

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for kunstfag og kulturstudier

Eirik Skjelstad

Masteroppgave

«Min musikk er liksom *min*, hvis du skjønner»

Om et utvalg 9.-trinnslevers forhold til og bruk av musikk i og utenfor musikklasserommet.

“My music is *mine*, if you know what I mean”

An investigation of how a selected group of ninth grade students use music within, and outside of the music classroom.

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Så er dagen kommet da jeg sitter med den ferdigskrevne masteroppgaven foran meg og skal reflektere tilbake på tiden fra første utkast til det ferdige resultatet. Å skrive denne oppgaven har ikke bare gitt meg ny faglig innsikt, men også gjort at jeg har lært en hel masse om meg selv. Å skrive masteroppgave har vært en utfordrende prosess, og ikke minst ved siden av andre obligasjoner og fulltidsjobb. Derfor er det med stolthet at jeg nå kan gi meg selv en klapp på skulderen og konstatere at det ble vel gjennomført.

Skrivningen er tidvis en ensom aktivitet, men samtidig har en rekke personer bidratt på ulike måter for å hjelpe meg i arbeidet. Aller først vil jeg varmt takke min eminente veileder Live Weider Ellefsen for uvurderlig hjelp i form av faglige samtaler, konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntrende ord og et spark bak når det har behøvd. Live har inspirert meg til å ha større tro på eget arbeid og til å ville fortsette å skrive i fremtiden. Jeg vil gjerne takke Hilde og elevene ved Dalen Skole for at de tok i mot meg og lot meg få ta del i musikktime sine. Jeg vil gjerne takke lærerne ved musikkseksjonen på HINN Hamar for inspirerende forelesninger og for alt jeg har lært. En stor takk til mine medstudenter for støtte, gode samtaler og vennskap. En ekstra stor takk til min gode venn Liv Anne Danbolt for å ha gjort denne reisen sammen med meg, for å ha korrekturlest oppgaven og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke min samboer og kjæreste Ricardo for at han har vært der for meg under hele prosessen, alltid med oppmuntrende ord og kjærlighet.

Estou grato por tudo, meu querido.

Det har vært tre lærerike og spennende år på MIKS-studiet, og jeg kan med hånda på hjertet si at jeg har utviklet meg både som akademiker og menneske.

Tusen takk, og god lesning!

Hamar, den 13 mai 2019

Eirik Skjelstad

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	6
ABSTRACT	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 MIN BAKGRUNN.....	9
1.3 VALG OG AVGRENSNINGER.....	10
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	13
2.1 MUSIKKUNDERVISNING – ET UTVIDET PERSPEKTIV	13
2.2 MUSIKK OG IDENTITET.....	16
2.3 FELTSPESIFIKK KAPITAL OG KULTURELLE ROM.....	17
2.3.1 <i>Habitus og posisjonering</i>	19
2.4 MUSIKKLASSEROMMET – EN DISKURSIV PRAKSIS	21
2.4.1 <i>Musikkundervisning og kjønnsaspekter</i>	21
2.4.2 <i>Ungdomsbegrepet</i>	24
2.5 MUSIKKENS BRUKSOMRÅDER – AFFORDANCE.....	24
3. METODE	26
3.1 FORSKNINGSDESIGN OG DATAINNSAMLINGSMETODER	26
3.2 KVALITATIV METODE	26
3.2.1 <i>Intervjuer</i>	27
3.2.2 <i>Observasjon</i>	28
3.3 Å PRODUSERE ET FELTNOTAT	31
3.4 ANALYSESTRATEGIER.....	32
4. FELTARBEID VED DALEN UNGDOMSSKOLE	34
4.1 DALEN UNGDOMSSKOLE.....	35
4.2 MUSIKKTIMENE I KLASSE 9C	36
4.2.1 <i>Trivselsregler som rammefaktor</i>	38
4.2.2 <i>Å synge foran andre</i>	42
4.2.3 <i>Musikktimene – et sted å «være seg selv»</i>	46

