, 2000; Giddens, 1984; Karlsen, 2011), eller snarere fylte den funksjonen som erstatning for et påtvunget eller uønsket sosialt samvær.

## Identitet og minner

Film og gamle sanger ga som vi har sett gjenklang hos Lana. Strofer og melodier fra hjemlandet (Karlsen, 2013) ga henne videre assosiasjoner og bilder som hun hadde glede av. Minner om russisk barnemusikk var dermed også en del av hennes musikalske identitet.

«Sånne filmsanger det er veldig moro for meg å høre på, for at jeg *husker* med en gang noe fra filmen». «Ja, så du, de blir et sånt minne»- begynner jeg, og hun avbryter meg med -«mm, *eller* kanskje noen sanger som jeg hørte på da jeg var liten. Vi hadde sånne cd-er med, eller, ja, kassetter med musikk som jeg hørte på, sånn barnemusikk som jeg fortsatt har og hører på *av* og til, men det er veldig, veldig sjelden, men *av* og til». «Mm, hva slags sanger var det på de kassetten?» «Det var sånne, eh, sånne barnesanger som *handlet* mest om ting, ikke sånne voksensanger som har *musikk*, men sånne, der folk synger *om* noe. Men de er på russisk, så jeg kan ikke helt forklare, men det er

sånne morsomme, med gitar». Jeg spør om det er barnerim, eller noe sånt? «N-nei, ikke sånn, det, det er ganske interessant for voksne også, men det er bare veldig morsom, gøy musikk».

Det kunne nesten virke som om hun forhandlet med seg selv mens hun snakket. Hun hadde gode minner om disse barnesangene, men jeg fikk inntrykk av at hun følte behov for å forsvare at hun hørte på dem fortsatt. Det var ikke nødvendigvis melodiene som var grunnen til at hun lyttet til dem, det var snarere at sangene hadde et budskap. Dette kan knyttes tilbake til hennes ønske om ha et annerledes forhold til musikk enn ungdom flest, med andre ord at hun ikke knyttet denne barnemusikken til følelser eller bearbeiding av følelser.

«Hvis du tenker sånn, eh, ungdom, i det hele tatt, det er jo mange ungdommer som har propper i øra, hele tiden, 24 timer i døgnet, 7 dager i uka». Hun sier bekræftende «mm», og jeg fortsetter –«og da syns jeg det er spennende med ei jente som *ikke* gjør det». Hun fniser. «Eh, fordi jeg pleier å stille spørsmålet, "hvordan ville livet vært for deg om du ikke hadde tilgang til innspilt musikk som du kunne proppe i ørene hele tiden?", og de fleste sier bare sånn "åh, *utrolig* kjedelig, da hadde livet vært bare utrolig kjedelig". Men for deg, så virker det ikke som du har det behovet». Hun sier nølende «nei, for da hadde jeg vært musikalsk, kanskje, men jeg er ikke en musikalsk person, for jeg kan ikke synge og kan ikke spille, og jeg har ingen grunnlag for det, men jeg skulle *gjærne* ha vært det». Hun sukker «jeg har aldri gått på musikk, på noe som helst». «Så på en måte så, ehm, hvis du skal beskrive ditt forhold til musikk, hva ville du si?» Hun snakker sakte, leter etter ord. «Mmm, at jeg ikke er *avhengig*, som de *fleste*, men, eh, at musikk spiller en, eh, en rolle for meg som...» Hun stopper opp og tenker en stund. «Jeg vet ikke, som, som *bakgrunn* kanskje for noen, noen stemninger, eller som...», hun nøler før hun fortsetter, «et, eh, *virkemiddel* i noen sammenhenger, men ikke som et *nytellesmiddel*».

Jeg oppfattet at det var viktig for henne å få fram at hun hadde et avklart forhold til musikk., Som vi har satt flere eksempler på, hadde hun en evne til å bruke musikk som middel til å skape stemninger eller bakgrunn for situasjoner, men det var i følge henne selv likevel ikke et avhengighetsforhold. Hun identifiserte seg *ikke* med en musikalsk nytelsesdiskurs eller en «musikk for musikkens skyld»-tilnærming. Hesmondhalgh (2008) viser i den forbindelse til at det finnes en slags fornøylesplikt knyttet til forbrukersamfunnet:

[M]usic offers the emotional intensity craved by modern consumerism [...]. This can be about sadness, catharsis and self-awareness; but it can also be about fun, pleasure and sociality. In a hedonistic society [...] music may actually be attached even more strongly than other socio-cultural forms to a certain duty to have pleasure. By this, I refer to the way modern individuals compete over

who is having the most fun, who is gaining most from life. To use modern language, anyone who is not living it large is a loser (s. 11).

Hesmondhalgh problematiserer i denne forbindelse DeNoras (2000, 2003) vekt på forholdet mellom musikk, selv og samfunn, blant annet «her notion that individuals are capable of somehow producing their own subjectivity via music» (Hesmondhalgh, 2008, s. 14). Han mener at hun dermed nedtoner «limits and constraints<sup>86</sup> on that self-making» som ifølge Hesmondhalgh blant annet henger sammen med psykologiske begrensninger og sosiale prosesser. Dette ligner til forveksling på Thrifts (1996) kritikk av Giddens' ontologi «[which] over-emphasizes action as individual and never fully considers the ghost of networked others that continually informs that action» (s. 54). Forskjellen, slik jeg ser det, ligger i hvorvidt aktøren lar seg påvirke til å følge strømmen eller har evne til å stå motstrøms. Stones (2005) peker i den forbindelse på at situerte aktører kan føle seg både «able and unable to resist, regulate or control the putative causal impositions of external structures» (s. 113). Lana viste at hun hadde evne til å stå imot ungdomskulturelle forventninger eller strømninger knyttet til musikk, nytelse og forbruk. Dette kan forstås både som et aktivt (Stones, 2005) og et sterkt musikalsk aktørskap (Karlsen, 2011).

## Musikalsk læring og utøving

Flere ganger i intervjuet ga Lana uttrykk for at hun ikke var musikalsk. Hun hadde i egne øyne manglende evner og anlegg knyttet til praktisk, musikalsk utøving. Da jeg gikk litt nærmere inn på dette og spurte om hun kunne tenke seg å lære å spille et instrument, så fortalte hun at det ville hun gjerne, men at hun trodde det var for sent for henne.

«Kunne du tenke deg å lære å spille et instrument?» «Ja, det vil jeg gjerne, men, eh, jeg føler at jeg er veldig håpløs. Jeg skulle gjerne ha spilt piano, hvis jeg kunne det, for piano høres så *veldig* fint ut. Hvis man sitter i kjole kan man være veldig *pen*, men når man spiller gitar så er det veldig, veldig *rocka*». Jeg foreslår at hun kan spille klassisk gitar, og da ler hun og sier –«men må man klippe *negler* for å spille gitar, og jeg vil *gjerne* ha like lange negler på begge sider av både høyre og venstre». Hun fniser lett. Jeg forteller at jeg spiller piano, og at det er derfor jeg har korte negler. Hun spør litt forskrekket «går det ikke an med lange negler?» Jeg stotrer «j-jo, pianolæreren min hadde veldig lange negler, men det klikket da, når han spilte», jeg trommer illustrerende med fingrene, -«så

---

<sup>86</sup> Dette kan sammenlignes med «the terrain that faces an agent, the terrain that constitutes the range of possibilities and the limits to the possible» (Stones, 2005, s. 122).

jeg synes det er litt finere hvis det ikke klikker». Vi humrer sammen. Jeg spør henne om hva slags pianomusikk hun i så fall ville spilt. «Jeg, jeg vet ikke, jeg har så lite peiling på pianomusikk», hun fortsetter lattermildt, -«bare spille, det går fint. Jeg prøvde å spille piano, og det var sånn "også tar jeg ned én, to, tre"». Hun fortsetter leende, -«det er så vanskelig å trykke på knappene. Så håpløs er jeg». Jeg prøver å formidle at det krever en del øving, og hun uttrykker at «ja, jeg burde kanskje gått på musikkskole da jeg var liten, men foreldrene mine hadde en sånn erfaring at musikkskole er noe foreldrene tvinger på deg, og da ville ikke de tvinge det på meg».

Hun la på sett og vis ansvaret på foreldrene for at hun ikke var musikalsk, forstått som de nærmeste eksterne mulighetsstrukturene, fordi de ikke hadde tvunget henne til å gå på musikkskole i oppveksten. Broren hadde, som vi har sett, lidd den samme umusikalske skjebnen. Samtidig ville hun så gjerne ha spilt piano, fordi hun syntes det *så* så vakkert ut. Hun så tydelig for seg hvordan hun kunne sitte på en scene med vakker kjole og spille vakker musikk. Dette kan forstås som en kjønnet rolleforventning (Parsons & Shils, 2001). Gitar, derimot, så hun ikke på som noe særlig attraktivt instrument for da måtte hun klippe neglene på den ene hånda. Det virket nesten som hun avskrev pianodrømmen i samme slengen hvis den betød at hun måtte klippe neglene. Selv om jeg forsøkte å forsikre henne om at det går an å spille med lange negler, så kan det likevel sies at jeg uten å være klar over det formidlet en personlig smak eller norm for hva som karakteriserer «vakkert pianospill». Slik jeg ser det, var det ikke *musikken* som pianoet kunne tilby som hun traktet etter, det var snarere *bildet* av seg selv som pianist hun drømte om. Med bakgrunn i blant annet disse forestillingene opplevde hun at det var svært vanskelig å bli tildelt rollen som gitarist i bandtimene på skolen.

«Hva gjør dere i musikken på skolen?» Lana trekker pusten tungt og blåser den fort ut igjen idet hun begynner -«det, eh, er ikke godt å si. Vi skulle egentlig ha bandprosjekt, eh, lage et band, dele oss inn i grupper og spille hvert vårt instrument, noen skulle synge, også skulle vi opptre på scenen, også skulle vi ha konsert, også skulle vi få karakter for det. Og i forkant hadde vi jo lært oss å spille *litt* tromme, *litt* gitar, også fikk vi karakter for det. Men det bandet, det går ikke så veldig bra, for vi har nesten ikke noe tid, så vi har ikke *øvd*. Den konserten er *snart*, også vet vi egentlig ikke hva det blir ut av det». «Mm, hva er din rolle i det bandet?» «Spille gitar, men jeg kan ikke spille gitaaaaar», hun ler på a'en, og fortsetter med lattersprengt stemme, -«jeg kan *absolutt* ikke spille gitar». Jeg må le av hennes komiske oppsyn. «Nei, hvis du *bare* har hatt gitar på skolen til å øve på, så er det ikke så lett å få *tid*». «Nei, jeg har jo egentlig gitar hjemme også, men, eh, jeg vet ikke helt *hva* jeg skal øve på, for vi *har* jo ingenting. Vi må jo finne på noe som vi skal spille, og for å øve må jeg vite hva jeg skal spille». «Har dere har ikke valgt hva dere skal spille ennå?» spør jeg. «Vi har en sang som vi har funnet på, vi har skrevet en *sang*, men vi har ikke, eh, vi har ikke ennå funnet helt *notene* og hvem

som skal spille *hva*, og *når*, og ja, slå på strengen når, og sånn. Det trengs litt arbeid, og det har vi ikke gjort».

Lana beskrev et bandundervisningsopplegg som har blitt ganske vanlig i skolemusikkfaget (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Kamsvåg, 2011), særlig på ungdomsskoletrinnet. Verken hun eller bandgruppa syntes å ha en klar oppfatning om hvordan de skulle gå fram for å arrangere og fremføre en låt. Lana la ikke skylden på musikk læreren for at de ikke visste hva de skulle spille, for de hadde fått litt opplæring, og de hadde til og med fått karakter for det. Hun opplevde det allikevel som en nærmest uoverkommelig oppgave å skulle gå fra å ha lært noen grep på gitar til å komponere og arrangere en låt, og i tillegg fremføre den på konsert. Da hjalp det ikke særlig mye at de hadde en gitar hjemme, som hun i prinsippet kunne ha øvd på. Dette kan forstås som at de hadde manglende støtte fra de eksterne strukturene (Stones, 2005), blant annet musikk læreren og medelevene, men det kan også tolkes som at de hadde fått for lite tid og at opplæringen var mangelfull i forhold til oppgavens omfang, forstått som manglende stillasbygging.

## Talent versus trening

Lana innså klart at det ikke var nok å ha *lyst* til å kunne spille et instrument, og hun hadde videre en klar forståelse av at det trengs trening og atter trening for å bli god i dans. Selv om hun mente at hun var umusikalsk fordi hun ikke hadde gått på musikk skole i oppveksten, så viser feltnotatene mine fra generalprøven til den internasjonale konserten (Ditt Valg) at hun også hadde en formening om at det måtte noe *mer* til enn hardt arbeid for å bli god i musikk.

*Jeg legger merke til under generalprøven at Lana synger med på det siste nummeret. Hun ser ut til å trives godt med å synge, hun synger ut, ikke bare mimer. Jeg spør henne etterpå om hun likte å synge. Jeg tror nok at hun aner hvorfor jeg spør, siden hun har sagt så ettertrykkelig i intervjuet at hun ikke liker musikk, og at hun ikke er musikalsk. Hun får behov for å bagatellisere det hele. «Jeg kan ikke synge, men det er ingen som hører meg likevel». Hun fortsetter med å si at ikke alle deltakerne kan danse, men at alle kan lære, og at det hadde vært gøy å hjelpe til. Lana mener at hun ikke er et dansetalent, men at hun synes det er gøy. Hun danser alltid. Jeg spør om hun ikke tror at alle kan lære å synge også? Men, nei, hun sier at hun ikke kommer til å fortsette å synge. Enten så har man stemme, eller så har man det ikke. Hun mener dans er noe annet. Hvis man starter tidlig, så kan man bli ganske god, sier hun. Hun er skuffet over at scenen er så liten, hun må danse bak sangerne, hun mener at sangerne kunne stått på siden, det ville gitt henne mer plass. (Feltnotat, Ditt Valg, 28.6.14)*



Lana hadde bevist for seg selv at det går an å bli flink til å danse, bare man øver nok, men hun mente likevel bestemt at «enten så *har* man stemme eller så har man det *ikke*». Dette kan forstås som en talentdiskurs som om mulig er enda sterkere i Russland enn i Norge, der det å være flink til noe først og fremst handler om å ha medfødte evner. Det var tydelig at hun også skilte mellom det å *synge* og det å ha en *stemme*, for hun både nynet og sang.

«Jeg har, jo, jeg har faktisk sunget, men det er så idiotisk, for når man synger for seg sjøl hjemme, sånn som man sier «i dusjen», men, altså, jeg synger ikke i dusjen, jeg synger bare når jeg er alene hjemme, og da kan det hende at jeg synger på noe. Og da *finner* jeg på noe, men siden man finner på sånn, veldig bare, når, *imens* man synger, så blir det sånn, bare teit».

Synging i dusjen var ifølge Lana noe alle bare *gjør*<sup>87</sup>. Det var altså ikke det samme som å ha sangstemme, og for henne hadde det ingenting med talent å gjøre. Jeg opplevde at hun satte et skille mellom sang og stemme, litt på samme måte som hun satte et skille mellom musikk og rytme. Lanas strukturasjonsrunder gikk sånn sett til en viss grad «utenom» musikken. Hun kunne skrive dikt både på norsk og russisk, og for henne handlet heller ikke dette om musikk.

«Jeg har skrevet *dikt*, det har jeg, og det er ikke *musikk*. For det liksom, det er så, eh...» Hun snakker nølende og liksom leter etter ord. «Musikk er, altså, når man lager sang, så er det sånn at man kan dra ut ord, og synge dem *lenge*. Mens dikt er sånn *fast*, ikke sant?» Jeg nikker bekreftende, og hun fortsetter – «man drar ikke ut ordene, de er bare sånn de er, og helt... Det er gøy, og jeg klarer godt å skrive dikt, hvis jeg trenger det, men jeg klarer ikke å skrive sang – av en eller annen grunn».

Spørsmålet fra oppsummeringen av kapittel seks om hva som kjennetegner et svakt musikalsk aktørskap, står fremdeles ubesvart. Dersom det betyr å ikke kunne spille et instrument, så hadde Lana rett i at hun ikke var musikalsk, men som vi har sett eksempler på, så forholdt hun seg til musikk på svært aktive og reflekterte måter, og dette har jeg karakterisert som utøvelse av et sterkt musikalsk aktørskap. I min forståelse kan Lanas objektrelasjoner (Parsons & Shils, 2001) til musikk beskrives blant annet på disse måtene:

*Dans er dans, og musikk er musikk/ Rytme er rytme, og musikk er musikk/ Dikt er dikt, og musikk er musikk.*

---

<sup>87</sup> Jamfør praktisk og diskursiv bevissthet (Giddens, 1984).

I hennes beskrivelse av dikt, til forskjell fra for eksempel en sang, er det nesten så man kan ane hvordan hun ser for seg at ordene endrer karakter idet de blir til en sang. Kanskje hun forestilte seg hvordan vokaler får liv og bukter seg i lange melismer, slik som i Bachs musikk, idet de skifter form? For Lana var diktet håndfast og konkret, og jeg tolker det som at hun opplevde at ordene nærmest var *fanget* i skriften. Hvordan hun skulle gi ordene bevegelse, det visste hun ikke, men å bevege seg til musikk eller snarere å skape berøring mellom hip hop, dans og nynnende rytmer – *det* kunne hun. Mot slutten av intervjuet spurte jeg henne om dette at hun ikke følte seg avhengig av musikk, hadde sammenheng med at hun likte stillhet.

«Jo, jeg setter veldig stor pris på folk som *sitter* stille og *kan* arbeide, det gjør jeg. Folk *sier* at jeg er veldig arbeidsom, *smart*, og i stand til å ta valg, *målrettet*. Så, ja, jeg *liker* stillhet, jeg liker når folk arbeider stille og rolig, og ikke *bråker*. Men musikk kan jo skape stillhet det òg, og få folk i ro, for eksempel». «Men når du er alene, så trives du i din egen stillhet?» Hun nikker bekreftende «mm, det gjør jeg. Jeg er ikke redd for å være alene, men det er sånn som jeg har vokst opp. Jeg har *aldri* hjemlengsel, jeg er ikke redd for å være alene, jeg kan være med folk jeg ikke kjenner. Det er noen folk som ikke *tåler* det, som bare "jeg må *hjem*, jeg må til *mamma*, jeg er *redd*", og jeg forstår det, men jeg har *aldri hatt* det sånn». «Så du har en ro i deg selv?» Hun fniser svakt. «Ja, på en måte».

Lana trengte ikke fylle stillheten med musikk, slik jeg forstår det, fordi hun var komfortabel både med stillheten og med seg selv. Hun var ikke villig til å koble seg på en ungdomskultur som lever og ånder for musikken og som dermed ikke har et *liv* uten musikken. Musikken var der når hun valgte å forholde seg til den, i de situasjonene som hun valgte å bruke den, som et virkemiddel, for sin egen del eller i samvær med andre aktører. Hun erkjente at musikken kunne *ha* disse funksjonene, for eksempel at den kan få folk til å falle til ro, men hun trengte den ikke til dette selv. Det kan i utgangspunktet virke som om det var lite dissonans i Lanas strukturasjonsrunder i forhold til musikk. Likevel forholdt hun seg til musikkulturer som sto i skarp kontrast til hennes egne preferanser, og derfor kan hun likevel ha hatt en opplevelse av å stå i krysskulturelle konflikter. Hennes løsning på disse var, slik jeg ser det, en stille protest, men ingen åpen revolusjon. Diktet *Stille* har jeg satt sammen av sitater fra intervjuet med Lana, skrevet om til tredjeperson. Det får stå som en oppsummering av fortellingen om Lana.

## ***Dikt: Stille***

Hun sitter stille en stund og tenker

Hun liker når folk arbeider stille og rolig

Film fra seksti-tallet, det er stille, rolig og ganske fint

Hun kan ikke bare sitte stille, men stille aktiviteter, det har hun

Hun må ha hip hop, enklere det enn å bare sitte der i stillhet og ha vondt i magen

Bedre å ha musikk enn å sitte i stillhet, så sitter man *som om* man hører på musikken

Så, ja, hun liker stillhet, men musikk kan jo skape stillhet det òg

## **Fortellingen om popduoen Gunninga**

Vi møttes hjemme hos Inga og satt i et lite rom for oss selv under hele intervjuet. Rommet hadde lenestoler og et lite bord der hvor jeg kunne sette opptaksmaskinen. En undulat kvitret uavbrutt et eller annet sted i huset. Det var Inga som førte ordet det meste av tiden. Gunhild kom dermed ikke til orde like ofte, men de utfylte hverandre, nesten som om det var sånn det pleide å være. Jentene valgte navn selv, og til dette trengte de ingen betenkningstid. Begge valgte seg navn som de gjerne skulle hatt, Inga (etnisk norsk bakgrunn) og Gunhild (kurdisk bakgrunn). Jeg valgte å kalle dem popduoen Gunninga. På tidspunktet for intervjuet hadde jeg ennå ikke hørt dem opptre på Bydelsfestivalen.

## **Musikk og konflikt**

Før selve intervjuet spurte jeg om de syntes det var bra å bo i Byen. Inga henviste til Peter som mente at det er skikkelig spy å bo her, «folk får deg bare til å gi opp alt, enten så er du en "pappagutt" eller en "by-henger", og er du midt imellom der, så er du usynlig». Det var nesten som å høre et sitat fra en av rapportekstene til Peter. De var enige med han, og de mente samtidig at det var så mye de voksne i Byen ikke la merke til (se innledningen). På overflaten kunne den altså oppfattes som en inkluderende by, men de opplevde selv at det ikke var så greit å gå sin egen vei, å skille seg ut og ikke følge gjengen.

«Byen er jo veldig sånn, det er på en måte åpent for alle typer mennesker og alt, men samtidig så er det jo veldig masse som på en måte de voksne i Byen ikke ser, da». Jeg sier spørrende «okay?» Inga forklarer at «det er ikke masse *rasisme*, og sånn, det er ikke *det*, men - det er masse undertrykkelse på forskjellige nivåer»-, «mm, masse slengord, mot forskjellige folk, akkurat som, eh, ja, si *polakker* da»-, sier Gunhild og Inga fortsetter-«det er jo for eksempel, det er jo ikke så veldig populært å være *polakk* eller *russer*, for den saks skyld». «Eh, ja, men opplever *dere* det på skolen? At det er *rasisme* eller undertrykking?» spør jeg. «Det er lissom, det er ikke noe de *tenker* over, på en måte da, de som *gjør* det. Så man slenger jo lissom *ord* hele tiden, men man tenker ikke over at det kanskje kan være rasistisk på en måte. Det er lissom, folk går rundt og sier "å, jævla CP"»-, - «cerebral parese?» spør jeg. Inga nikker «ja, asså, det er kanskje ikke *rasisme* som er det største problemet på skolen, men det er litt mer det at folk godtar ikke at folk, eller andre personer, velger å gå andre *veier*. Jeg og Gunhild har jo mistet veldig mange på veien på skolen på grunn av at vi har valgt *musikk*. Vi gikk kanskje fra tretti venner til å ha *tolv* venner nå, for at det er så mange som blir irritert over at vi har et så sterkt vennskap som det vi har, og at vi faktisk greier å krabbe oss oppover. Sånn som de ikke greier å *godta*, og derfor så prøver de å *splitte* oss og derfor så dropper vi ut *dem*, og da blir det sånn». Gunhild nikker bekreftende. «Men hva handler det om, tror du? At de - er det *misunnelse*?» spør jeg. De ser på hverandre og spruter ut i latter. Inga begynner «vi har hatt så lange diskusjoner om det her, skjønner du. Så, men hva var det vi kom fram til til *slutt* da?» Gunhild svarer «nei, det var de misunnelses-greiene da. Ja, det *vet* jeg ikke helt egentlig, for *egentlig* så tror jeg alle har potensiale til å gjøre lissom det vi gjør, det er bare ingen som *gidder* å prøve. Det *kan* hende at det er på grunn av at vi er veldig mye sammen, men de ser jo ikke hva vi *gjør* når vi er sammen. Vi skaper jo masse musikk og sånn, og når vi spør dem "vil dere komme på konserten vår?", så er de sånn "nei, nei"». Inga følger opp «der har du det dumme "hvorfor skal *vi* gidde å dra på konsert med *dere* da, av alle personer? Vi burde få *betalt* for å komme". Så kommer det sånne småkommentarer i tillegg da». «Men de tror det er bare tull da, men vi tar jo det seriøst, fordi vi tar jo *musikk* seriøst», legger Gunhild til.

De hadde evne til refleksjon og kritisk distanse (Stones, 2005) både i sin vurdering av hvordan det var å vokse opp i Byen og i forhold til tidligere venner. Dette at de mistet venner, hadde ifølge Gunhild sammenheng med at de tok musikk *seriøst*. Slik jeg ser det, var hennes påstand om at hvem som helst har potensiale til å gjøre som dem likevel i overkant optimistisk. Popduoen Gunninga jobbet nemlig hardt for å oppfylle sin drøm om å bli kjente artister, og de hadde evne til å gjøre bruk av både interne og eksterne strukturer i den forbindelse, som vi vil se mange eksempler på i denne fortellingen. De mente videre at ungdomskulturen hentet sin inspirasjon fra «over there», og at dette var én av grunnene til at de mistet venner.

Gunhild hevder at «alle er så *gjenger*, lissom»-, og Inga fortsetter, -«det er på en måte sånn at folk lever bak *store* fasader, det er ikke en liten fasade, for eksempel, sette på et *smil* om morran, for at du er litt deppa. Men kanskje du egentlig er en hard core *rock*er, men så velger du å ta på deg kegs<sup>88</sup> klær og så på en måte kjører den stilen at "nei, *pappa* betaler! Asså, jeg hører selvfølgelig ikke på *sånn* musikk", men kanskje du egentlig er *helt* annerledes. Det er *veldig* fake. Det er nesten som high school i USA, man kan nesten sette inn personer i forskjellige kategorier der». «Sånn High School Musical?» spør jeg. «Nei, ikke High School Musical, men sånn high school-gjenger, *de* bestemmer, *alle* skal følge dem, på en måte», begynner Gunhild, og Inga tar over -«sånn som du ser på amerikanske tenåringsfilmer for eksempel. Det er som regel en jente da, også er det en gutt, kanskje sjefen av fotballteamet, også er det kanskje the *prom* queen, da. De er sjefene, også følger bare folk etter, alle sammen skal adlyde dem, og det er det samme nede på skolen. Det er noen som tror at de er sjefen, som tror at ingen kan kødde med dem, for det at de styrer alt»- Gunhild skyter inn –«det er lissom, de vil på en måte at alle skal følge dem, og når *vi* på en måte ikke gjør det da, så blir jo de, så blir de litt sånn, blir *frustrerte* eller noe, jeg vet ikke. De blir frustrerte over at *vi* faktisk ikke bryr oss om at *de* på en måte bosser over alle andre da. Og da, det kan hende det er derfor vi har mistet så mange venner som vi har gjort da».

De opplevde at denne high school-mentaliteten var noe nytt som hadde oppstått som en direkte følge av at ungdommer ser på amerikanske filmer, og at denne mentaliteten gjorde seg gjeldende i særlig grad på ungdomsskolen deres. Dette kan knyttes til Hesmondhalghs (2008) forståelse av hvordan kulturelle medier, inkludert musikk og film, kan tilby møter mellom individuelle og kollektive opplevelser av identitet («this is who I am; this is who I'm not/ this is who we are; this is who we're not», s. 2). Inga fortsatte med å fortelle om jentegjengen på barneskolen, den hun selv var en del av fram til hun møtte Gunhild. Hun og lederen av gjengen hadde vært gode venner.

«Det er *ei* jente som jeg har vært ganske god venninne med fra barneskolen av, og hun har alltid ligget foran alle andre med sminke, med klær og alt som er – det rimte!» Hun ler av sin egen spontanpoesi. «På barneskolen tok hun alltid til seg jenter som hadde *potensiale* til å bli pene, som kanskje ikke lissom tok *ansvar* for det selv, sminket dem opp og "*sånn* skal du gå på skolen". Det var ingen som turte å si nei til henne, hun var på en måte lederen av hundeflokken». Gunhild ler av Ingas sammenligning. «Hun har fortsatt det *instinkt*et da, så da *jeg* falt ut av denne gjengen hennes og startet å være mer med Gunhild, så prøvde hun å vise at "jeg er fortsatt sjefen, du skal ha *lyst* til å være med meg, men jeg skal ikke *vise* at jeg skal være med deg", for eksempel, okay, "vil du komme på jentekveld? men jeg kommer ikke til å invitere deg, for at du skal ha *lyst* til å komme på

---

<sup>88</sup> «Keg» handler om en fin klesstil. «Generelt sett blir personer som har en pappa som betaler, selv har liten utdanning og snakker et vestkantslandspråk karakterisert som kegstere» (FriFlyt, 2016).

jentekvelden"». «Hun gjorde faktisk det mot Inga for noen uker siden», sier Gunhild. «Hun har på en måte en sånn syk plan om at alle sammen skal adlyde henne». Gunhild ler og sier at «det funker jo ikke på oss da, så derfor så blir hun veldig frustrert». «Det ble helt *rart* i klassen, for de prøver så *utrolig* hardt at vi skal få *lyst* til å forandre oss, og slutte med musikken», sier Inga.

Ingas barndomsvenninne ville ikke at hun skulle stå på egne ben, og for Inga handlet det om at venninna ville ha kontroll, ikke bare over henne, men hele gjengen. Dette kan forstås som at venninna inntok en selvutnevnt lederrolle (Parsons & Shils, 2001), og selv om Inga ikke lenger hadde tillit til henne, forsøkte likevel venninna fortsatt å utøve sin makt over henne. For at en aktør skal kunne inneha lederrollen, er det i følge Parsons nødvendig at andre aktører lar seg lede, og dette forutsetter et gjensidig tillitsforhold. Der denne tilliten mangler, eller når de ulike partene har divergerende verdigrunnlag, vil det kunne oppstå konflikter i det sosiale systemet. Ingas orientering dreide seg imidlertid ikke lenger om hvorvidt hun skulle sette sine egne eller kollektivets interesser først (jamfør mønstervariabel to), men snarere om *hvilket* kollektiv hun skulle gi sin tilslutning til. Ingas venninne la press bak sine forventninger gjennom å ta i bruk ulike former for sanksjoner, som for eksempel den tvetydige invitasjonen. Gunninga og vennene deres utøvde, i følge handlingsteorien, avvikende atferd i forhold til de rolleforventningene som fantes i den gamle gjengen, både med tanke på «appearance» og hvem det var greit å henge med. Selv om Inga og lederen av gjengen ikke var venner lenger, så delte de fortsatt interessen for klær og sminke. Popduoen Gunninga hadde god nytte av Ingas nøye opparbeidede ferdigheter i forbindelse med å skape seg et pop-image. Hun hadde nemlig masse situasjonsspesifikk kunnskap (Stones, 2005) på dette området:

«Ja, hobbyen vår, vi holder egentlig ganske mye på med *mote*, sånn egentlig», sier Inga. Jentene snakker i munnen på hverandre i iveren etter å forklare -«ja, vi er skikkelig glad i å sminke oss og fikse oss til konsertene»-, -«sånn at folk bare kommer og "åh *shit*, dere har *heftig* stil, mann"»-, -«vi viser ikke det akkurat i dag da». Gunhild ler, og Inga sier forklarende -«nei, men vi tenker å *chille*». De ler godt, og Inga fortsetter -«jeg husker på kvinnedagen så var det noen jenter som kom bort og bare "dere er *kjempeflinke*, og dere er *kjempepene*"». Gunhild ler av uttalelsen hennes. «Så vi syns at det er veldig morsomt å kunne *imponere* folk med både musikken vår og det at vi på en måte har kul stil og sånn. For det at, jeg vet ikke, men når noen kommer og ser bra ut, også har *kul* stil også lissom har sånn, *tør* å skille seg ut, så *fanger* det oppmerksomheten med *en* gang, de blir sånn "oj, de der, *de* var litt spesielle, oj, de var *flinke*". Så du er nødt til å kle deg opp til, for å imponere». Gunhild forsøker å bryte inn i samtalen, og de snakker videre i tandem -«men vi har ikke på»-, -«for å imponere, men - men vi *gjør* det, vi kjører ikke sånn *heftig* stil, vi kjører egentlig bare, vi kjører en

rocka singlet»-, -«mm»-, -«eh, smykker»-, -«også litt heftig»-, -«også bukser»-, -«også alltid en sånn knæsj lebestift»-, -«mm, det er veldig oss»-, -«også som regel rett hår». Inga opplyser meg om at «hvis du sjekker ut Facebook-sida vår, så tror jeg hvert eneste bilde du går nedover og finner er det et bilde av oss der vi har pilrett hår, knæsj lebestift og winged eyeliner. Så det er, vi har vel på en måte, det er jo egentlig, hva er det det heter igjen 'a?»-, -«ganske oss», fullfører Gunhild.

Jentene kjørte en sikker stil, de visste med andre ord hva som skulle til for å bli lagt merke til. Det var ikke nok å synge bra og lage fengende låter – de måtte skille seg ut og gjøre seg synlige. Som vi har sett, ga dette dem masse «approval values» (Parsons, et al., 1953) fra unge publikummere i forbindelse med konsertene deres. Under intervjuet med meg var de avslappet kledd i joggebukser, men det å se «chill» ut var også en stil. De var vant til å time når de måtte være klare til en opptreden, og intervjuet med meg var derfor intet unntak. Jentene viste stor innsikt i hva som skulle til for å posisjonere seg innenfor popbransjen. Situasjonsspesifikk kunnskap kan i følge Stones (2005) være strukturer som er bygget opp over tid, og de kan dermed være formet lenge før de blir tatt i bruk, for eksempel som når Gunninga bygger opp sin «artist-performance» med blick for hvordan de skal opptre som verdensstjerner lenge før de kommer dit. Slik sett kan den situasjonsspesifikke kunnskapen betraktes som et handlingsreservoar som jentene tar i bruk etter hvert som behovene melder seg. Jeg begynte å danne meg et bilde av to jenter som hadde valgt å være sammen, koste hva det koste ville, men fremdeles lurte jeg på hvorfor de ikke ble tatt inn i gjengen – sammen.

«De vil egentlig ikke se oss være så gode venner», sier Gunhild. «Hvorfor vil de ikke at dere skal være gode venner?», lurte jeg på. Inga svarer «for det at *jeg* kommer fra en *gjeng*. Denne gjengen som jeg forklarte tidligere. Jeg kommer fra den gjengen, jeg er»-, Gunhild bryter inn «*jeg* er fra en annen skole, ikke sant? Eller, jeg kommer fra skolen nede på sletta, og hun kommer fra skolen oppe i åsen». Inga fortsetter «det har på en måte alltid vært gjengen min som på en måte har *bosset* rundt på skolen. Vi var *sjefene*, og *derfor* så liker de ikke at jeg på en måte starter å *forandre* meg, at jeg detter *ut* av den gjengen, for det viser at de har ikke så masse kontroll lenger. Så de har jo på en måte startet å slenge ganske masse *dritt* om Gunhild og bestemt seg for at de liker ikke henne». Gunhild ler litt, og sier henvendt til meg «de liker ikke *meg* fordi jeg *stjeler* henne». Jeg nikker «mm». «Men vi er jo på en måte *urelaterte* søstre», sier Inga. Gunhild ler idet Inga forklarer «vi er jo sammen *hele* tiden, vi har felles økonomi og alt som er lissom. Det er sånn at det *liker* ikke disse da, for at de har ikke lyst på forandring, men vi»-, -«vi *gjør* forandring», sier Gunhild og ler godt. «Vi lager en *revolusjon*, og det kommer alltid, i en revolusjon så er det alltid noen som er *imot* det, og det er kanskje *også* litte grann av problemet deres da, at de ikke skjønner "okay, hvorfor forlater hun oss for

henne?"», sier Inga og Gunhild ler igjen. «Hva er det *hun* har som *vi ikke har*? "Okay, tror de *virkelig* at *den* musikken er så bra?". Så starter de å trekke ned på *musikken* vår i tillegg», sier Inga oppgitt.

Ungdomsskolen, som ble bygget rundt 1970, lå midt mellom skolen nede på sletta og skolen oppe i åsen, og historisk hadde skillelinjene mellom høy og lav dreid seg om både geografiske og sosioøkonomiske forskjeller. Forskjellene jevnet seg ut på 2000-tallet, men fremdeles kom det færre innvandrere fra skolen oppi åsen. Inga forlot gjengen for å bli venn med Gunhild, og når de lyktes, både som venner og som artister, ble de støttet ut av gjengen fra Ingas skole. Dette kan forstås som at de hadde vokst opp med til dels ulike eksterne strukturer (Stones, 2005) med ulike normer og dermed også ulike former for sanksjoner (Parsons & Shils, 2001). Gunhild og Inga opplevde det om at de startet en positiv revolusjon, og de var villige til å stå på barrikadene. De forente sine krefter og sine generelt-disposisjonelle (Stones, 2005) evner og anlegg i kampen for å stå på egne ben. Dette skal jeg se nærmere på i de neste avsnittene.

## Smak og avsmak

Gunninga var helt klare på at de var en *pop*-duo. Likevel, mens gjengen i deres øyne fulgte strømmen og hørte på mainstream (inkludert pop), hørte de selv på rock, og gjerne tung rock, akkurat som Bruce. Videre var den norske gruppa Katzenjammer deres store forbilde.