4.2.4	Øving og framføring – «go'sanger».....	48
4.3	STRØMMELISTA/SPILLELISTA – «MIN» OG «DIN» MUSIKK.....	51
4.3.1	Russesanger, afterski og teit musikk	55
4.3.2	Konformistene versus the lonely listener.....	58
4.4	KOSEMOSEOVERDOSE – Å VELGE MUSIKK TIL HVERDAGEN	63
4.4.1	Musikk å få frysninger av.....	68
4.4.2	Tekst eller melodi?.....	71
4.4.3	Gangsterrap: gutte- eller jentemusikk?.....	75
4.5	DON'T STOP ME NOW	78
4.5.1	Fnising, flørting og kvinnelig maskulinitet.....	82
5.	DISKUSJON	87
5.1	OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	87
5.2	POSISJONER / POSISJONERING I KLASSE 9C.....	89
5.3	KLASSELEDELSE, TRIVSEL OG MUSICKING – KOMPONENTER I ET UTVIDET KLASSEROM.....	92
5.4	SMAKSHIERARKIER I KLASSE 9C	94
5.5	MUSIKK OG KJØNNSROLLER I KLASSE 9C	95
6.	AVSLUTNING	97
	LITTERATURLISTE	98
	REFERERTE MUSIKKEKSEMPLER/MUSIKKVIDEOER	102
	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	103
	VEDLEGG 2: INFOSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE	105
	VEDLEGG 3: INTERVJUMAL TIL SEMISTRUKTURERT INTERVJU	107
	VEDLEGG 4: OBSERVASJONSGUIDE	108

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever i en utvalgt 9.klasse tar i bruk musikk i og utenfor musikkundervisningen på skolen. Gjennom klasseromsobservasjon og intervjuer med elevene settes fokus på elevenes egne utsagn om hvordan de opplever å delta i musikkundervisningen, med hvilken musikk og hvordan den generelle samhandlingen foregår innenfor musikkundervisningens kontekst. I oppgaven sees musikkundervisning og musikklasserommet i et utvidet perspektiv. Jeg har valgt å anerkjenne at elevenes bruk av musikk utenfor den formelle institusjonen kan sies å være en del av deres musikalske opplæring (Folkestad, 2006; Dyndahl & Ellefsen, 2011), og fokuserer derfor både på musikken som arbeides med i undervisningssammenheng så vel som den de oppgir at de omgir seg med til daglig.

Teorigrunnlaget er forankret i en poststrukturalistisk forståelse der begreper som kjønn, ungdom og identitet får nye konnotasjoner og betydninger. Det legges også vesentlig vekt på betydningen av smak og habitus (jf. Bourdieus kultursosiologi, 1979/1995), noe jeg også argumenterer for at kan sees i sammenheng med posisjoneringsteori (Davies & Harré, 1990). Fokus på elevenes bevissthet rundt egen bruk av musikk diskuteres også, ved hjelp av *affordance*-begrepet (DeNora 2000). Datamaterialet er en kombinasjon av feltnotater fra undervisningen og lydopptak fra intervjuene. Informantene er et utvalg 9.trinnselever og en musikk lærer. Datainnsamlingen foregikk over en periode på 7 uker, mellom skolens høst- og juleferie.

Studien viser en rekke eksempler på hvordan elevene posisjonerer seg selv og hverandre i musikktime. Dette kommer til syne både i klasserommet i samtaler om musikksmak, der noens musikk valideres framfor andres, og der enkelte elever har større forhandlingsrom enn andre når det gjelder å uttrykke seg musikalsk eller å velge å rette seg etter/stå utenfor bestemte smaksregimer. Dette gjenspeiler seg også i hvilken musikk elevene arbeider med på skolen, der noen kan vise fram musikk som kan sies å avvike fra normalen, mens andre er mer opptatt av «likbarhet» og medelevenes respons på den valgte musikken. Studien viser også hvilken betydning klasseledelse og implementering av gode trivselsregler har for å skape et klassemiljø der elevene føler at de kan delta og samhandle med hverandre i en trygg kontekst.

Abstract

This thesis will investigate how students in a Norwegian ninth grade classroom use music within and outside of the music classroom. Through classroom observations and interviews, I investigate students' own point of view on how they experience their participation in the music classes, and how this participation takes place within the context of general music education. In the thesis, music education and the music classroom are seen in an extended perspective; I argue that the students' use of music in their everyday life outside of the formal educational institution can be regarded as a part of their musical education (Folkestad, 2006; Dyndahl & Ellefsen, 2011). Thus I am focusing both on the music they know from the classroom and the music they listen to in situations outside of school.