«Er det forskjell på deres musikk og gjengen sin musikk da?», spør jeg. «Ja!», sier Inga, «de hører på»-, hun improviserer en illustrerende, lystig melodi. Gunhild forklarer at «de hører på sånn der *russe*-musikk og sånn *mainstream* – de følger strømmen». Inga sukker oppgitt «*Rihanna*, på en måte lissom, Justin *Bieber* lissom, bortover der da. Og vi hører på *Avenged Sevenfold*»-, de snakker videre i munnen på hverandre -«vi hører på rock og soft-rock og»-, -«litt sånn, *Nirvana*»-, -«skriv *Katzenjammer*»-, -«mm, *Nirvana* er litt mer psykedelisk rock, eh, til metall»-, -«det er faktisk et norsk band da», sier Gunhild og peker i kladdeboka mi hvor hun har skrevet *Katzenjammer*.

De var veldig inspirert av *Katzenjammers* blanding av stilarter, som for eksempel folk, pop, rock, country og balkanmusikk. De mente at deres egen musikk også besto av en blanding av stilarter, en slags akustisk pop med litt country- og rockesjangertrekk. Jentene uttrykte, som jeg vil vise i utdraget nedenfor, en dyp forakt for *glad* musikk, musikk som ikke hadde et *budskap*, eller musikk som ikke hadde noen betydning, i hvert fall ikke for dem selv. Dette



kan forstås som måter de distingverte seg fra «vanlige» ungdommers musikksmak (se mainstream som avstandsmarkør, s. 158).

«Vi lager egentlig aldri sånne glade sanger, vi får det på en måte ikke til, det glade føler vi blir så klisjé å synge om. Det er sånn "I love you - you love me, let's be together"», sier Gunhild. Inga sier henvendt til meg «du har kanskje hørt "Because I'm happy"?» Hun synger strofen overdrevent "happy" med kvintsprang fra "I'm" til "happy" der originalen gjentar samme tone. Hun holder den siste tonen lenge med vibrato på slutten. «Den sangen der, den er jo - *dritkjedelig*, for at den synger "I'm happy", den bare!» De ler sammen. Jeg innrømmer at jeg holder på å skrive en konfirmasjonssang til happy-melodien for tiden. Inga ser litt sjokkert på meg. «Du skal det? Ja, det, men melodien er fengende den asså, men jeg bare, jeg skjønner ikke – jeg har aldri skjønt meg på sangere som er på toppen, som skriver sanger som "because I'm happy", lissom. Fordi, det er så masse *mer* i, for eksempel artister som oss. Asså, jeg skal være ærlig»-, Gunhild ler av engasjementet hennes, men Inga snakker ufortrødent videre - «jeg skjønner ikke hvorfor ikke *vi* er på toppen, for at vi har mer å *si* enn de her folka som synger "I love you, you love me, why can't we be together?" lissom». «Vi møter jo, på Ditt Valg også, mange *flinke*, *dyktige* lissom, *dyktige* låtskrivere, som lissom, rappere, de er jo *sykt* dyktige, lissom», sier Gunhild, og Inga fortsetter «ja, vi har møtt mange musikere gjennom, lissom, bare det året vi har holdt på sammen, da, som vi bare har blitt sjokkert over at "*hvorfor* er ikke *de* på toppen?" For det er lissom, *Rihanna* ligger der oppe og synger om *sex*, mens folk lissom *her* nede da, vi som faktisk *jobber* og sånn, vi sitter her og synger om ting som faktisk kan *skje*. Vi har skrevet en sang om krigen i Syria lissom, men det er ingen som kommer til å *høre* det, det er ingen som kommer til å bli påvirket av det, siden vi ligger *her nede*, og folk som *Rihanna* er på *toppen*, og synger om *sex* og *festing*, og gidder ikke å bry seg om noe *rundt* seg. Mens folk her nede prøver kanskje å gjøre *alt* for at alle sammen skal ha det bra, prøver å *hjelpe*. Sånn som, jeg husker Peter også sa det at, at det han har lyst til å oppnå med musikken, er å *hjelpe* de som har vært gjennom det samme som han».

Ingas «smaksdom» over gladmusikk minner litt om Jans uttalelse om Avicii; «de er jo populære for noe som ikke tar *noe* som helst skill kan du si». På denne måten posisjonerte hun og Gunhild seg som dyktigere og mer betydningsfulle enn artister og låtskrivere som Rihanna og Pharrel Williams («I'm happy»). Ifølge Gunninga dreide musikken deres seg om uviktige ting som sex, festing og bra følelser, mens de selv skrev om *viktige* temaer. Bekymringen over og avstandstakingen fra popindustrien delte de dermed med Peter og Heygia. Mainstreamartister fortjente etter deres mening ikke den plassen de hadde fått, mens de selv og vennene deres ifølge Inga hadde fortjent å bli hørt. Dette kan forstås som en opplevelse av å stå midt i verdimeslige konflikter i en krysskulturell kontekst. Parsons (2001) ser på slike verdiladede konflikter og rollekonflikter som «imperfect integration» (s.

231). Samtidig hevder han at det nettopp er gjennom slike «imperfections [and] deviations [that] there are in every social system inherent *possibilities of change*» (s. 231, min kursiv). Dette perspektivet åpner opp for å analysere Gunningas utøvelse av sitt kollektive musikalske aktørskap som en praksis med endringskapasitet, både på mikro- og makro-nivå. Dersom de klarer å komme seg «oppover», vil de på sikt kunne bidra til å endre popindustrien. Jeg forsøkte å presse jentene litt for å få innblikk i hvilken musikk de selv hørte på, og om det *bare* var triste og alvorlige sanger som gjaldt.

«Dere orker ikke å *høre* på happy musikk heller?» «Jo», sier Gunhild. «Nei!», roper Inga. De fyrer løs mot hverandre «(G) okay, du *gjør* det!», -«(I) jeg hører *bare* på «Dreams»», -«(G) *døh!* du hører på, du *hører* jo, den musikken du og moren din hører på i bilen, hvordan er den?», -«(I) det er blues», -«(G) ja, det er *blues*», -«(I) men det er ikke *happy* musikk», -«(G) men, jo, hvordan var den der "wrecking ball"-ish sangen?», -«(I) okay, den *liker* jeg ikke», -«(G) ja, jo, du *liker* den». Inga innser at hun ikke kan stoppe Gunhild med ord, så hun begynner å synge med innlevelse «you got the blues, for you<sup>89</sup>, it used to be so easy, to fall in love again». Gunhild sukker «ja, okay, greit», men Inga synger påståelig videre -«but I found out the *hard* way», - Gunhild ler oppgitt mens Inga synger videre, -«that's the road you have to... ». Gunhild velger å bytte taktikk «ja, ja, men vi hører faktisk på, vi hører på "Blurred lines"<sup>90</sup>». Denne gangen stopper Inga opp «okay, okay, vi hører på kanskje, vi kan telle de happy-sangene vi hører på på *en* hånd». Gunhild forsøker hardt å undertrykke latteren, og når Inga innrømmer -«men vi *hører* på dem», ler Gunhild åpent og selv Inga må le - «men vi hører ikke *ofte* på dem. Vi sitter som regel på rommet vårt og depper og skriver sanger». Denne gangen må *jeg* le.

I min forståelse handlet den heftige interaksjonen mellom dem om identitet, og jeg opplevde at jentene forhandlet intenst. Gunhild mente at de måtte være ærlige, men Inga protesterte heftig. Det var mye som sto på spill her, både deres kollektive orientering mot mainstream-kulturen og deres internt-kollektive fellesskap, forstått som et søsterskap («vi er *urelaterte* søstre»). De kunne i prinsippet ikke være uenige, fordi de var avhengige av å stå sammen i sin revolusjon. Jentene trengte hverandre slik at de hadde nok makt til å motstå gjengen, forstått som de eksterne strukturene eller «the irresistible causal forces» (Stones, 2005, s. 111). Inga måtte til slutt gi Gunhild rett i at de hørte på «Blurred lines». Den hadde tross alt en mening, og *mening* var nettopp stikkordet for popduosens egen låtskriving, om enn i godt skjult forkledning.

---

<sup>89</sup> «Still got the blues» av Gary Moore.

<sup>90</sup> Av Robin Thicke.

«Musikken vår er egentlig en stor, mørk grøt», de ler –«det er det!» sier Gunhild. Inga sier bekræftende «det er som en ond sirkel som bare går om igjen og om igjen og om igjen. Vi lager aldri noen gladsanger. Vi lagde en kjærlighetssang en gang – det endte opp med at vi drepte kona til han ene», de ler godt, og Gunhild sier –«vi får det lissom ikke til, det glade føler vi blir så klisjé å synge om».

## Låtskriving og metaforer

Låtskriving var selve kjernen i popduoen Gunningas kollektive musikalske aktørskap. Jentene hadde inngående situasjonsspesifikk kunnskap om den stadig pågående låtskrivingsprosessen i deres kollektive aktørskap. Tekstene ble framstilt som mektige våpen i kampen mot gjengen, men de var også viktige i forbindelse med å bearbeide vanskelige følelser og opplevelser.

«Fortell litt om musikken deres!» «Musikken vår? Mm, kan vel starte opp med at vi skriver egne sanger. Men det, men det sa seg kanskje litt selv», begynner Inga og Gunhild fortsetter «og all musikken vi skriver er lissom basert på livet vårt da. Det er litt, det kan være hendelser som det Inga sa, om hun som ikke inviterte henne på jentekveld, vi kan lage sanger om akkurat *det*». «Bare at det kan virke som at vi synger om et break-up med en kjæreste, men hvis du bare setter inn, for eksempel hvis du bytter om «*him*», eller «*you*» til-, sier Inga og Gunhild fullfører med -«*her*» (henne). «Vi har jo lagd for eksempel sanger om et break-up. Vi synger om et voksent par da, som bor sammen, også kommer han hjem veldig seint og han er full, og han har vært ute og festa hele natta. Så kommer han inn og så banker han henne opp, og så – akkurat det har ikke skjedd da – også blir hun dratt inn på et rom, også voldtekt, og alt som er, også kommer på en måte refrenget; "I'm starting on white pages". Og det er på en måte», Gunhild fortsetter -«det er på en måte det vi gjør da. Vi starter på blanke ark, vi kommer oss ut av alle de gjengene på skolen vår, vi starter på "white pages". Refrenget kan tolkes på mange forskjellige måter. Vi mener at, okay, "I'm starting on white pages" - nå kommer jeg ut av denne mørke stunden jeg har vært i, og nå skal jeg ut og fly, på en måte, med hvite engler og alt som er». «Det er en veldig deprimerende sang, du bare skriver *akkurat* hvor du er, og lissom – "her er jeg og jeg *greier* ikke å puste, jeg kommer meg ikke *ut* herfra"», sier Inga. Gunhild resiterer «"I'm drowning in the river of blood", lissom». De flirer litt. «Men i refrenget så sier vi at vi er ferdig med det da, vi er ferdig med å lide». Inga resiterer videre "we're done shedding our own fears, and we're done crying without tears, can't you see this life is up to me? We're gonna be what *you* don't want to see». «Og dét handler jo om oss og den vennegjengen og alt det der – "we're gonna be what *you* don't want to see", ikke sant?» sier Gunhild.

De brøt med gjengens rolleforventninger (Parsons & Shils, 2001), og det var mulig nettopp fordi de kjempet sammen, i og gjennom musikken. Dette kan forstås som utøvelsen av et

sterkt, kollektivt musikalsk aktørskap kjennetegnet av kreativitet, improvisasjon og innovasjon (Stones, 2005). Kreativitet kan ifølge handlingsteorien defineres som produksjonen av *nye*, personlige verdiorienteringer som skiller seg betydelig fra eksisterende tilgjengelige kulturelle mønstre. Dette er ifølge Parsons (2001) ikke identisk med opprør, snarere hevder han at det er et positivt mønster i sosiale systemer for å vurdere kreativitet høyt «in the search for truth without requiring the acceptance of any particular substantive truths» (s. 183). Gjennom å skrive sanger skapte Gunninga nødvendig kritisk distanse til gjengenes «sannheter». Slik jeg forstår det, hadde jentenes evne til selvrefleksjon stor betydning med tanke på at deres musikalske aktørskap fikk bestemt mening og retning for dem selv. Tekstene hadde flere lag, og de kunne derfor romme flere problemer på samme tid.

«Det er på en måte mange ting som er skjedd og store hull på en måte som blir fylt inn med musikk», sier Inga. Gunhild forklarer «vi synger ikke *hva* som hender, men vi synger litt mer indirekte». Inga nikker «mm, hvordan det *påvirker* deg. "She's been listening to the *dark tones*", det er på en måte *musikken*, da. "She's been singing on the *high ones*", det er at hun skriker og gråter, og "somehow on the middle tones, she lost her crying bones", det er på en måte», Gunhild forklarer at «i verden har det bare vært helt *stille*. På en måte imellom den perioden der du bare sitter og *lytter* til musikken, og bare er helt "*der*", til du sitter og gråter, så er det, på et *punkt* der, så bare bestemmer du deg for at du lissom ikke *orker* mer, du orker ikke å *føle* dette her lenger, så du stenger alt *ute*». Inga fortsetter «så, "she lost her crying bones", asså hun mistet på en måte *følelsene* da. Så er det lissom "don't you think for a second she didn't hear the words you said, 'cause she heard the screaming, and she saw the bleeding", det handler littegrann om, på en måte, *vennene* våre også». Gunhild sier «det er egentlig *alt*». «Ja, det er sånn, "ikke tro at vi ikke *hørte* hva dere sa, for det at vi *hørte* det, og det har på en måte *påvirket* oss". Vi later, vi later kanskje som at vi ikke hører det, men når de slenger dritt om musikken vår, så *hører* vi det, og det *påvirker* oss ikke positivt lissom» sier Inga med flat stemme.

De var ikke upåvirkelige, de hørte kritikken, og den såret. Deres evne til refleksjon og kritisk distanse hjalp dem likevel, slik jeg ser det, til å bearbeide slike konfliktfylte forhold.

Tekstene deres rommet, som Gunhild sa, hele livene deres, og metaforene kunne derfor bety så mangt:

«Fordi man må på en måte, første gangen så får man ikke helt med seg hva vi sier lissom, men når man først *hører* på det, hører på hva vi sier og *tolker* det, så vil man høre den *en* gang til, for bare å "*var* det det hun faktisk sa? "» sier Inga, og Gunhild fortsetter «for at det er så *dypt*, det blir for *dypt* for deg, så du bare sitter der og bare "det her er *sykt* mann", nei!» Gunhild ler, og Inga sier drømmende «asså, det er bare noe jeg *håper* at folk kommer til å gjøre en gang i fremtiden, at de

sitter der og bare "hvor får de metaforene sine fra?" For sangene våre består jo bare av»-, -«for det er jo *poesi*?», skyter jeg inn, -«ja, vi synger *bare* metaforer hele veien, i alle sangene». Gunhild sier tørt «ja, *du* kan finne metaforer, det er ikke sikkert alle ville funnet de metaforene der».

Gunhild innså at sangene hadde en mening for *dem*, og det var kanskje heller ikke meningen at andre skulle forstå hva sangene handlet om. De ga meg en privilegert tilgang til et lite glimt bak forhenget rundt tekstene deres. Jeg ønsket å vite litt mer om selve låtskrivingsprosessen, og de ga meg en *lang* og grundig forklaring (som jeg har forkortet):

«Hvordan *lager* dere sanger? Kan dere *forklare* det? Gunhild ler «dét spørsmålet...» «Hva kommer først?» spør jeg. Inga svarer «ahm, vi har jo en struktur på *alle* sangene våre. Det er akkurat som et *puslespill*, eller et bilde. Du vet når barn skal dra brikkene til riktig del av bildet på pc'en? Vi har det litt sånn at aller først så setter vi inn – egentlig, refreng først», Gunhild nikker og sier -«også har vi plutselig masse tekster på mobilen, og så er det versene»-, Inga bryter inn -«også kan det være at Gunhild bare synger noe fra mobilen sin, og bare "vent, går ikke det her?". Så går vi videre til refreng, det er jo ganske lett». Gunhild avbryter henne «ja, men *før* alt det der, så har vi alle tekstene våre som *ligger* på mobilen. Fordi, plutselig, midt på natta, klokka tre på natta, har vi en sang i hodet, også *plutselig* tar vi et opptak *midt* på natta mens mamma og pappa sover»-, Inga plumper ut med «plutselig gjør vi det i *naturfag*timen»-, jeg spør overrasket -«og synger?» Gunhild svarer «ja, jeg synger, eller vi synger en melodi vi har på *hjernen*, for eksempel». Inga forklarer videre «så bygger vi opp låtene med refreng, vers, refreng, eh, vers, prechorus, også refreng, også setter vi jo prechorus igjen, også – nei, også kommer det en bridge. Det skal alltid være en *killerbridge*, så det må alltid være en sånn bridge ingen forventer da. Akkurat som, vi har en bridge der vi rapper. Ingen forventer at vi skal *rappe*»-, Gunhild ler, -«bare ordentlig *elendig* rapping egentlig, men det er nok til at folk på en måte blir "oj, *shit*, hvor kom *det* fra?"» «Men har dere en sånn fast struktur også på refrengene, altså i forhold til hvor lange de er, eller er det helt tilfeldig?» spør jeg. «Det skal ikke ha for mange melodier. Det skal på en måte være en struktur gjennom melodien, det skal ikke komme lissom»-, Inga synger en fallende melodilinje som plutselig gjør et sprang oppover og går over i fallende lattersang -«hey, hey», for å illustrere hvordan det *ikke* skal være. «Så refreng skal være *lett* gjenkjennelig?», spør jeg. «Det skal feste seg, men det skal ikke være sånn»-, Gunhild avbryter henne -«ei jente sa at sangene fester seg ikke med *en* gang, men det er sånne sanger som man har lyst til å høre på *en* gang til, og så fester de seg». Inga korrigerer henne «nei, hun sa "du har lyst til å høre på *dem* en gang til, så fester de seg *nok* en gang ikke, og så er du nødt til å høre den en tredje gang, og *da* fester det seg, og da *må* du høre på den igjen"».

De var stilsikre låtskrivere, men jeg klarte likevel ikke helt å henge med på forklaringene under intervjuet. For å få et tydeligere bilde av strukturen i en av sangene deres gikk jeg derfor inn på FB-siden deres og hørte på en av sangene fra Bydelsfestivalen. Den gikk slik:

Formskjemaet viste at de hadde god kunnskap om musikalske konvensjoner, men som Kalila uttrykte, er det «på en måte *måten* sangene er satt opp på, som i pop». Med andre ord mente hun at det var fordi popsangeren er litt «simpel» at sangene var så lette å lære. Dette kan overføres til Gunningas låtskriving og Ingas uttalelse om at «det er jo ganske lett». Like fullt hadde de opparbeidet seg nøye kunnskap (Stones, 2005) om hvilke musikalske elementer som inngår i en poplåt. De viste evne til å bruke kunnskapen i produksjonen av sine egne låter. Dette kan forstås som at de hadde evne til å ta i bruk både sine generelle disposisjoner og situasjonsspesifikke strukturer i utøvelsen av sine aktive, musikalske aktørskap (Stones, 2005).

Låtene ble til mens Gunhild spilte på gitaren. Litt på samme måte som Lana syntes Inga det var for mye jobb å lære seg å spille ordentlig på gitar, og rytme var i tillegg et utfordrende aspekt:

«Begge to spiller gitar, men det er som regel Gunhild som har hovedgitaren, da» sier Inga. Gunhild nikker, og Inga fortsetter «vi skal lære oss å spille i duo nå, men vi er for dårlig til å sette oss ned og faktisk øve på det. Vi er på en måte litt mer sånn, med en gang vi har en gitar i hånda "skal vi lage en ny sang?"». Gunhild ler, og Inga fortsetter «men begge to er *skikkelig* dårlig på rytme. Elendige!» Gunhild istemmer «*skikkelig* dårlige». «Rytme, på hvilken måte da?» spør jeg. Inga forsøker å forklare «asså for eksempel, hvis takta går "dum dum dum"», hun klapper sammen med rytmeordene, «så kan det være at vi», hun klapper videre tre rolige slag -«også *øker* tempoet plutselig». Hun fortsetter med lattermild stemme «så *øker* vi, eller så starter jeg å synge på "mellomslagene" istedenfor på taktene. Jeg skal jo egentlig synge, i de fleste sangene våre så har vi ikke *sang* på mellomslagene, men vi har sang på "tch, tch, tch, tch", hun klapper en stødig firetakt, «men så plutselig begynner jeg å hoppe fram og tilbake på *siden* av takten da, sånn at det ikke *akkurat* treffer, også blir det skikkelig *fælt*. Og kanskje Gunhild følger takta mi da, og da blir det feil med trommene».

Opptaket fra kafekonserten som de hadde lagt ut på FB-siden deres, var svært taktfast, og jeg hørte ingen problemer med rytmen. De sang med overbevisning, innlevelse og heftig driv. Inga hadde trolig ikke nok motivasjon til å lære å spille gitar siden Gunhild behersket den godt nok for deres felles behov. Popduoen Gunninga stilet høyt, og de visste hva som skulle til for å få drømmene sine til å gå i oppfyllelse. Dette skal jeg se nærmere på i neste avsnitt.

## Artistdrømmen

For Gunninga handlet artistdrømmen om å lykkes. Å mislykkes var *ikke* et alternativ. Dette kan forstås som nøye organisering og prioritering i formålshierarkier (Stones, 2005). Disse hierarkiene har klare forbindelser til aktørens oppfatning av sjansene for å lykkes, samtidig som aktøren vil vurdere kostnadene ved å nå et mål. Gunninga hadde allerede foretatt disse beregningene, og fokuset deres var derfor på hvordan de skulle oppnå suksess.

«Har dere en fremtidsdrøm?» Inga utbryter «Ja!», og Gunhild ler. «Vi skal bli *kjent*, asså vi *skal!*», sier Inga ivrig. «Vi skal flytte til USA sammen», sier Gunhild og ler igjen. De snakker videre på "ole, dole, doffen"-manér «vi skal ikke være de personene som hadde en *drøm*, også ga opp, også endte opp på»-, -«macc'er'n»-, -«bak disken på macc'er'n»-, -«vi skal ikke være de som drømte»-, -«og ga opp», -«vi skal på en måte»-, -«det er så typisk at *alle* som synger er sånn "ja, jeg skal bli *stjerne*"», Inga sier "stjerne" med tilgjort lys stemme. «Også *gidder* de ikke en gang å prøve på å få konserter og sånn. Vi sitter hjemme *hver eneste dag* og ringer og irriterer folk, bare for å få konserter»», sier Gunhild. Inga ler, «vi er *ordentlig* innpåslitne, men det *hjelper*, for det at vi har gjort *masse*. Vi har sunget i Oslo, vi har sunget på NM i cheer-leading for to tusen fem hundre personer, og vi har sunget for Barne-, ungdoms- og likestillingsdepartementet i Oslo»-, -«og vi har hatt småkonserter på kulturskolen og sånn»-, -«ja, det har vi, og kafekonserter». «Ja, men tenker dere at dere *ønsker* å *leve* av musikken?» spør jeg. Inga svarer «ja, fordi at vi har jo, vi har hatt noen sånne perioder der hvor vi faktisk har *levd* av musikken, på en måte. Asså det har vært sånne perioder hvor vi okay "i dag så er det konsert der, og i morgen har vi to konserter der, og så dagen etter så har vi en konsert på kvelden". «Vi syns at det er *gøy*, vi blir *dritslitne*, vi blir ordentlig *dritlei*, men vi bare "åh, i dag, i dag, det har vært en *herlig dag*". Vi holder på med det vi *elsker*, også *elsker* vi å stresse rundt». Gunhild ler godt. «Så vi er veldig spontane, gjør ting helt ut av det blå, også tenker vi ikke over hva som egentlig kommer til å skje», sier Inga. «Det startet jo egentlig med en random dude med studio som stalket meg», fniser Gunhild –«det var et skikkelig sånn arbeidersted i Oslo. Først hadde vi egentlig planer om å ikke si noe til foreldrene våre, og bare ta toget inn til Oslo», de ler «men så gjorde vi ikke det da». «Men fikk dere noe ut av det, da?» spør jeg. Inga svarer at «det gode som kom ut av det var at vi startet å jobbe sammen, og vi ble veldig gode venner». Gunhild nikker, og Inga fortsetter -«og vi har på en måte blitt *veldig* knyttet sammen da, vi er på en måte *soul* buddies, soul mates heter det kanskje». De ler. «Men det negative var at vi hadde tatt med oss en sang dit og de forandret den, klippet og limte i den. De ødela den, også sa de "det her er ikke en sang med potensiale"». «De sa vi skulle få den på radio, og masse sånn. De ga oss masse håp». «Også sa de til oss at "jeg tror ikke dere er klare til å opptre på scenen, for jeg tror ikke dere er klare for å ta imot negativ respons", men de hadde ikke *sett* oss på scenen engang. Det var det sykeste, at de bare sa det uten å vite noe om oss, men vi slutta å jobbe med dem». «Ja, vi gadd ikke mer», sier Gunhild.

De to jentene fremsto her som både erfarne, pågående og dyktige. De behøvde ingen manager, for den jobben gjorde de selv. For å nå drømmen måtte de tåle, som vi har sett eksempler på, både med- og motgang fra gjenger og profesjonelle aktører. De visste hva de var gode på, forstått som situasjonsspesifikk kunnskap (Stones, 2005) om hva som skal til for å gjøre det bra innenfor artistbransjen. Derfor kunne de på sett og vis «nulle ut» hindre eller normative sanksjoner (Parsons & Shils, 2001) fra eksterne strukturer, blant annet «en dude» med musikkstudio som ikke forsto seg på en god låt når han hørte en. Som musikkklærer følte det naturlig å spørre om de ville ta musikkutdanning, men dette så de ikke på som en nødvendig ressurs. Begge tok sangtimer hos lederen for det private kultursenteret, og de deltok ved Ditt Valg, men ellers var det promotering, kjærlighet til musikken og hard jobbing som gjaldt.

«Men hva må *til* da, for å nå den drømmen?» lurte jeg på. «Asså, det må jo til det vi holder på med *nå*», mener Inga. Gunhild føyer til at «vi må bli *sett*». «Men tenker dere *utdanning* inni det her?» spør jeg. Begge svarer «NE!!» samtidig, og ler godt. «For det at vi bruker så *masse* tid og energi på musikk, og vi blir så fort lei hvis vi har sittet i flere timer og holdt på med musikk, og da er det sånn "okay, nå er jeg *lei!*". Og vi gidder ikke å, vi tør ikke å *ofre* den *gleden* og den kjærligheten vi har for musikk for å kunne gå på en høyskole. Og de fleste som har gått på høyskoler har ikke blitt *kjent* en gang. Det er sånne som oss, som tar initiativ til å, okay, "kanskje jeg kan opptre der, ringer inn, ringer inn", som blir kjent. Før så var det *vi* som ringte, nå er det *de* som ringer». Gunhild nikker. «Så det viser jo det at vi har fått *vist* oss fram, og den eneste veien nå er egentlig *oppover*. Vi er bare nødt til å prestere *bra* hvert eneste *sted* vi opptrer, sånn at kanskje en person ser oss og tenker "ja, de hadde passa inn *der*". Så får vi en telefon, og så bygger vi oss *oppover* på den måten. Og sånn blir det på en måte spredd utover og oppover, og så til slutt så bare *er* vi der. Så jeg vil på en måte ikke ha lissom *utdanning* i musikk, fordi de fleste blir jo kjent på *Idol*, eller *X-faktor*, eller de blir i hvert fall *oppdaga*, og så blir de kjent. Det er ikke noe sånn der "jammen *hun* har jo *bra* utdanning, så hun kommer til å bli kjent", lissom. De *fleste* som tar høyskoleutdanning i musikk blir på en måte *korister* til artisten. Fordi vi var på campmusic, og de hadde gått på musikkhøgskolen i Oslo, og de *kor*et for Tone Damli». De ler, og Inga fortsetter «moren til Whitney Houston, hun var korist, hun var aldri noe *selvstendig* artist, men datteren, *hun* var ikke noe korist, hun bestemte seg for "okay, jeg skal bli artist", så *ble* hun artist».

For Gunninga handlet artistdrømmen om å bestemme seg for å lykkes, og de hevdet med overbevisning at du ikke kan utdanne deg til suksess. Slik jeg ser det, utdannet de seg selv gjennom prøving og feiling, og på den måten skapte de sin egen artistskole. Dette kan forstås som at de skapte sine egne eksterne strukturer. En del av denne selvinitierte utdanningen handlet om å bestemme målgruppe. De så ikke for seg jevnaldrende når de skrev musikken –



i hvert fall ikke slike som følger «strømmen» – og i grunnen rettet de seg ikke mot *vanlige* folk heller. Musikken deres var for *kjennere*, eller ifølge Inga, for folk med musikkutdannelse.

«Men har dere en målgruppe?», spør jeg. Jentene nøler litt, «med musikken?» spør Gunhild. Inga svarer «kanskje litt mer *voksne*, asså», men Gunhild protesterer «nei, det *er* egentlig ungdommer, det er kanskje sånne nittenåringer, jeg vet ikke, jeg». «*Målet* vårt er vel egentlig *musikere*. Jeg blir *mer* glad når jeg ser at musikere liker tingene våre og sånn, enn når *vanlige* folk gjør det, for de kan gjøre sånn "åh, det er Gunhild og Inga, 'liker'», sier Inga mens hun trykker på et imaginært ikon, - «men musikere er sånn "oj, det her var *bra*, det *her* liker jeg". Så *målet* vårt er vel egentlig å imponere alle musikerne, ja, for når vi har invitert dem til å "like" så tar det litt tid, også har de plutselig likt en ganske gammel video. Det var faktisk en gang hvor det var en som ringte, nei sendte melding til meg, husker ikke hvem det var, men det var en fra campmusic, husker ikke hva han heter. Var det *han* som sendte mail først?», sier hun til Gunhild som spør tilbake «han der *operasangeren*, eller noe?» «Jaja, var det *han* som sendte meldingen først?» «Nei, jo!!» «Ja, også spurte vi han om han ville komme på konserten i Oslo, og sånn», sier Inga. Gunhild stemmer i et entusiastisk «å, ja!»

Til tross for at de ikke selv så nytten av å ta musikkutdanning, anerkjente de musikkutdannede aktørers evne til å gi velbegrunnede «approval values» (Parsons, et al., 1953). Dette bidro videre til «esteem values», forstått som selvrespekt og intern anerkjennelse av deres egen innsats og ferdigheter. Diktet *Ganske oss* har jeg satt sammen av sitater fra intervjuet med jentene, og det får stå som en oppsummering av fortellingen om popduoen Gunninga.

## *Dikt: Ganske oss*

Vi er ordentlig innpåslitne

Vi er veldig spontane, gjør ting ut av det blå

Vi er *urelaterte* søstre

Vi er på en måte soul buddies

Vi lager en revolusjon

We're gonna be what *you* don't want to see

Vi skal ikke være de personene som hadde en *drøm*, og så ga opp

Vi har pilrett hår, knesj lebestift og winged eyeliner, så det er vel på en måte – ganske oss

## Oppsummering av kapittel 7

Fortellingene om danseren Lana og popduoen Gunninga har belyst ulike sider ved det å være en aktiv musikalsk aktør. Jeg oppfattet det som at disse tre jentene på bevisste og ubevisste måter<sup>91</sup> utnyttet musikkens potensiale i tilknytning til flere av de fem kategoriene<sup>92</sup> som har strukturert analysen i resultatkapitlene. I tillegg har dans og konflikt vært viktige kategorier i analysen av de respektive narrativene. De ulike måtene å bruke musikk på kan knyttes til en positiv forståelse av musikk som livsressurs. Hesmondhalgh (2008) innleder da også artikkelen sin med å konstatere at «many people report that music plays a very important role in their lives» (s. 1), slik som resultatene i denne studien kan bekrefte. Like fullt er han som nevnt kritisk til musikk sosiologisk forskning (DeNora, 2000; Finnegan, 1989; Frith, 1998) som først og fremst ser på musikk som en positiv ressurs for «active self-making» (s. 1). Han mener at denne forskningen overser faktorer som fattigdom, frihetsberøvelse, manglende utdanning og andre forhold som kan begrense aktørens evne til å interagere fritt med musikk.

Some people are lucky enough to be able to exploit these [musical] opportunities to the full. But because of a number of socio-historical factors [...] music's power to enable self-making is constrained, limited and damaged (s. 16).

Stones' (2005) forståelse av «the range of possibilities and the limits to the possible» (s. 122) i tilknytning til aktørens aksjonshorisont berører noe av den samme problematikken. Det er, slik jeg ser det, flere faktorer enn sosioøkonomisk/sosiokulturell bakgrunn som har betydning for i hvor stor grad aktøren har evne til å utøve sitt musikalske aktørskap. For danseren Lana var foreldrenes manglende oppfordring til å gå på musikkskole en eksternt mulighetsstruktur som hindret henne fra å utøve et aktivt musikalsk aktørskap i form av praktisk sang og spill. Dette til tross for at det lå en positiv verdimesig holdning til grunn for foreldrenes valg, nemlig å unngå tvang. Lana betraktet derfor seg selv som en svak musikalsk aktør, i likhet med flere av de jentene jeg møtte på aktivitetshuset. Gunninga, derimot, ville nok ha karakterisert seg selv som sterke musikalske aktører i kraft av sin kollektive utøvelse (sang, spill, komponering, improvisering, og så videre) innenfor popsjangeren, dersom de hadde kjent til dette begrepsparet.

<sup>91</sup> Jamfør praktisk og diskursiv bevissthet (Giddens, 1984).

<sup>92</sup> Lytting, utøving, læring, sansing og musikk som livsressurs.

I oppsummeringen av kapittel seks løftet jeg fram spørsmålet om hvorvidt individets musikalske aktørskap kan forstås som *sterkt* eller *svakt*, eller om resultatet av den musikalske strukturasjonsprosessen skal gis et *positivt* eller *negativt* fortegn. I dette kapitlet har jeg benevnt Lanas aktørskap som sterkt utfra Stones' (2005) kriterier for et aktivt aktørskap, og på det viset har jeg i prinsippet satt likhetstegn mellom et aktivt aktørskap og et sterkt musikalsk aktørskap. I det øyeblikket aktøren ikke lenger er i stand til å gjøre en forskjell eller produsere en effekt, er hun i følge Giddens (1984) ikke lenger en aktør. Stones hevder, som nevnt i oppsummeringen av kapittel 6, at det er snakk om grader av kunnskapsevne, der aktørens kunnskapsevne og evne til kritisk refleksjon vil variere og at dette kan ha sammenheng med at aktøren ikke har *nok* kunnskap om strukturerende forhold rundt seg. Jeg oppfattet det imidlertid som at både Lana og Gunninga hadde god kjennskap til og forståelse for hvilke ressurser og strukturer som hindret eller muliggjorde deres musikalske aktørskap, men at de likevel hadde ulik interesse av og ønske om å påvirke og utfordre disse forholdene. Derfor blir det problematisk å skulle sammenligne deres aktørskap eller konkludere med at den ene eller den andre var henholdsvis sterk eller svak aktør fordi deres handlingsmotivasjon eller «flow of energy» (Parsons & Shils, 2001, s. 208) og dermed også deres målsettinger ikke var sammenfallende. Det synes derfor naturlig å konkludere med at det ikke er formålstjenlig å benytte dikotomien svak/sterk musikalsk aktør, men i stedet snakke om grader av aktiv eller passiv utøvelse av musikalsk aktørskap (Karlsen, 2011; Stones, 2005) i denne studien innenfor krysskulturelle kontekster. Dette er noe av det jeg vil drøfte videre i kapittel åtte med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

## 8. Drøfting av resultatene i lys av studiens aktørskapsperspektiv

Denne studien handler om hvordan ungdom i krysskulturelle kontekster utøver sine musikalske aktørskap (Karlsen, 2011). Studiens felt er de ulike kommunale og private musikalske arenaene og kurstilbudene som deltakerne benytter seg av, først og fremst på fritiden. Det sosiologiske aktørskapsbegrepet (Giddens, 1984; Parsons & Shils, 2001; Stones, 2005) fungerer som studiens overordnede analytiske innfallsvinkel. Videre bidrar det strukturasjonsteoretiske fokuset på dualitet til å belyse hvordan deltakernes utnyttelse av deres eksterne mulighetsstrukturer skjer i et vekselspill mellom disse og deres egne interne strukturer. Denne måten å betrakte ungdommers måter å handle med og gjennom musikk på gjør det mulig å se på deres individuelle og kollektive musikalske aktørskap som en intrikat vev spunnet av lyttende, utøvende, lærende og sansende «tråder». Ved å studere hvordan ungdommene i studien trekker på både ressurser, verdier og normer i det dualistiske spennet mellom aktør og struktur i krysskulturelle kontekster, vil det være mulig å nærme seg en forståelse av musikk som livsressurs, enn videre som en *livsnødvendig* ressurs. De individuelle aktørene verbaliserte like fullt svært ulik evne til og ønske om å utnytte musikk til å oppfylle nettopp sine umiddelbare og ikke minst fremtidige behov og drømmer.

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan studiens hovedproblemstilling blir besvart gjennom de tre delproblemstillingene i kapittel 5-7. Funnene blir drøftet i relasjon til studiens teoretiske plattform og tidligere forskning ved å se på sammenfallende og divergerende funn med et blikk for hvordan studien kan bidra til nye perspektiver på musikkpedagogisk grunnlagstenkning, forskning og praksis. Diskusjonen fra oppsummeringene i kapittel 6 og 7 med tanke på dikotomiene svake/sterke musikalske aktører og aktiv/passiv utøvelse av musikalsk aktørskap og hvorvidt resultatene av studiens musikalske strukturasjonsprosesser kan eller bør benevnes med *positive* eller *negative* fortegn, bringes videre i slutten av kapitlet. Drøftingene tar utgangspunkt i fire nært beslektede kontinua: det kulturelle, det strukturelle, det aktørrelaterte og det strukturasjonsresultatorienterte kontinuumet.