The theoretical foundation of this thesis is anchored in a poststructuralist understanding, where concepts such as gender, youth and identity get new connotations and meanings. Significant emphasis is also placed on the importance of taste and habitus (Bourdieu's cultural sociology, 1979/1995), which I also argue can be seen in connection with positioning theory (Davies & Harré, 1990). The focus on the students' awareness of self-use of music is also discussed, with help of the term of *affordance* (DeNora, 2000). The data material is a combination of field notes from the classroom and audio recordings from the interviews. The participants are a group of ninth grade pupils and one music teacher. The data collection took place over a period of 7 weeks, between the school's Autumn and Christmas holidays.

The study shows a number of examples of how the students position themselves and each other in the music lessons. This is evident in conversations about music tastes, where certain types of music are validated over others. Some students have larger negotiating space than others when it comes to expressing themselves musically, or choosing to adhere to / stand outside of specific taste regimes. This is also reflected in the music that is brought to school by the students, where some can share music that differs from the "classroom normal", while others are more concerned with the music's likability and the other students' response to it. The study also shows the importance of classroom management and implementation of a good code of conduct to create a class environment in which the students feel that they can participate and interact with each other within a safe context.

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven og problemstilling

«Si meg hva slags musikk du liker og jeg skal si deg hvem du er» (Ruud, 2013, s. 15). Dette utsagnet fra Ruuds originalutgave av *Musikk og Identitet* har fulgt meg siden jeg først startet med høyere musikkutdanning i 2006 og har inspirert meg til å reflektere over hvordan jeg selv og menneskene rundt meg bruker musikk, og måtene vi deltar i ulike musikalske praksiser på. Da jeg også ble introdusert for Bourdieus kultursosiologi og begrepet *kulturell kapital* (Bourdieu, 1979/1995) fikk jeg flere verktøy å bruke for å forstå hvordan identitet og musikksmak forhandles i det sosiale, og nye omdreiningspunkter i mine egne refleksjoner rundt hva det vil si å delta i en musikalsk praksis, undervise i musikk og legge til rette for en inkluderende læringsarena. Skolen skal «*bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap*» heter det i den nye overordnede delen av læreplanverket for grunnskolen som snart trer i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2019, avsnitt 1). Forskere som Ruud (2013), DeNora (2000), Green (2002, 2008) og Small (1998) viser alle hvordan ulike musikalske praksiser og handlinger kan sies å være en del av øvrige læringsarenaer. Når skolen så skal bidra til ivaretagelse og utvikling av elevenes identiteter må det også tas høyde for at elevene kommer fra en rekke ulike sosiokulturelle og eventuelt flerkulturelle bakgrunner. I tillegg må pedagogen forholde seg til sine egne forutsetninger og forståelser (jf. Hanken & Johansen, 2016), samt til elevenes egne refleksjoner rundt hvordan og hva de vil lære.

Målet med studien er å undersøke hvordan en utvalgt gruppe med 9.trinnselever omgir seg med musikk i og utenfor undervisningssammenheng, og hvordan deres forhold til og bruk av musikk kan sees i sammenheng med deres identiteter og posisjoneringer i klasserommet. Formell og uformell læring (Folkestad, 2006; Green, 2008), *musicking* – å *gjøre* musikk (Small, 1998), musikalsk affordanse (DeNora, 2000) og musikalsk identitet (Ruud, 2013) er alle begreper som kan brukes til å undersøke og forstå ungdomsskoleelevers forhold til musikk og musikkundervisning. I tillegg ønsker jeg å undersøke elevenes perspektiver på hvordan den generelle samhandlingen seg i mellom foregår innenfor musikkundervisningens kontekst. Datamaterialet jeg presenterer i denne oppgaven avdekker at det kan trekkes

paralleller mellom elevenes musikkvaner både i og utenfor skoletiden, og derfor velger jeg å inkludere elevenes bruk av musikk utenom skoletid som en del av deres musikkopplæring¹. Derfor vil jeg argumentere for at musikkundervisningen bør sees i et større perspektiv, der den sosiokulturelle arenaen for læring finner sted både i og utenfor klasserommet, men likevel kan sies å være knyttet til den organiserte musikkundervisningen. Slik blir det musikalske klasserommet utvidet, og jeg stiller følgende spørsmål som premiss for denne oppgaven:

Hvordan forhandles identitet og posisjonering hos et utvalg 9.trinnselever i det utvidede musikalske klasserommet?

Spørsmålet vil besvares ved å presentere og analysere et datamateriale produsert gjennom observasjoner og intervjuer over en periode i et utvalgt klasserom, og deretter belyse og diskutere empirien ved hjelp av relevant teori.