## Det kulturelle kontinuumet

Denne studien handler om ungdom som bor og vokser opp i krysskulturelle kontekster, og kultur er derfor et viktig tema i drøftingen av funnene. Ved å fremstille det kulturelle systemet (Parsons & Shils, 2001) som et kontinuum vil det være det mulig å se for seg hvordan individuelle og kollektive aktører beveger seg i spennet mellom ulike kulturer. Herfra kan deltakerne hente blant annet informasjon, inspirasjon og argumentasjon og høste både aktelse og forakt fra tidvis motstridende kulturer, og dette foregår ofte som samtidige og/eller vekslende prosesser i samspillet mellom aktør og struktur. Deltakernes relasjon til musikk og deres motivasjons- og beveggrunner for å handle med musikk på de måtene som de gjør, viser at det sjelden er snakk om å forholde seg til én spesifikk kultur eller handlingskontekst eller visse sett av verdier. Det ligger snarere til grunn for denne studien at krysskultur som forståelsesramme åpner for at de ressursene og utfordringene som deltakerne møter i sin hverdag, skaper en unik miks eller blanding av de kulturene som aktøren handler i og med. Det er denne type samspill, bevegelser og forhandlinger som er tema for dette avsnittet.

Programmet «Hvor kommer du fra, egentlig?» (Migrapolis, 2016) presenterer ungdom som er født og oppvokst i Norge, men som likevel stadig blir spurt om hvor de kommer fra. Uttalelsene deres vitner om en form for oppgitthet over stadig å måtte stå til rette for hvem de dypest sett er, og en opplevelse av at det eksisterer en forventning i det norske samfunnet om at de skal presentere en kulturell identitet (Sæther, 2008) all den tid de ikke *ser* norske ut (jamfør kategorien synlig landsmann<sup>93</sup>, Pollock & van Reken, 2009; Salole, 2013). En av ungdomslederne som ble intervjuet i Migrapolis, oppfordret innstendig til å «slutte med å si *vi* og *dere*» og heller fokusere på at «vi er sammen!». Younis (2010) viser imidlertid til at det ikke er en gjengs oppfatning blant alle ungdommer med innvandrerbakgrunn at de ser på seg selv som *norske*, til tross for at de er født i Norge og snakker språket flytende. Denne studien har videre synliggjort at deltakernes selvoppfatning er svært individuell, og at selv ungdom som jeg oppfattet som etnisk norske, valgte å

---

<sup>93</sup> Innbyggere i et land som Canada, hvor det å ha innvandrerbakgrunn snarere er normen enn unntaket, presenterer seg gjerne med utgangspunkt nettopp i sin etniske bakgrunn, for eksempel «my grandmother was German and my great grandfather was Swedish», og dette er noe de er svært stolte av (min kilde til denne informasjonen er min mann som vokste opp med norske foreldre i Canada). Samtidig er dette med på å definere den kanadiske selvforståelsen.

definere sin tilhørighet til andre lokale eller globale fellesskap enn den norske majoritetskulturen (kap.1). Peter, for eksempel, passet i prinsippet ikke inn i noen av de fire kategoriene utlending, skjult innvandrere, synlig landsmann eller speilbilde (Salole, 2013), og han valgte da også å kalle seg internasjonal. Dette viser hvor vanskelig det kan være å sette merkelapper på folk og samtidig hvor fort vi likevel tyr til kategoriseringer nettopp for å synliggjøre at vi er forskjellige (Egée-Kuehne, 2001). Ved å introdusere det kulturelle kontinuumet<sup>94</sup> blir det mulig å synliggjøre hvordan individuelle og kollektive aktører i større eller mindre grad forholder seg til eller identifiserer seg med én eller flere kulturer:

krysskulturell-----monokulturell

På venstre side er aktører, kollektiver og kulturer som kan defineres eller som definerer seg selv som krysskulturelle (ut fra kriteriene for krysskulturell ungdom, se s. 8). På den motsatte siden er aktører, kollektiver og kulturer som kan defineres eller som definerer seg selv som monokulturelle. Ved å fremstille kulturalitet på denne måten ønsker jeg å bidra til å løse opp dikotomiske motpoler, samtidig som kontinuumet synliggjør at det sjelden er snakk om et enten/eller. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved hvorvidt denne oppstillingen snarere bidrar til å forsterke dikotomiene, men med utgangspunkt i strukturasjonsteorien kan det argumenteres for at det foregår et samspill mellom disse motpolene, på samme måte som teorien argumenterer for at verken aktør eller struktur kan eksistere uten den pågående dualiteten mellom disse. Det ville med andre ord gi lite mening å snakke om krysskultur dersom det ikke fantes en monokulturell motsats. Kontinuumet kan utvides eller erstattes med andre relevante kulturelle motpoler som belyser i hvilken grad situerte aktører (Stones, 2005) forholder seg til eller føler seg forpliktet på ulike kulturer eller delkulturer (forgrunn/bakgrunn). Det er for eksempel mulig å se for seg hvordan Nadege og Naomi (kap. 6) forholder seg ulikt til den vestlige ungdomsmusikkulturen, på grunnlag av i hvor stor grad deres internaliserte religiøse verdigrunnlag (Parsons & Shils, 1951) er medbestemmende for hvilken musikk de føler det er greit å lytte til, danse til eller opptre med, på denne måten:

sekulærkultur-----troskultur

---

<sup>94</sup> Jamfør Schippers' (2010) rammeverk «Twelve Continuum Transmission Framework», kontinuum 12:

monokulturell-----multikulturell-----interkulturell-----transkulturell

Som vi har sett, kunne Naomi med god støtte fra moren velge å nærme seg venstre side av kontinuumet, mens Nadege valgte en posisjon nærmere den høyre siden. Younis (2010) peker på at dersom spriket mellom verdier og interesser formidlet av hjemmet og av andre er for stort, vil aktøren kunne avvise verdier formidlet via sekundærsosialiseringen, alternativt vil primærsosialiseringen kunne svekkes. På grunn av den følelsesmessige tilknytningen skal det ifølge Younis mye til for å forkaste verdier man har internalisert via primærsosialiseringen. Som eksemplene med Nadege og Naomi viser, er det imidlertid sjelden snakk om et enten/eller. Deltakerne finner seg gjerne en plassering imellom de to ytterpunktene, og på den måten evner de å balansere verdier og normer tilknyttet primær- og sekundærsosialiseringen. Videre er aktørens vurderinger i følge Stones (2005) informert av en pluralitet av ulike elementer innenfor de generelle disposisjonene, deriblant moralske, religiøse og politiske, samt alle former for ferdigheter, estetisk sans, smak og begjær. Det at Nadege valgte å prioritere troskulturens verdier og normer da hun bestemte hvilken musikk hun kunne høre på, kan ha med hennes primærsosialisering å gjøre og også hennes stadig fornyede tilslutning til dens verdier, men det kan selvfølgelig også handle om at hun rett og slett likte å lytte til Westlife sin musikk. Med andre ord forholder aktørene seg til flere kontinua enn de kulturelle, og dette jeg vil komme nærmere tilbake til i forbindelse med struktur- og aktørkontinuaene.

Ifølge Karlsen (2015) er musikk en viktig ressurs for krysskulturell ungdom i deres bestrebelse for å ta beslutninger om hvordan å være, framstå og handle innenfor komplekse realiteter. Den musikken som er knyttet til elevenes etniske eller kulturelle bakgrunn, kan i følge Karlsen gi en følelse av tilhørighet og samhold, samt materiale for å holde fortellingen om seg selv gående på tvers av geografiske og sosiokulturelle kontekster. På samme måte peker Nethsinghe (2012) på at srilankiske og australske studenter bruker musikk i sin konstruksjon av selvidentitet i det flerkulturelle Australia. Lana, som tok sterk avstand fra vestlig ungdomsmusikkultur (kap. 7), hørte for eksempel på russisk filmmusikk og russiske barnesanger, og dette har jeg tolket som et behov for å skape seg et forestilt hjemland av musikk. Videre hadde Maria et godt forhold til musikk fra morens hjemland, mens Rebekka, Kalila, Jack og Justin (kap. 6) ikke opplevde noe særlig resonans i forhold til foreldrenes musikk. Det er ikke dermed sagt at de hadde noe imot denne musikken, men at den heller ikke fant noe tydelig motsvar i deres egne interne strukturer. Dette kan illustreres på denne måten:



Deltakernes kreative løsninger på hvordan de skulle forholde seg til «a plurality of cultural subsystems in the same society or personality» (Parsons & Shils, 2001, s. 173), kan forstås som måter de hadde evne til å balansere og leve med sine kryssende kulturelle tilhørigheter.

Karlsen og Westerlund (2015) peker på at det er viktig å gjenkjenne forskjellen mellom identiteter som blir tilskrevet og de som velges fritt, og at ungdoms musikalske identiteter og preferanser i dagens samfunn kan ha lite å gjøre med deres nasjonalitet og/eller etniske eller religiøse bakgrunn. Sæther (2008) viser videre til at elever med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis ønsker å spille musikk som korresponderer med «deres» bakgrunn på skolen. Rebekka opplevde for eksempel at folk trodde hun hørte på hip hop, rap og R&B fordi hun hadde afrikansk bakgrunn (kap. 6), men i intervjuet ga hun tydelig uttrykk for at «det *er* ikke meg liksom». Mine egne fordommer ble synlige i forbindelse med spørsmål om musikk, dans og etnisk bakgrunn ved at jeg formidlet en forventning om at deltakere med afrikansk bakgrunn hadde et mer «naturlig» forhold til dans enn nordmenn. Ester, Meky, Maria, Naomi og Rebekka (kap. 6) ga imidlertid klare tilbakemeldinger om at enten så danset de fordi de *likte* det og investerte sin tid og energi i det, eller motsatt at de helst *ikke* danset, enten fordi de ikke var spesielt gode til det, eller fordi de ikke hadde noe glede av det – uavhengig av etnisk og kulturell bakgrunn.

Den nevnte ungdomslederen som ble intervjuet i Migrapolis (2016), hevdet med ettertrykk at det er på høy tid å akseptere at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn. Evne til aksept kan, ifølge Karlsen og Westerlund (2015), handle om å lære seg «the art of living with difference» (s. 18). Stones (2005) hevder imidlertid at det alltid vil være snakk om grader av evne der aktørene har *mer eller mindre* kunnskapsevne og evne til kritisk refleksjon, og at aktørene har *flere eller færre* valgmuligheter med forutsette eller uforutsette konsekvenser. Med andre ord kan situerte aktører (forstått som «knowledgeable actors», Giddens, 1984), deriblant forskere og lærere, ha et ønske om å bidra til inkluderende praksiser, men likefullt videreføre strukturasjonsprosesser med eksklusjon som resultat gjennom sine undervisnings- og forskningspraksiser. Med tanke på det kulturelle aspektet ved deltakernes utøvelse av sine musikalske aktørskap er denne studiens bidrag blant annet å løfte fram krysskulturbegrepet som forståelsesramme med tanke på å bidra til mer innsikt i hvordan det å være ungdom i dag kan handle om kontinuerlige bevegelser på ulike kulturelle kontinua.

## Det strukturelle kontinuumet

Denne studien handler videre om hvordan ungdom utøver sine musikalske aktørskap på formelle og uformelle arenaer, med et særlig fokus på de aktivitetene som foregår på fritiden. Ifølge strukturasjonsteorien innebærer analyse av sosiale systemers strukturasjon å studere hvordan «the knowledgeable activities of situated actors who draw upon rules and resources in the diversity of action contexts, are produced and reproduced in interaction» (Giddens, 1984, s. 25). Deltakernes utnyttelse av de autoritative og allokative ressursene som finnes i de eksterne mulighetsstrukturene, skjer med andre ord i interaksjonen mellom aktøren og strukturen. Dette kan illustreres ved det strukturelle kontinuumet på denne måten:

eksterne strukturer-----interne strukturer

På venstre side er det som i denne studien representerer deltakernes felles ressursnettverk, forstått som «feltet», slik som dette er konstruert og analysert i kapittel 5. På motsatt side er deltakerne med sine generelle disposisjoner og situasjonsspesifikke strukturer. Dualiteten mellom aktøren og strukturen blir på denne måten synliggjort ved at den ene motpolen, som nevnt, i prinsippet ikke kan eksistere uten den andre (Giddens, 1984). Parsons (2001) hevder i den forbindelse at det sosiale systemet består av «the actions of individuals» (s. 190), og at dette er de samme handlingene som konstituerer personlighetssystemet. De to systemene kan likevel betraktes som separate analytiske enheter. I dette avsnittet om det strukturelle kontinuumet er derfor fokuset på venstre side av kontinuumet, forstått som de eksterne, strukturelle ressurstilgangene som studiens deltakere gjør bruk av når de utøver sine musikalske aktørskap på fritiden.

Folkestad (2006) viser til at det i de siste årene har foregått en dreining i fokuset «*from teaching to learning [...] from teacher to learner [...] from how to teach [to] what to learn [and] how to learn*» (s. 136, original kursiv). Dette nye perspektivet på musikkopplæring innebærer en oppfatning av at mesteparten av all musikalsk læring skjer utenfor skolen – og videre at intensjonen ikke er å lære *om* musikk, men å *spille* musikk, *lytte* til musikk og å *være sammen med* musikk. Den læringen og de ulike læringsstrategiene

som aktøren iverksetter, og som foregår innenfor både uformelle og formelle læringsarenaer, kan ifølge Folkestad (s. 138) illustreres på denne måten<sup>95</sup>:

formell-----uformell

Han peker på at denne utviklingen er aksentuert som et resultat av datamaskiner, ny musikkteknologi og musikalske aktiviteter på internett. Folkestad viser videre til hvordan internett binder sammen det lokale og globale, jamfør uttrykket *glocal* (slik Giddens tar det i bruk, se Robertson, 1995). En slik utvikling er godt dokumentert i forskning på musikk, ungdom og fritid (Green, 2002, 2008; Harwood & Marsh, 2012; Lamont, et al., 2003; Souza, 2011; Stowell & Dixon, 2014). Denne utviklingen fører blant annet til at musikk lærere i praksis aldri møter ungdom som er musikalsk uvitende eller «utdannede», og at elever i skolen besitter en rik, og i følge Folkestad, sofistikert musikalsk kunnskap, tilegnet gjennom en rekke musikalske aktiviteter på fritiden. Disse er synliggjort gjennom denne studiens fokus på deltakernes lyttende, utøvende, lærende og sansende handlinger (kap. 6 og 7). Dette vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt om det aktørrelaterte kontinuumet.

Feltet, forstått som en samkonstruksjon mellom deltakernes fortellinger om deres bruk av de ulike delarenaene, og min analytiske tilnærming til det besto av et strukturelt nettverk av institusjoner, kurstilbud, konsertarenaer, klubber/kafeer og individuelle/kollektive aktører. Det kan forstås som et muliggjørende ressursfelt («the range of possibilities»), men som analysen i kapittel 5 viser, av ulike grunner også et felt med begrenset tilgang (jamfør «limits to the possible», Stones, 2005). Bydelsfestivalens knutepunktfunksjon i beskrivelsen av feltet (se figur 4, s. 99) synliggjør at deltakerne hadde varierende evne til å skaffe seg tilgang til utøvings- og læringserfaringer (Karlsen, 2011; Parsons, et al., 1953). De av deltakerne som opptrådte på ungdomsfestivalen, var i første rekke nettopp dem som også deltok ved de kommunale og private kurstilbudene, og som i noen grad benyttet seg av øvingsmulighetene ved Ungdomshuset (for eksempel Jack og Meko, kap. 6). Kursdeltakelsen var ikke i seg selv en inngangsbillett til å opptre ved festivalen, men den var med på å dyktiggjøre deltakerne, på formelle og uformelle måter, noe som i neste omgang kunne kvalifisere til deltakelse ved Bydelsfestivalen og andre

---

<sup>95</sup> Jamfør Schippers' (2010) teoretiske rammeverk («modes of transmission») kontinuum nr. 4 og 5:

atomistisk/ analytisk-----holistisk  
notasjonsbasert-----auditiv/ muntlig

utøvende arenaer i Byen. Kurstilbudene Stjernedrøm og Ditt Valg og de ulike workshopene og seminarene ved Ungdomshuset og Aktivitetshuset konstituerte dermed viktige plattformer for de av deltakerne som hadde et mål om en gang å bli «successful artists» (sitat Jack) eller videre å utvikle seg til å bli dyktige hobbymusikere. Popduoen Gunninga (kap. 7), venninnene Ester og Rebekka, rapperne Peter og Meko og sangerne Kalila, Maria og Naomi (kap. 6) utnyttet et helt spekter av allokativer og autoritative ressurser innenfor rammene av dette «feltet». Selv om disse deltakernes handlingsmotivasjon (forstått som «a flow of energy», Parsons, et al., 1953) og målsettinger kunne være ulike, viste de evne til å dra nytte av eksterne strukturer i et aktivt musikalsk aktørskap. Dette utdypes i det neste avsnittet om det aktørrelaterte kontinuumet.

Eksterne strukturer kan også forstås som tilganger på blant annet teknologiske hjelpemidler og musikalske instrumenter. Parti og Karlsen (2010) viser til at teknologiske og samfunnsmessige fremskritt har skapt mange nye måter som folk kan engasjere seg med musikk på, og at musikk i dag kan læres fra et stadig voksende antall kilder. Denne studien viser at deltakerne benyttet seg av både internett og mobiltelefoner (Bister, 2014; Stowell & Dixon, 2014) i utøvelsen av sine musikalske aktørskap, for eksempel til å covere og å skrive nye låter (kap. 6 og 7). Videre kunne tilgang eller mangel på tilgang til musikalske instrumenter åpne eller stenge for muligheten til å lære seg å spille. I den grad tilgang til de ulike arenaene i feltet også åpnet for tilgang til allokativer og autoritative ressurser, var det de av deltakerne som hadde evne til å gjøre seg nytte av en kombinasjon av formelle og uformelle læringsressurser som hadde størst utbytte av deltakelse ved de respektive arenaene. Dette kan illustreres ved for eksempel Peter og Jack sine ulike tilnæringer til det å skissere en plan<sup>96</sup> for hvordan de skulle nå sine mål om å bli verdenskjente artister (kap. 6). Denne studiens bidrag med tanke på det strukturelle aspektet ved deltakernes utøvelse av sine musikalske aktørskap er blant annet å vise hvordan de situerte aktørenes evne til å trekke veksler på eksterne strukturer har avgjørende betydning for resultatene av deres strukturasjonsrunder (Stones, 2005). Disse resultatene er ifølge strukturasjonsteorien helt avhengig av dualiteten mellom aktør og struktur. I neste avsnitt vil jeg derfor rette oppmerksomheten mot den situerte aktøren.

---

<sup>96</sup> Mens Jack satte sin lit til at eksterne strukturer skulle hjelpe han «opp og fram», planla Peter i større grad å trekke på eksterne strukturer, på en slik måte at han selv ville bli en aktiv, uavhengig del av disse (se s. 181).

## Det aktørrelaterte kontinuumet

Et sentralt aspekt ved denne studien er å vise hvordan de individuelle aktørene bruker musikk innenfor et rikt spekter av funksjoner og handlinger på det personlige og det kollektive planet. Dette viser seg blant annet gjennom deltakernes fortellinger om deres lyttende, utøvende, lærende og sansende relasjoner til musikk og hvordan musikk kan spille en helt avgjørende rolle som livsressurs. Deltakerne, forstått som handlende, meningssøkende aktører (Parsons & Shils, 2001), bygger sine musikalske aktørskap på en plattform av internaliserte verdier og normer som uvegerlig brytes mot kryssende kulturelle verdier og holdninger i et flerkulturelt samfunn (som vi så i forbindelse med det kulturelle kontinuumet). Denne studien synliggjør hvordan deltakerne i *varierende grad* evner å bruke musikk på aktive og reflekterte måter i og gjennom berikende og samtidig utfordrende møter mellom deres eksterne og interne strukturer. Denne variasjonen kan fremstilles ved hjelp av det aktørrelaterte kontinuumet:

passiv aktør-----aktiv aktør

I oppsummeringen av kapittel sju konkluderte jeg med at det vil være formålstjenlig å benevne deltakerne som *mer eller mindre* aktive musikalske aktører, i stedet for å se på dem som *svake eller sterke* aktører. Karlsen og Westerlund (2010) peker på betydningen av å utforske musikkens betydning for «the sustainable growth of selves» (s. 237). Det er i den forbindelse viktig at musikkklærere og andre musikkaktører i formelle og uformelle kontekster er klar over at denne «veksten» kan skje på synlige og usynlige måter. Som nevnt hevder Hesmondhalgh (2008) at musikk kan forstås som en positiv ressurs for «active self-making» (s. 3), samtidig som han løfter frem mulige begrensninger knyttet til denne aktive «selvgjøringen», på bakgrunn av faktorer som aktøren ikke har fullstendig kontroll over<sup>97</sup>. Hesmondhalgh knytter etter min oppfatning an til dikotomien svake/sterke aktører nærmest som om det ikke fantes tilgjengelige posisjoner mellom disse motpolene, og at det dermed tilsynelatende bare er aktører som er «lucky enough to be able to exploit these [musical] opportunities to the full» (s. 16) som kan benevnes (sterke) musikalske aktører. Etter mitt syn kan en dikotomisk fremstilling av svake/sterke aktører føre til en konsolidering av

---

<sup>97</sup> For eksempel fattigdom, frihetsberøvelse, og manglende utdanning. Disse, og andre sosiokulturelle faktorer kan, slik jeg ser det, til en viss grad også forstås som resultater av migrasjon.

undertrykkende praksiser der fastlåste oppfatninger om hva som kjennetegner en «musikalsk» aktør for eksempel vil kunne handle om hvorvidt aktøren kan synge og spille eller ei og videre om en vestlig ungdomskulturell rolleforventning som favoriserer «riktige» måter å handle med musikk på. Det krever mot å stå imot slike forventninger, noe vi har sett eksempler på i denne studien, blant annet i fortellingen om Lana og hennes venner (kap. 7). Intervjudeltakerne utøver sine musikalske aktørskap på måter som synliggjør den musikalske aktørskapslinsens (Karlsen, 2011) relevans, og jeg vil nå fortsette med det jeg har valgt å kalle selve «hjerteslaget» i deres forhold til musikk, nemlig musikk som livsressurs.

Saarikallio og Erkkila (2007) viser til hvordan musikalsk engasjement er en målrettet aktivitet av psyken, enten aktøren er klar over det eller ikke, og at aktøren ved hjelp av musikk kan dekke mange personlige behov for blant annet underholdning, «vekkelse», følelse, adspredelse, utladning, mentalt arbeid og lindring. Disse funksjonene korresponderer langt på vei med DeNora's (2000) forskning på musikkens betydning for blant annet bearbeiding av følelser, minnearbeid, selvregulering og selvidentitet. Denne studiens utforskning av deltakernes mer eller mindre aktive bruk av musikk som livsressurs konsoliderer og supplerer funnene i disse arbeidene, blant annet med tanke på musikkens betydning som livsnødvendig ressurs. Heygia, Peter og Jan (kap. 6) løftet i den forbindelse fram musikkens funksjon som potensiell livredder. Deltakernes objektrelasjon (Parsons & Shils, 2001) til musikk hadde stor betydning for deres evne til å bruke musikk både som strukturerende medium i hverdagen (Peter), som empatiressurs og som en rød «livstråd» (Heygia) og videre som en preventiv ressurs, med tanke på selvskading og selvmord (Jan). Naomi klarte rett og slett ikke å forestille seg et *virkelig* liv uten musikk («hvilket liv?», kap. 6). Denne oppfatningen delte hun med flere av deltakerne, og selv om Anniken og Bruce (kap. 6) kunne se for seg at en hverdag uten *innspilt* musikk kunne føre til mer sosial interaksjon og praktisk sang og spill, kunne de i prinsippet likevel ikke forestille seg et liv uten musikk i noen form (se diktet *Et liv uten musikk?*, s. 152).

Lamont et al. (2003) viser til at svært mange av deltakerne i studien deres var musikalsk engasjerte på fritiden. De var overrasket over at så mange var involvert i «music-making» siden tidligere forskning viste at musikklytting var mest utbredt. Denne studien kan bekrefte denne forskningen blant annet gjennom å vise hvordan lytting og praktisk musikalsk utøving var viktige musikalske handlinger for deltakerne. Ifølge handlingsteorien foregår utøving og læring som samtidige prosesser. Disse prosessene kan illustreres slik:

I spennet mellom utøvende og lærende handlinger var deltakernes lyttende handlinger, forstått både som den faktiske musikklyttingen og som deres evne til å lytte til sine egne situasjonsspesifikke strukturer, helt avgjørende for deres evne til å kunne bruke sin favorittmusikk aktivt inn mot de ulike funksjonene som synliggjøres i den musikalske aktørskapslinsen (Karlsen, 2011). Den musikken som de aller helst lyttet til, fungerte både som intern og ekstern ressurs som deltakerne kunne gjøre bruk av, for eksempel i forbindelse med å skape seg en beskyttende «boble» eller barriere i tilværelsen (for eksempel Heygia, kap. 6), å bygge en musikalsk selvforståelse i møte med «a plurality of cultural subsystems in the same society or personality» (Parsons & Shils, 2001, s. 173) og videre som motivasjonsgrunnlag med tanke på å tilegne seg nye musikkrelaterte ferdigheter. Som jeg vil vise, sto disse og andre temaer i nær relasjon til deltakernes kryssende kulturelle bakgrunner og kontekster på måter som kan forstås som tilganger til både ressurser og mulige utfordringer med tanke på deres evne til å utøve sine aktive musikalske aktørskap.

Som vi allerede har sett i forbindelse med det kulturelle kontinuumet, kunne deltakerne oppleve varierende grad av resonans i møte med tilgjengelige musikkulturer på lokalt, nasjonalt og globalt nivå, særlig i relasjon til deres generelle disposisjoner. Flere av deltakerne uttrykte videre et ambivalent forhold til den vestlige populærmusikken, og dette kan illustreres på denne måten:

mainstream-----alternativ musikk

Til tross for at det å lytte til *allslags* musikk virket som en selvfølge for de fleste av deltakerne (kanskje bortsett fra Lana, kap. 7), viste det seg likevel at det ikke dermed var *all* musikk som fremsto som like aktuell å lytte til. Dette gjaldt i første rekke såkalt *alternativ* musikk (Kallio, 2015; North & Hargreaves, 2008), deriblant heavy og emo, siden disse sjangrene i større grad enn andre fremsto frastøtende, blant annet på grunn av en skrikende måte å synge på (Morris, kap. 6) og fordi de ble assosiert med generelt nedbrytende tendenser i samfunnet. Bruce og Jan (kap. 6) mente at denne stigmatiseringen av favorittsjangrene deres hadde sammenheng med en manglende forståelse både for musikkens budskap og generelt liten kunnskap om musikkens oppbygning, for eksempel med tanke på hvordan det kan eksistere «kaos innenfor en struktur» (Bruce). Heygia, Peter og popduoen Gunninga delte videre en generell bekymring for den vestlige popindustriens herliggjørelse

av sex, dop og festing. Disse deltakernes evne til kritisk distanse (Stones, 2005) til eget og andres musikalske aktørskap vitner om en bevisst og reflektert holdning til musikkens rolle som en potensielt negativ påvirkningskraft i individuelle og kollektive aktørers liv. Denne bevisste avstandstakingen kan på samme tid forstås som et behov for å fremstå som kunnskapsrike og reflekterte aktører (Giddens, 1984).

Greens (2002, 2008) forskning fremhever at læringsaktiviteter som lytting, kopiering og imitasjon av innspilt musikk er viktige strategier med tanke på å lære seg ny eller kjent musikk. Gjennom å spille med venner, lytte, utforske instrumenter og å arbeide med selvvalgt musikk mener hun at barn og unge har rike muligheter til å jobbe selvstendig med å tilegne seg musikkrelaterte ferdigheter. Denne studien understreker betydningen av et helt nettverk av interne og eksterne strukturer for at individuelle og kollektive aktører skal kunne følge sine drømmer om å kunne utøve sine musikalske aktørskap på aktive og fremadrettede måter. Deltakerne viste evne til å trekke på både allokativer og autoritative ressurser idet de utførte svært målrettede handlinger (Parsons & Shils, 2001) blant annet med tanke på å oppfylle sine nåtidige og fremtidige drømmer om å kunne handle med musikk på aktive og produktive måter (mer om dette i forbindelse med det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet). Dette viste seg for eksempel gjennom deres evne til å lære seg å synge, rappe og spille på musikalske instrumenter (digitale og analoge), blant annet ved hjelp av tjenester på internett. Jack (kap. 6) investerte mye tid i å lære seg å spille gitar via videoer på YouTube, og flere av deltakerne (Kalila, July, Cutipie, Lana og Peter, kap. 6 og 7) ga uttrykk for at de gjerne skulle lært seg å spille piano, hvis de bare hadde hatt råd til det. Esters (kap. 6) store ambisjon var i den forbindelse å starte en drømmeskole for unge som ikke har råd til å gå på kulturskoler og andre fritidstilbud og derved bidra til å låse opp deres «limits to the possible» (Stones, 2005).

Musikk brukt for det «å være» (Karlsen, 2011; Ruud, 2013) var et viktig aspekt ved flere av deltakernes musikalske aktørskap. I et flerkulturelt samfunn vil relasjonen mellom musikk og religiøs tro nødvendigvis kunne oppleves som et konfliktfylt forhold, all den tid normer og verdier for «riktig» og «gal» måte å forholde seg til musikk på vil kunne variere (Harris, 2006; Younis, 2010). Som vi så i forbindelse med det kulturelle kontinuumet, levde flere av deltakerne med kryssende rolleforventninger knyttet til i hvor stor grad de kunne føle seg fri til å handle med musikk på individuelle og kollektive måter, blant annet i spennet



mellom sekulærkultur og troskultur<sup>98</sup>. Venninnene Ester og Rebekka (kap. 6) fant nye, innovative måter å forholde seg til vestlig ungdomsmusikk på, blant annet ved at de skrev nye tekster til eksisterende poplåter. På denne måten oppnådde de å få både positive tilbakemeldinger («approval values», Parsons, et al., 1953) fra trosfellesskapet og samtidig å kunne balansere kryssende kulturelle normer og verdier. Maria, Nadege og Viktoria (kap. 6) knyttet videre musikken an til en opplevd gudsrelasjon. Deltakernes utøvelse av sine musikalske aktørskap fremsto dermed som en tilgang til å knytte an til noe større enn seg selv (Guldbrandsen, et al., 2004). Evnen til å bruke musikk som transendent ressurs i et sansende aktørskap inngikk som en viktig del av deltakernes rike og omfattende bruk av musikk som livsressurs. Deres handlinger skjedde som følge av en bevisst organisering av og prioritering i formålshierarkier (Stones, 2005) der en eller flere kulturer inngikk i grunnlaget for deltakernes valg i situerte praksiser (jamfør det kulturelle kontinuumet).

Deltakernes aktive, lærende aktørskap hadde videre sammenheng med deres evne til å dra nytte av andre relasjonelle aktører (for eksempel foreldre, lærere, instruktører og venner) og virtuelle aktører (for eksempel popartister og videoinstruktører) i arbeidet med å tilegne seg musikkrelaterte ferdigheter, til for eksempel å skrive låter (Peter, Jack og Kalila, kap. 6, og popduoen Gunninga, kap. 7). Deres situasjonsspesifikke kunnskap om hvordan de kunne dra nytte av et rikt arsenal av interne og eksterne strukturer, skjedde blant annet som følge av fruktbare møter mellom kryssende kulturelle praksiser (for eksempel ved kurstilbudene Ditt Valg og Stjernedrøm). Den læringen som skjer i slike møter, kan trigges nettopp som følge av den dissonansen (Parsons, et al., 1953) som oppstår i og gjennom disse møtene. Giddens (1984) hevder at i det øyeblikket aktøren ikke lenger er i stand til å gjøre en forskjell eller produsere en effekt, er han/hun ikke lenger en aktør. Ytre sett kunne for eksempel deltakerne ved Jentekafeen fremstå som passive musikalske aktører. Med utgangspunkt i det aktørrelaterte kontinuumet er det likevel mulig å hevde at det alltid vil være snakk om grader av passiv/aktiv og synlig/usynlig utøvelse av det musikalske aktørskapet. Denne studiens bidrag med tanke på det aktørrelaterte aspektet ved deltakernes utøvelse av sine musikalske aktørskap er blant annet å synliggjøre, gjennom de individuelle og kollektive aktørenes fortellinger om deres mangespektrede musikalske handlinger relatert

---

<sup>98</sup> Flere av innbyggerne i Bydelen, deriblant brukerne av Jentekafeen ved Aktivitetshuset, måtte i tillegg forholde seg til kryssende holdninger til hva som konstituerer et passende forhold mellom gutter og jenter (se kapittel 5, s. 121).

til musikk, hvordan aktørskapet i prinsippet aldri opphører, men at det snarere kan leve i beste velgående, også når det tilsynelatende har opphørt å eksistere<sup>99</sup>.

## Det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet

Denne studien har handlet om hvordan ungdom som vokser opp i krysskulturelle kontekster, utøver sine musikalske aktørskap innenfor et nettverk av formelle og uformelle arenaer, og disse er beskrevet som et felles ressursnettverk som deltakerne trekker på. De foregående avsnittene har vist hvordan denne utøvingen skjer i et samspill mellom eksterne og interne strukturer, og krysskultur har vært et viktig omdreiningspunkt i drøftingene av studiens funn. Ifølge sterk strukturasjon (Stones, 2005) skal resultatene («the outcomes») av strukturasjonsrundene forstås som både eksterne og interne strukturer, samt hendelser. Dette innebærer videre en forståelse av at de varierende resultatene eller effektene (Giddens, 1984) av aktørens handlinger kan involvere både «change and elaboration or reproduction and preservation» (Stones, 2005, s. 85) innenfor alle de fire delene av strukturasjonsprosessen (se modellen, s. 54). Resultatene av deltakernes strukturasjonsrunder viste seg blant annet ved deres aktive bruk av musikk som livsressurs, som praktisk musikalsk utøving og som musikalske læringsstrategier. Disse resultatene kan som nevnt arte seg som både synlige og usynlige ferdigheter, holdninger og verdier innenfor aktørens interne strukturer. Ved å introdusere det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet blir det mulig å drøfte hvordan resultatene av deltakernes strukturasjonsrunder med musikk skal forstås som mer eller mindre negative/positive eller betraktes som både/og:

negativt-----positivt

Ethvert resultat kan betraktes som et utgangspunkt for nye strukturasjonsrunder, og siden de fire delene i strukturasjonsmodellen griper inn i hverandre, vil det bare være mulig å skille de strukturelle- og aktørrelaterte resultatene ved hjelp av et analytisk grep (Parsons & Shils, 2001). Et negativt resultat (for eksempel negative sanksjoner) innenfor aktørens eksterne

---

<sup>99</sup> I siste fase av et langt sykeleie spurte jeg pappa om han savnet å kunne synge. Han satt og bladde litt fram og tilbake i sangboka, og svarte «jo, men jeg synger fremdeles, på *innsiden*». Der inne var det fortsatt hørbare melodier og harmonier som han kunne «tenke musikalsk» i og gjennom (jamfør kategorien musikk og tenkning, Karlsen, 2011), og derved levde det musikalske aktørskapet videre så lenge hjertet kunne slå.

strukturer vil sånn sett kunne ha stor betydning for senere strukturasjonsrunder – for eksempel med et mindre aktivt aktørskap som neste strukturasjonsresultat – men ikke nødvendigvis, fordi dette avhenger av styrken i aktørens handlingsmotivasjon og beslutning om å handle med musikk på de måtene som de gjør innenfor deres interne strukturer. Nadege og Naomi (kap. 6) fortsatte for eksempel å synge til tross for at de opplevde å få negative sanksjoner fra naboer, familiemedlemmer og venner som et resultat av at deres interne strukturer var sterke nok til å motstå de eksterne strukturenes misbilligelse. Slik jeg ser det, er det derfor ytre sett ikke mulig (eller tilrådelig) å bedømme hvorvidt et resultat skal vurderes som mer eller mindre positivt eller negativt, med mindre aktøren formidler sine egne opplevelser av å ha lyktes eller ei i situerte praksiser. Min forståelse og analyse av deltakernes vurdering av sine strukturasjonsresultater førte meg derfor bare så langt som intervjudeltakernes fortellinger tillot. Like fullt har det vært mulig å betrakte utøvelsen av deltakernes musikalske aktørskap som mer eller mindre aktive, som vi så i forrige avsnitt i forbindelse med det aktørrelaterede kontinuumet.