1.2 Min bakgrunn

Min interesse for å forske på musikk og identitetsforhandling i undervisningssammenheng kommer fra min egen bakgrunn og oppvekst. Jeg er oppvokst i en liten by i det indre Østlandet. Interessen for musikk kom tidlig, og jeg begynte å spille piano i ung alder for så å synge i kor fra jeg var 13 år. Gjennom korvirksomheten fikk jeg for første gang en virkelig sterk musikalsk opplevelse da jeg var med på å sette opp J.S. Bachs *Johannespasjonen*, et musikkverk jeg siden ikke har klart å legge fra meg. I etterkant vil jeg påstå at jeg hadde det man kan forstå som en «eksistensiell erfaring». Varkøy (2010) diskuterer hva eksistensiell erfaring kan bety i sammenheng med LK06, og skriver at erfaring er noe som berører oss dypere enn en generell opplevelse, og at det eksistensielle handler om de store spørsmålene rundt det å være menneske (2010, s. 28). En eksistensiell erfaring er da en erfaring som berører «kognitive, erkjennelsesmessige og emosjonelle aspekter» (s. 29). Ruud skriver at «Våre tidligste opplevelser i livet er med på å danne grunnlaget for selvoppfatning og identitet. Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, er knyttet til musikk» (2013, s. 82). Ruud bruker barndom og tidlig liv som eksempel, men jeg vil også påstå at musikalske erfaringer i tenårene, og ikke minst de sterke minnene jeg har om disse,

¹ Denne formen for uformell musikkutdanning diskuteres blant annet av Folkestad, 2006; Dyndahl og Ellefsen, 2011;

har bidratt på en viktig måte i min personlige og musikalske utvikling og de gjør meg på mange måter til den personen jeg er i dag. Derfor er jeg enig i Varkøys framstilling av erfaring som noe sterkere enn opplevelse. Ved å spille piano, etter hvert på et relativt høyt nivå, fikk jeg innpass i en musikalsk verden jeg tidligere ikke hadde hatt kjennskap til. Slike erfaringer har selvfølgelig vært med på å påvirke mine senere valg – først å ta en høyere musikkutdanning, siden jobbe som utøvende sanger, deretter som lærer og til slutt å søke mot academia, slik jeg gjør nå ved å skrive denne masteroppgaven.

Å arbeide med masterprosjektet har gitt mange aha-opplevelser. Når jeg analyserer datamaterialet jeg har samlet slår det meg at det å ha en unik eller «ikke-konform» musikksmak som ungdomsskoleelev krever både mot og posisjon i feltet. Det er noe jeg selv ikke følte jeg hadde da jeg var på samme alder som mine informanter. Det interessante er at når jeg tar opp tilsvarende tematikk med venner, så forteller mange at de følte det på samme måte. Dette til tross for at disse menneskene gjerne var godt posisjonert innad i en vennegjeng og tilsynelatende var foregangspersoner hva gjaldt ulike smaksregimer. Ei venninne fortalte meg for kort tid siden: «Eirik, husker du disse samle-cd-ene med *Hits 4 Kids* og *Absolute Music* som var populære da vi var tenåringer? Jeg pugga faktisk låtlistene på baksiden av cd-coveret slik at jeg kunne være med på samtalene vi hadde om musikk på ungdomsskolen, selv om jeg egentlig ikke hørte på dem». Selv tilhørte jeg en av disse som stod litt på utsiden i klassen, på mange måter slik informant min Fredrik² framstilles i denne oppgaven. Det er mitt ønske at den foreliggende masteroppgaven kan bidra til en økt forståelse av hvordan musikkdidaktiske virksomheter på en måte fortsetter og strekker seg ut over det som tilsynelatende er virksomhetens plass og ramme i tid og (klasse)rom. Musikklasserommet i dette prosjektet sees som *utvidet*: elevenes private omgang med musikk inkluderes i den formelle didaktiske praksisen, samtidig som didaktiske intensjoner og valg påvirker elevenes uformelle musikkhverdag.