Eksemplet ovenfor viser at det kan være en analytisk fallgrube å trekke forbindelser mellom et aktivt aktørskap og positive resultater og motsatt – mellom et passivt aktørskap og negative resultater – all den tid det som nevnt bare er aktøren selv som i siste instans kan svare på hvor aktivt/passivt eller positivt/negativt hennes forhold til musikk er. Ved første øyekast kan det synes enklere å bedømme hvorvidt aktørens *musiker*-aktørskap (forstått som «musicianship»<sup>100</sup>) er aktivt eller passivt, målt ut fra aktørens evne til å utøve praktisk sang og spill på instrumenter, i de tilfellene hvor denne utøvelsen representerer synlige og hørbare uttrykk. Sang, spill, rap, låtskriving og andre musikkrelaterede uttrykksformer (kap. 6 og 7), forstått som deltakernes musikalske kompetanse, vil imidlertid i følge Karlsen (2012a) ikke alltid bli oppdaget eller gjenkjent, blant annet i skolesammenheng. Georgii-Hemming og Westvall (2010) peker på at ambisjonen om å inkludere alle i musikkfaget i skolen ikke alltid blir oppfylt i et bandorientert undervisningsopplegg (se Lana, kap. 7), for eksempel kan elever som spiller fiolin og saksofon, bli marginalisert fordi dette ikke er tradisjonelle bandinstrumenter. Forfatterne peker videre på at ferdigheter i å skape musikk ved hjelp av datamaskiner er ujevnt fordelt, blant annet fordi en del elever med innvandrerbakgrunn ikke har tilgang til musikkteknologisk utstyr hjemme. Grundig kjennskap til hvordan ungdom i krysskulturelle kontekster utøver sine musikalske aktørskap, enten disse utspiller seg

---

<sup>100</sup> Se for eksempel avhandlingen *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musiklinja"* (Ellefsen, 2014).

innenfor formelle eller uformelle opplærings- og utøvningspraksiser, er derfor av avgjørende betydning for å kunne tilby varierte, demokratisk rettferdige og inkluderende fellesskap (Westerlund, et al., 2016).

For å kunne svare på Hesmondhalghs kritiske perspektiver på musikk sosiologisk forskning med det han ser på som «an overly optimistic understanding of music» (s. 3), blir det etter min oppfatning viktig å skille mellom en sosiologisk forståelse og bruk av det musikalske aktørskapsbegrepet og en allmenn forståelse av hva det vil si å være «musikalsk» eller hva det vil si å være en mer eller mindre «successful artist» (Jack, kap. 6). Disse begrepene er, slik jeg ser det, ikke direkte sammenlignbare størrelser, selv om de kan ha overlappende kjennetegn, blant annet ved at en aktiv musikalsk aktør, for eksempel, kan være en dyktig sanger. Dette utelukker imidlertid ikke at Lana (kap. 7) kan forstås som en svært aktiv og reflektert musikalsk aktør selv om hun i egne øyne ikke hadde sangstemme. Sangstemmen sin hadde hun, som vi har sett, likevel evne til å bruke aktivt, som en strukturerende ressurs til dans og trening, som nynnende akkompagnement til imaginær pardans og «i dusjen». Kriteriene for å bedømme hvorvidt Lanas strukturasjonsresultater med musikk skal plasseres i den positive eller den negative enden av det strukturasjonsresultatorienterte kontinuumet, må dermed avklares ut fra en teoretisk distinksjon mellom musikalsk *aktør* og utøvende *musiker*. Det er med andre ord viktig å avklare *hva* forskningen er ute etter å si noe om *før* datainnsamlingen tar til. Som vi så i oppsummeringen av kapittel 6, kan imidlertid forskerens bevisste og ubevisste forforståelser påvirke tolkningen av forskningsfunnene og dermed også forskningens resultater, til tross for at forskeren i utgangspunktet har de «edleste» motiver og ønsker om å utøve et objektivt forskeraktørskap.

Deltakerne var klar over at deres utøvelse av sine nåtidige musikalske aktørskap kunne ha stor betydning for resultatene av deres fremtidige strukturasjonsrunder, både på det personlige og det kollektive plan. Denne vekslende fokuseringen kan visualiseres ved hjelp av det tidsrelaterte kontinuumet, på denne måten:

nåtid-----fremtid

Deltakernes musikalske handlinger «her og nå» hadde med andre ord avgjørende betydning for deres muligheter til å utøve aktive, resultatorienterte musikalske aktørskap/musikerskap i fremtiden. Deltakerne Peter, Jack, Ester (kap. 6) og popduoen Gunninga (kap. 7) definerte og planla sin egen selvinitierte artistutdanning med blick for en mulig artist-/instruktørkarriere i

fremtiden. Deres ulike nåtidige og planlagte, fremtidige læringsstrategier handlet i første rekke om å opptre og bli oppdaget. Flere av de andre deltakerne snakket om A- og B- planer og om realisme med tanke på å realisere drømmen om å kunne leve av musikk, for eksempel Bruce, Maria og Heygia (kap. 6). For disse deltakerne var artistdrømmen bare én av flere mulige fremtidige strukturasjonsresultater. Mens Bruce så på eksterne strukturer som mer eller mindre tilfeldige og først og fremst knyttet til «flaks», jobbet Peter, Jack, Ester og popduoen Gunninga hardt for å bygge og selv *være* sine egne eksterne mulighetsstrukturer. De overlot med andre ord ikke artistdrømmen i andres hender (for eksempel til «en dude med musikkstudio», kap. 7). Snarere investerte de tid og krefter i å utvikle og utnytte sine egne interne og eksterne strukturer gjennom intellektuelle, ekspressive, moralske og instrumentelle handlinger (Parsons & Shils, 2001) i nåtiden for at drømmen om å bli verdenskjente artister skulle kunne realiseres en gang «der framme». Uavhengig av varierende målsettinger og drømmer, og hvilken relasjon til musikk deltakerne hadde, fremsto musikken som en viktig livsressurs som deltakerne i varierende grad evnet å dra nytte av i utøvelsen av sine mer eller mindre aktive musikalske aktørskap.

## Studien i retrospektiv og prospektiv

Idet jeg nærmer meg avslutningen på avhandlingen vil jeg gjennom et tilbakeblikk komme med noen tanker om studiens viktigste bidrag til forsknings- og praksisfellesskapet og videre peke på potensielle fremtidige forskningsprosjekter med den musikalske aktørskaps-tematikken som utgangspunkt.

I min oppfatning representerer denne studien i første rekke et bidrag til det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Ved å løfte fram deltakernes mer eller mindre aktive utøvelse av sine musikalske aktørskap i krysskulturelle kontekster gjennom et etnografisk forskningsarbeid har det vært mulig å bidra til utvidet kunnskap om hvordan denne utøvelsen foregår i et vekselspill mellom aktør og struktur. Denne kunnskapen kan videre ha betydning for det musikkpedagogiske praksisfeltet, blant annet ved at studien peker på hvordan deltakernes utøvelse av sine musikalske aktørskap kan komme til uttrykk både på synlige, hørbare måter, men også på usynlige, dypt personlige måter. Ved dens fokus på aktørskap, med utgangspunkt i en handlings- og strukturasjonsteoretisk grunnlagsforståelse, kan studien også forstås som et bidrag til musikk sosiologisk forskning. Studien tilbyr i så måte en grundig utforskning av ungdoms valg og handlinger, i og gjennom musikk, ut fra en

forståelse av at disse oppstår gjennom og som følge av komplekse forhandlinger og reforhandlinger mellom deres eksterne og interne strukturer i en hverdag og et samfunn preget av krysskulturelle møter. Resultatene av mine møter med «feltet» og dets deltakere kan samtidig forstås som utgangspunkter for stadig nye strukturasjonsrunder med musikk på det praktiske, teoretiske, fysiske og psykologiske planet, både for meg som forsker og for informantene mine. Slik sett kan studiens funn også ha betydning for forskning og praksis innenfor ulike musikkfaglige og tverrfaglige forskningstradisjoner og miljøer, for eksempel innenfor musikkpsykologisk, musikkfilosofisk og musikkterapeutisk forskning, med tanke på studiens fokus på musikk forstått som livsressurs, forholdet mellom musikk og andre kulturelle uttrykksformer (deriblant dans og poesi) og musikk som transendent ressurs.

Studiens hovedproblemstilling har vært å utforske hvordan ungdom i krysskulturelle kontekster har utøvet sine musikalske aktørskap. Problemstillingen har blitt belyst gjennom tre delproblemstillinger med sine respektive resultatkapitler. Disse delproblemstillingene har jeg søkt å besvare gjennom konstruksjonen av fire nært beslektede kontinua, det kulturelle-, det strukturelle-, det aktørrelaterte- og det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet, med tilhørende underkontinua, tidligere i dette kapitlet. I det følgende vil jeg oppsummere studiens resultatutvikling i kapittel fem, seks og sju i lys av disse kontinuaene.

Den første av delproblemstillingene, som besvares i kapittel fem, handler om hvordan studiens deltakere forholder seg aktivt til feltets musikalske praksiser og kontekstuelle rammer, og hvordan disse kan forstås som eksterne, strukturelle ressurstilganger som deltakerne trekker på idet de utøver sine musikalske aktørskap. Jeg har beskrevet dette eksterne ressursfeltet med Bydelsfestivalen som et slags nav eller et knutepunkt. Denne hadde på ulike måter en sammenbindende funksjon i forbindelse med deltakernes ferd mellom de ulike offentlige og private musikkarenaene og kurstilbudene i en krysskulturell by/bydel (jamfør det kulturelle kontinuumet). Ved festivalen kunne deltakerne få vise frem sine utøvende ferdigheter på praktisk-musikalske måter (sang, rap, spill og dj-ing) og også sine praktisk-organisatoriske evner (for eksempel med tanke på programforslag, annonsering og matservering). De av deltakerne som hadde evne til å forhandle seg en legitim plass innenfor denne arenaen, viste seg ofte som aktive, musikalske aktører også på andre musikalske arenaer (for eksempel ved Kulturell Basket, konserter i regi av Stjernedrøm og deltakelse ved den internasjonale Ditt Valg-konserten). Disse deltakerne betegnet jeg som sterke musikalske aktører. Med utgangspunkt i det aktørrelaterte kontinuumet er det i stedet mulig å beskrive disse deltakerne som svært aktive, musikalske aktører. For å fortsette

utforskningen av hvordan ungdom i krysskulturelle kontekster utøver sine musikalske aktørskap, ville en større kvantitativ studie med en spørreundersøkelse i grunnskole/videregående skole med temaer relatert til denne studiens tematikk kunne kaste mer lys over hvordan ungdom bruker musikk på mer eller mindre aktive og reflekterte måter i deres hverdag i og utenfor skolen. I en stadig vekselvirkning mellom de eksterne strukturene og deres egne interne strukturer (jamfør det strukturelle kontinuumet) oppstår det som i denne studien forstås som mer eller mindre negative/positive strukturasjonsresultater (jamfør det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet), både med hensyn til faktiske hendelser og med tanke på eksterne/interne strukturer som mulighetsbetingelser for nye strukturasjonsrunder. Dette belyses videre i avsnittet om delproblemstilling to som fokuserer på de individuelle-/kollektive musikalske aktørskapshandlingene.

Den andre delproblemstillingen, som besvares i kapittel seks, handler om hvordan deltakerne utøver sine musikalske aktørskap idet de trekker på eksterne og interne strukturer og allokativ og autoritative ressurser innenfor studiens «felt» med dets krysskulturelle kontekster (jamfør det kulturelle kontinuumet). Deltakernes fortellinger om sine mangespektrede handlinger med musikk har blitt belyst ved hjelp av de fem analytiske delkategoriene lytting, utøving, læring, sansing og musikk som livsressurs. Disse kategoriene griper inn i hverandre<sup>101</sup>, og det er, som tidligere nevnt, bare mulig å skille dem fra hverandre ved et analytisk grep. Deltakernes musikalske lytting dannet på ulike måter basis for alle de andre kategoriene ved at lyttingen foregikk både forut for og i tilknytning til de utøvende, lærende og sansende handlingene. På denne måten hadde deltakerne evne til å knytte sammen eksterne og interne musikalske ressurser, for eksempel ved at de hadde inngående situasjonsspesifikk kunnskap om hvilken musikk som kunne gi dem tilgang til for eksempel å skape seg en beskyttende boble, endre energinivå, bruke musikk som livstråd eller en potensiell livredder, oppleve en gudsrelasjon og å skape seg en identitet. Gjennom henholdsvis avstandstaking og tilknytning viste deltakerne evne til refleksjon både over sitt eget og andre aktørers musikalske aktørskap (blant annet jamfør kontinuaene mainstream/alternativ og resonans/konsonans). Deltakernes musikalske læring foregikk i en veksling mellom offentlige og private læringsarenaer (jamfør formell/uformell kontinuumet).

---

<sup>101</sup> Litt på samme måte som de fem fingrene på en hånd har varierende evne til å bevege seg individuelt, men like fullt fungerer optimalt bare i samspillet med de andre fingrene. Foldede hender kan videre fungere som et bilde på hvordan den musikalske aktøren kan skape forbindelser mellom eksterne og interne strukturer i utøvelsen av sitt aktive aktørskap.

Resultatene (jamfør det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet) av denne i mange tilfeller selvinitierte læringen, skjedde som følge av deres evne til å dra nytte av allokativer og autoritative ressurser i et aktivt musikalsk aktørskap (jamfør det strukturelle- og det aktørrelaterte kontinuumet). En videre utforskning av hvordan ungdom i krysskulturelle kontekster utøver sine musikalske aktørskap kunne for eksempel ta tak i inndelingen i lyttende, utøvende, lærende og sansende aktørskapshandlinger gjennom å motivere til å skrive musikkdagbok, slik som Heygia, som den eneste av deltakerne, gjorde (se prologen). Et slikt forskningsdesign kunne for eksempel inkorporeres som en oppgave i musikkfaget i skolen. Med en slik narrativ tilnærming til datainnsamlingen ville skriveoppgaven samtidig kunne inngå i tverrfaglige prosjekter.

Den tredje delproblemstillingen, som besvares i kapittel sju, handler om hvordan popduoen Gunninga og danseren Lana trekker på interne og eksterne strukturer idet de utøver sine nåtidige musikalske aktørskap og derved samtidig legger grunnlaget for sin fremtidige utøving (jamfør det tidsrelaterte kontinuumet). Med utgangspunkt i det aktørrelaterte kontinuumet er det mulig å stadfeste at alle disse tre jentene er svært aktive og reflekterte musikalske aktører på bakgrunn av deres evne til å bruke musikk som livsressurs og deres evne til å reflektere over eget og andres musikalske aktørskap. Like fullt er det naturlig å gjøre en distinksjon mellom dem på bakgrunn av hvilken grad de utøver *musiker*-aktørskap. Popduoen Gunninga har på sett og vis allerede oppfylt artistdrømmen, all den tid de skriver sanger, jobber med artistimagnet sitt og holder konserter. Hvorvidt denne nåtidige utøvingen vil føre til fremtidig verdensberømmelse, kan derfor betraktes som underordnet, nettopp fordi deres selvinitierte artistutdanning, på vei mot det store målet om «stardom», allerede skaper positive resultater både innenfor deres interne (de generelle disposisjonene: styrkede musikalske og organisatoriske evner og ferdigheter, holdninger og verdier/ det situasjonsspesifikke: kunnskap om hva som skal til for å *leve* ut artistdrømmen) og eksterne strukturer (bli sett og stadig gjøre seg synlig, og derved skape/bli utfordret i stadig nye spillejobber), samt konkrete konserthendelser her og nå (jamfør det strukturasjons-resultatorienterte kontinuumet). Lanas musikalske aktørskap handlet også om drømmer, men hun næret ikke store forhåpninger om at disse skulle gå i oppfyllelse på samme måte som popduoen Gunninga. Lana ville for eksempel gjerne spille piano, men hun hadde ikke den samme motivasjonen og evnen til å planlegge og å sette i verk de handlingene som måtte til for å lære seg å spille et instrument. Deltakerne Jack, Ester, Peter, Naomi, Bruce, Morris og popduoen Gunninga kan dermed sies å tilhøre både kategorien aktive *musiker*-aktører og



aktive, reflekterte musikalske aktører (i sosiologisk forstand). I hvilken grad deltakernes strukturasjonsresultater skal betegnes som positive eller negative, handler til syvende og sist om hvordan de selv vurderer sine resultater i forhold til de standarder og de målsettinger som hver enkelt legger til grunn. En kvalitativ multicase-studie som involverer enkelt- og gruppeintervjuer, for eksempel med klasser/grupper av elever ved allmennfaglige linjer og ved musikklinjer i videregående skole, ville kunne åpne opp for å utforske likheter og forskjeller mellom måter som disse elevene utøver sine musikalske aktørskap.

Når jeg nå er i ferd med å avrunde denne forskningsstudien, er det naturlig å reflektere over hva som fungerte godt og hva jeg ville ønsket å gjøre annerledes. Studiens etnografiske design ga meg uten tvil tilgang til å bli godt kjent med flere av de ulike krysskulturelle kurstilbudene og musikalske arenaene som fantes i Byen og den innvandrerrike Bydelen. Min evne til å forhandle fram tilgang til disse åstedene var likevel ikke tilstrekkelig med tanke på å rekruttere intervjudeltakere til studien. I etterpåklokskapens lys kan det sies at jeg kanskje burde trukket meg tidligere ut av jentekafeen, all den tid brukerne ga klare uttrykk for at de ikke ønsket å la seg intervjuer. I stedet gjorde jeg stadige fremstøt i håp om «å få noen på kroken». Dette hadde sammenheng med min opprinnelige ambisjon om å gjøre en studie av *innvandrers*-ungdoms musikalske aktørskap. Som jeg skrev i innledningen, mente en av lederne nettopp ved jentekafeen at kanskje min oppgave var å gjøre min studie for siden å kunne fortelle «alle nordmenn der ute» at *ungdom er ungdom* eller at *folk er folk* uansett hvordan de ser ut, med andre ord at de ikke er så annerledes. Slik jeg ser det, så handler ikke et slikt budskap om å viske ut forskjeller, men snarere om å akseptere og respektere at ungdom som vokser opp i krysskulturelle kontekster må få lov til og samtidig kan ha et sterkt behov for selv å definere *hvem* og *hva* de ønsker å fremstå som. Denne retten og evnen til selvbestemmelse og selvdefinisjon inngår dermed i kjennetegnet på utøvelsen av et aktivt musikalsk aktørskap.

## Coda

Denne avhandlingen er i seg selv et resultat av mine strukturasjonsrunder i møte med studiens ulike eksterne strukturer – i første rekke forstått som feltets fysiske arenaer med alle dets involverte aktører og de ulike mulighetsbetingelsene som denne kontakten innebar. Videre har avhandlingen blitt til som et resultat av mine møter med det akademiske fellesskapet innenfor og på tvers av geografiske skillelinjer og i dialog med nye og kjente teoretiske og metodologiske perspektiver. Det synlige resultatet av denne studiens mange strukturasjonsrunder er ikke minst de ulike skrivearbeidene som har resultert i avhandlingen med dens narrativer, resultater og analyser. Det gryende forskeraktørskapet har samtidig resultert i interne strukturer som har kommet til uttrykk ved min evne til å planlegge, strukturere og gjennomføre denne forskningsstudien. Dette er evner og anlegg som har blitt til gjennom stadig prøving og feiling i samarbeid med mine veiledere, medstipendiater og kolleger. Det overgripende resultatet av forskerutdanningen har videre ført til at jeg har ervervet nye ferdigheter og en ny selvforståelse, noe som i påfølgende strukturasjonsrunder, en gang der fremme, vil kunne føre til nye, spennende oppgaver.

# Litteraturliste

- Abell, A. M. (1994). *Talks with great composers*. Secaucus, N.J.: Carol Publishing Group.
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 279-295). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 467-478). Los Angeles: Sage.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Balon, J. (2009). The theory of action after Parsons. I C. Hart (Red.), *Essays in honour of Talcott Parsons* (s. 31-51). Cheshire: Midrash Publications.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2012). *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education*. Dordrecht: Springer.
- Batt-Rawden, K. & DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289-304.
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels: Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bister, A. B. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. (Doktoravhandling, Stockholms Universitet). Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751738/FULLTEXT02>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Grace (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 357-370). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London: Routledge.
- Cain, M. (2015). Musics of "the other": Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32(1), 71-87.
- Campbell, P. S., Drummond, J. D., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H. & Wiggins, T. (2005). *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity* (2. utg.). Singapore: Blackwell.

- Childrens-nasheed. (6.7.2016). Baba Telephone [Videofil]. Lokalisert på [https://www.youtube.com/watch?v=REopDk\\_9Z\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=REopDk_9Z_w)
- Cohen, L., Bell, R. C., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Dalane, M. H. (2014). *Mer eller mindre haram? Unge, norske muslimers forhold til musikk og musikkundervisningen i skolen*. (Masteravhandling, Det teologiske Menighetsfakultet). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/220027/AVH505-kand-nr-1052-masteravh-Dalane-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). *After Adorno: Rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drummond, J. D. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? I P. S. Campbell, J. D. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Red.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (s. 103-112). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-222). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 39-69.
- Eg ea-Kuehne, D. (2001). Derrida's ethics of affirmation. I D. Eg ea-Kuehne & G. J. J. Biesta (Red.), *Derrida & education* (s. 186-206). London: Routledge.
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship: The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. (Doktoravhandling). Oslo, Norges musikkh ogskole.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning p a h ogstadiet*. (Doktoravhandling, Lunds universitet). Lokalisert p a <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:808183/FULLTEXT01.pdf>
- Fauske, H. (1994). Sosialteori for det neste århundre?: En sammenligning av Giddens og Parsons. *Sosiologi i dag*, 1, 67-96. Lokalisert p a [https://www.researchgate.net/profile/Halvor\\_Fauske/publication/259357293\\_Sosiale ori\\_for\\_det\\_neste\\_rhundre.\\_En\\_sammenligning\\_av\\_Parsons\\_og\\_Giddens/links/0c96052b2c134c98a7000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Halvor_Fauske/publication/259357293_Sosiale ori_for_det_neste_rhundre._En_sammenligning_av_Parsons_og_Giddens/links/0c96052b2c134c98a7000000.pdf)

- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.
- FriFlyt. (2016). *Kegster?* Lokalisert 3.3.2016 2016 på <http://www.friflyt.no/Forum/Snikksnakk/Kegster>
- Frith, S. (1996). Music and Identity. I S. Hall & P. Du Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 108-127). London: Sage.
- Frith, S. (1998). *Performing rites: On the value of popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. I A. Gabrielsson (Red.), *Music and emotion* (s. 431-452). Oxford: Oxford University Press.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education - a personal matter?: Examining the current discourses of music education in sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33. doi: 10.1017/S0265051709990179
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Godlovitch, S. (2002). *Musical performance: A philosophical study*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot, Hants: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Guldbrandsen, E. E., Varkøy, Ø. & Dahle, G. (2004). *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hall, S. & Du Gay, P. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? I R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical identities* (s. 1-20). Oxford: Oxford University Press.

- Harris, D. (2006). *Music education and muslims*. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.
- Harwood, E. & Marsh, K. (2012). Children's ways of learning inside and outside the classroom. I G. E. McPherson & G. Welch (Red.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, s. 322-340). Oxford: Oxford University Press.
- Hesmondhalgh, D. (2008). Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity. *Consumption, markets and culture*, 11(4), 329-343.
- Islam.no. (2016). *Musikk og sang i lys av islamske prinsipper*. Lokalisert 18.1.2016 på <http://www.islam.no/page10704754.aspx>
- James, I., Barnes, T., Kelleher, P., Kohn, B., Edwards, P., Nelson, J. et al. (25.7.2012). *Wings* [Videofil, Innspilt 2011]. Lokalisert på <https://www.youtube.com/watch?v=cOQDsmEqVt8>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Kallio, A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. (Doktoravhandling, Sibeliusakademiet). Lokalisert på [https://www.researchgate.net/profile/Alexis\\_Kallio/publication/283299285\\_Navigating\\_\(un\)popular\\_music\\_in\\_the\\_classroom\\_Censure\\_and\\_censorship\\_in\\_an\\_inclusive\\_democratic\\_music\\_education/links/5631cc2e08ae13bc6c35858c.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alexis_Kallio/publication/283299285_Navigating_(un)popular_music_in_the_classroom_Censure_and_censorship_in_an_inclusive_democratic_music_education/links/5631cc2e08ae13bc6c35858c.pdf)
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: musikk: En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. (Doktoravhandling). Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. (Doktoravhandling). Luleå, University of Technology.
- 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. doi: 10.1177/1321103x11422005
- Karlsen, S. (2012a). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. doi: 10.1080/14613808.2012.685460
- Karlsen, S. (2012b). *Music education in multicultural schools: Report from the Nordic research project "Exploring democracy: Conceptions of immigrant students' development of musical agency"*. Oslo: Konsis Grafisk.
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the "homeland music": Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 161-177. doi: 10.1177/1321103X13508057
- Karlsen, S. (2015). Inkludering – av hva og av hvem?: En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 15, s. 61-84). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Karlsen, S. & Brändström, S. (2008). Exploring the music festival as a music educational project. *International Journal of Music Education*, 26(4), 363-373. doi: 10.1177/0255761408096077
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency: Exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(03), 225-239. doi: 10.1017/s0265051710000203
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2015). Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (s. 372-387). New York: Oxford University Press.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. I I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Red.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (s. 93-108). London: Falmer Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lacourse, E., Claes, M. & Villeneuve, M. (2001). Heavy metal music and adolescent suicidal risk. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 321-332.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.
- Lather, P. (2001). Postmodernism, poststructuralism and post(critical) ethnography: Of ruins, aporias and angels. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 477-492). London: Sage.
- Liamputtong, P. (2008). Doing research in a cross-cultural context: Methodological and ethical challenges. I P. Liamputtong (Red.), *Doing cross-cultural research: Ethical and methodological perspectives* (s. 3-20). Dordrecht: Springer.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing qualitative cross-cultural research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lill, A. (2014). An analytical lens for studying informal learning in music: Subversion, embodied learning and participatory performance. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 223-247.
- Lill, A. (2015). *Informal learnings? Young people's informal learning of music in Australian and British schools*. (Doktoravhandling, University of Sydney). Lokalisert på file:///C:/Users/irenets/Downloads/Lill%20A%20Doctoral%20Thesis%202015%20(1).pdf
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Mainsah, H. (2011). 'I could well have said I was Norwegian but nobody would believe me': Ethnic minority youths' self-representation on social network sites. *European Journal of Cultural Studies*, 14(2), 179-193. doi: 10.1177/1367549410391926

- McNamee, M. J. & Bridges, D. (2002). *The ethics of educational research*. Oxford: Blackwell.
- Migrapolis. (2016). Hvor er du fra, egentlig? *Norsk flerkulturelt magasin* [TV-serie]. Norge: NRK.
- Murphy, E. & Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 339-351). London: Sage.
- Musical-Futures. (2015). *Musical Futures*. Lokalisert 3.6.2016 2016 på <https://www.musicalfutures.org/>
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135-148). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), 382-396. doi: 10.1177/0255761412459166
- Norman, L. (2001). Why should the devil have all the good music [Videofil, innspilt 1972]. Lokalisert på <https://www.youtube.com/watch?v=kWh8-FPeIHU>
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action: A study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. New York: McGraw-Hill.
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action: A study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (2012). *The social system*. New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books.
- Parsons, T., Bales, R. F. & Shils, E. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (2001). *Toward a general theory of action: Theoretical foundations for the social sciences*. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Partti, H. (2012). *Learning from cosmopolitan digital musicians*. (Doktoravhandling, Sibeliusakademiet). Lokalisert på <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife201210129408.pdf>
- Partti, H. & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12(4), 369-382.



- Pole, C. J. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (Vol. 1, s. 5-24). London: Falmer press.
- Pollock, D. C. & van Reken, R. E. (2009). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds* (Rev. utg.). Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Regjeringen. (2015). *Den nasjonale dialogkonferansen*. Lokalisert 23.10.2015 på <http://blogg.regjeringen.no/dialogkonferansen/>
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Rikandi, I. (2012). *Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A case of redesigning a group piano "vapaa säestys" course in music teacher education*. (Doktoravhandling, Sibeliusakademiet). Lokalisert på [https://www.academia.edu/3504171/Negotiating\\_Musical\\_and\\_Pedagogical\\_Agency\\_in\\_a\\_Learning\\_Community\\_-\\_A\\_Case\\_of\\_Redesigning\\_a\\_Group\\_Piano\\_Vapaa\\_S%C3%A4estys\\_Course\\_in\\_Music\\_Teacher\\_Education](https://www.academia.edu/3504171/Negotiating_Musical_and_Pedagogical_Agency_in_a_Learning_Community_-_A_Case_of_Redesigning_a_Group_Piano_Vapaa_S%C3%A4estys_Course_in_Music_Teacher_Education)
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. I M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Red.), *Global modernities* (Vol. 25, s. 25-44). London: Sage.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier: Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109. doi: 10.1177/0305735607068889
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 426-442). London: Sage.
- Skotheim, H. (27.10.2015). Jubler ikke for glad-tall om innvandrere, *Vårt Land*. Lokalisert på <http://www.vl.no/nyhet/jubler-ikke-for-glad-tall-om-innvandrere-1.424255>
- Skånland, M. S. (2007). *Soundescape: En studie av hvordan musikk blir integrert i hverdagen til brukere av mp3-spillere*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Lokalisert på

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/27109/Soundscape.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sloboda, J. A. & O'Neill, S. A. (2001). *Emotions in everyday listening to music*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Souza, J. (2011). Youth, musical education and media: Singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(1), 94-113.
- Statistisk-Sentralbyrå. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015*. Lokalisert 13.4 2015 på <http://ssb.no/innvbef>
- Stones, R. (2005). *Structuration theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Stowell, D. & Dixon, S. (2014). Integration of informal music technologies in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 31(01), 19-39.
- Strøm, I. T. (2012). *Deltakerne som musikalske agenter i prosjektet "Are you with us?": En kvalitativ intervjuundersøkelse utført blant ungdommer med ulik etnisk bakgrunn*. (Masteravhandling). Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25-42. doi: 10.1177/1321103x08089888
- Sæther, E. (2010). Music education and the Other. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45-60.
- Söderman, J. & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326. doi: 10.1080/1461380042000281758
- Tajik, H. (2016). Jenter som bryter glassveggene, står fortsatt alene, *Aftenposten*. Lokalisert på [http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Jenter-som-bryter-glassveggene\\_-star-fortsatt-alene--Hadia-Tajik-8364304.html](http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Jenter-som-bryter-glassveggene_-star-fortsatt-alene--Hadia-Tajik-8364304.html)
- Thoresen, L. (2004). Inspirasjon og skapende prosess. I E. E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy (Red.), *Musikk og mysterium: Fjorten essay om grensprengende musikalsk erfaring* (s. 111-125). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thrift, N. J. (1996). *Spatial formations*. London: Sage.
- Tobias, E. S. (2013). Let's play! Learning music through video games and virtual worlds. I G. E. McPherson & G. Welch (Red.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 2, s. 531-548). Oxford: Oxford University Press.
- Umebinyuo, I. (2015, 2.9.2015). Blackdahlia [Bloggpost]. Lokalisert på <http://theijeoma.tumblr.com/post/128228731925/blackdahlia-so-here-you-are-too-foreign-for>

- Van Loon, J. (2007). Ethnography: A critical turn in cultural studies. I P. Atkinson (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 273-284). London: Sage.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varvarigou, M. & Green, L. (2015). Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: The Ear Playing Project (EPP). *Psychology of Music*, 43(5), 705-722. doi: 10.1177/0305735614535460
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (2016). Identity formation and agency in the diverse music classroom. I R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *The Oxford handbook of musical identities* (s. 493-509). Oxford: Oxford University Press. .
- Young, R., Sproeber, N., Groschwitz, R. C., Preiss, M. & Plener, P. L. (2014). Why alternative teenagers self-harm: Exploring the link between non-suicidal self-injury, attempted suicide and adolescent identity. *BMC psychiatry*, 14(1), 1-14.
- Younis, T. A. (2010). På lag?: Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(2), 136-147. Lokalisert på <https://www.idunn.no/npt/2010/02/art02>
- Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Portrett

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Vedlegg 6: Musikkdagbok

## Vedlegg 1: Musikk og ungdom i et krysskulturelt perspektiv

Musikk finnes over alt rundt oss – på tv, radio, internett, i butikker, på skole, jobb og mange andre steder. Musikk er viktig i livene våre, og den kan blant annet vekke følelser og minner, skape stemninger eller invitere til dans. Musikalsk aktørskap handler om alt det som et menneske gjør i livet knyttet til musikk.

Jeg ønsker å forske på hvordan ungdom, med ulik etnisk og kulturell bakgrunn, bruker musikk og hva de opplever musikalsk og personlig av for eksempel å lytte til musikk, synge, spille eller lage musikk. For å finne ut av dette, ønsker jeg å snakke med ungdom som har et aktivt forhold til musikk på fritiden. Jeg ønsker å intervju og eventuelt observere deres musikkbruk, og der det er naturlig, vil jeg også filme musikalsk utøving. Du får dette informasjonsbrevet for å kunne gi et informert samtykke til å bli med i studien.

Forskningsprosjektet er knyttet til at jeg tar en doktorgrad i musikk ved Høgskolen i Hedmark. Jeg kommer til å skrive notater når jeg observerer musikkbruk og når vi samtaler om bruk av musikk. Jeg kommer til å bruke opptaksutstyr under intervjuer og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuer blir skrevet ut for videre analyse. Et intervju vil vare i omtrent 45 minutter, og det vil bli holdt på en avtalt tid og sted. Du velger selv om du vil intervjues alene eller i gruppe.

Det er helt frivillig å delta og du har full mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte si hvorfor. Dersom du trekker deg vil alt materiale om deg bli slettet. Resultatene av prosjektet vil bli publisert i en doktoravhandling. Det er bare jeg og mine veiledere som har tilgang til personopplysninger. Jeg og mine veiledere har taushetsplikt, og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. Deltakerne og stedet for prosjektet anonymiseres og lyd- og video-opptak slettes når avhandlingen er ferdig i 2016. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Dersom du ønsker å delta er det fint om du og dine foreldre (dersom du er under 18 år) skriver under på det vedlagte samtykke-brevet og leverer det til meg eller sender det til meg i den frankerte konvoluttet så snart som mulig. Hvis du har spørsmål til meg i forbindelse med denne invitasjonen, må du gjerne kontakte meg: [irene.strom@hihm.no](mailto:irene.strom@hihm.no) (mobil 41560193). Du kan også kontakte min veileder Sidsel Karlsen ved Høgskolen i Hedmark: [sidsel.karlsen@hihm.no](mailto:sidsel.karlsen@hihm.no) (mobil 47663970).

Med vennlig hilsen Irene Trønnes Strøm

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### For intervju:

Ungdom:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet om ungdom og musikalsk aktørskap og ønsker å delta på intervju.

Dato \_\_\_\_\_ Underskrift \_\_\_\_\_ mobil \_\_\_\_\_

Foreldre/foresatte:

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet om ungdom og musikalsk aktørskap og godkjenner/ godkjenner ikke (stryk det som ikke passer) at min/vår ungdom deltar på intervju.

Dato \_\_\_\_\_ Underskrift \_\_\_\_\_

### For observasjon og/eller video:

Ungdom:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet om ungdom og musikalsk aktørskap og ønsker å delta i observasjon/video (stryk det som ikke passer) av musikkbruk.

Dato \_\_\_\_\_ Underskrift \_\_\_\_\_ mobil \_\_\_\_\_

Foreldre/ foresatte:

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet om ungdom og musikalsk aktørskap og godkjenner/godkjenner ikke (stryk det som ikke passer) at min/ vår ungdom deltar i observasjon/video (stryk det som ikke passer) av musikkbruk.

Dato \_\_\_\_\_ Underskrift \_\_\_\_\_

## Vedlegg 3: Portrett

Favoritt artist/er

Favoritt musikkjangre

Musikk du ikke liker

Favoritt musikkaktivitet

Favoritt fritidsaktivitet

Favorittskolefag/ hobbyer

Viktig nær person/ venn med tanke på musikk

Fremtidsdrøm

## Vedlegg 4: Intervjuguide

Hovedspørsmål med aktuelle oppfølgingsspørsmål:

### 1. Hva betyr musikk for deg?

Kan musikk si noe om hvem du er?

Hvordan bruker du musikk for å fortelle andre hvem du er?

### 2. Hvorfor lytter du til musikk?

Når/ hvor hører du på musikk?

Hva slags musikk liker du å høre på?

Hvordan kan musikk bekrefte/ forandre følelser?

Hvordan bruker du musikk for å beskytte deg selv?

Hvordan bruker du musikk for å konsentrere deg?

Har du spesielle minner knyttet til musikk?

Hva betyr musikk for din tro?

### 3. Hvorfor holder du på med musikk?

Er du med i musikkgruppe/ band/ kor/ korps osv. på fritiden?

Hvilken sjanger synger/ spiller du/ dere?

Har du noen gang opptrådt med musikken din? For hvem? Hvordan følte det?

### 4. Hvem lærer du musikk av?

Lærer du å synge/ spille av venner/ foreldre/ slektninger/ musikktilbud på fritiden?

Hvordan bruker du kunnskaper fra musikkfaget på skolen?

### 5. Hvordan lærer du musikk?

Hvordan lærer du deg nye sanger/ låter? Øver du, eller bare «synger/ spiller» du?

Lærer du best når du synger/ spiller alene eller sammen med venner?

Hører du mest på teksten/ melodien/ rytmen/ stemningen?

Er du med i et musikkfelleskap på internett? Hva lærer du av det?

### 6. Hvordan lager du musikk?



Lager du sanger/ låter selv eller kopierer du innspillinger?

Skriver du tekster?

Bruker du data/ internett/ musikkprogrammer for å lage musikk?

## 7. Bruker du musikk til å danse?

Hva slags musikk liker du å danse til?

Hva slags musikk danser du og vennene dine til?

## 8. Hvis det fantes et musikktilbud i bydelen:

Ville du brukt det?

Hva slags rom og utstyr ville trengs, og ville du ønske å ha instruktører?

Hadde du ønsket å være med på å bestemme?

Burde det være gratis?

## Vedlegg 5: Observasjonsskjema

Dato:

Sted:

Situasjonsbeskrivelse:

Deltaker	Læring	Aktørskap	Funksjon	Interaksjon

## Vedlegg 6: Musikkdagbok

**Dato:**

**Alder:**

**Bakgrunn:**

Kl.	Musikk	Hva gjorde/ følte/ tenkte jeg?