1.3 Valg og avgrensninger

Prosessen med å velge tema skulle bli ganske omfattende, og jeg brukte lang tid på utarbeide en relevant problemstilling. Jeg visste at jeg på et eller annet vis ønsket å skrive om musikkundervisning i ungdomsskolen, men utfordringen lå i å avgrense. Det var først da jeg

² Alle personnavn (med unntak av mitt eget) og stedsnavn i denne oppgaven er pseudonymer

utvidet mitt perspektiv på hva jeg regnet som relevant for den formelle musikkundervisningssituasjonen at jeg lettere klarte å utarbeide en gjennomførbar prosjektskisse. Jeg hadde fra starten av en klar formening om at jeg ønsket å være tilstede i feltet og observere og snakke med deltakerne. Jeg valgte bevisst en stor skole, noe jeg mente ville gi større sannsynlighet for å møte elever med ulike sosiokulturelle bakgrunner, som ville kunne gi et realistisk perspektiv på moderne undervisningspraksiser. Rektor ved Dalen Ungdomsskole var positiv til prosjektet mitt, og hele prosessen med å forberede og praktisk gjennomføre feltarbeidet var uproblematisk.

Sommeren 2018 ble personvernloven gjenstand for store endringer og oppdateringer, hvilket førte til at jeg var nødt til å starte prosessen med å søke tillatelse for prosjektet fra NSD om igjen, med en del større endringer (se vedlegg 1 for NSD-godkjenning). Blant annet måtte jeg forfatte nye informasjonsbrev til foreldre og foresatte og få disse underskrevet før feltarbeidsperioden min kunne begynne (se vedlegg 2). Min originale plan var å ukentlig være tilstede i musikktime allerede fra starten av skoleåret i august og følge elevene fram til jul, slik at jeg kunne få med meg alle delene av et «formidlingsprosjekt» elevene skulle i gang med, som bestod av å lage en reklamejingle, mime til innspilt musikk og deretter synge foran klassa. Siden NSD-prosessen ble forsinket med to måneder betød det at feltarbeidet ikke kunne begynne før i oktober, så mitt første besøk i klassen skjedde umiddelbart etter høstferien. Da var jingleoppgaven avsluttet, og elevene var i gang med miming. Jeg hadde også en intensjon om å besøke to ulike klasser, men jeg innså tidlig at det ville være vanskelig å få gjennomført. Målet mitt var å intervju fire informanter, men som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.2.1 var det ikke alle elever som følte seg komfortable med å la seg bli intervjuet alene, så jeg avgjorde å gjennomføre to gruppeintervjuer og to enkeltintervjuer.

Masterprosjektet er gjennomført med et sosiokulturelt syn på læring, kunnskapskonstruksjon og musikalsk praksis. Teorigrunnlaget er videre forankret i poststrukturalistiske perspektiver på identitet og kjønn. Et viktig arbeid som har vært til stor hjelp i utviklingen og gjennomføringen av mitt eget prosjekt er Kamsvågs avhandling *Tredje Time Tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen* (2011). Jeg vil også igjen trekke fram Ruuds *Musikk og Identitet* (2013) som er den første boken relatert til musikkforskning jeg ble kjent med, og som fremdeles er en av de viktigste inspirasjonskildene.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgavens mål er å undersøke hvordan et utvalg 9.trinnselever tar i bruk musikk i musikkundervisningen, her forstått som et «utvidet» klasserom der formell undervisning også inkluderer, påvirker og påvirkes av elevenes personlige og sosiale omgang med musikk. I kapittel 1 har jeg skrevet om temaets bakgrunn, redegjort for forskningsspørsmål og presentert min motivasjon for å skrive om dette temaet. I kapittel 2 presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver og begrunner konstruksjonen av et «utvidet» musikklasserom der smak, habitus og posisjonering er viktige underliggende faktorer for elevenes samhandlinger. Videre kan et overordnet poststrukturalistisk perspektiv belyse hvordan begreper som kjønn og identitet får en bredere betydning. Kapittel 3 beskriver studiens forskningsdesign og redegjør for metodiske overveielser. I kapittel 4 presenterer jeg datamaterialet, analyserer og utvikler resultater. I kapittel 5 oppsummerer jeg resultatene og drøfter hvordan analysene besvarer forskningsspørsmålene.

2. Teori og tidligere forskning

Kapitlet åpner med en utforskning av hva som kan ligge i konseptet om «det utvidede musikklasserommet». Deretter drøfter jeg identitetsbegrepet – ikke bare fordi problemstillingen min dreier seg om forhandling av ungdomsskoleelevers forhandling av identiteter og posisjoner gjennom musikk, men også fordi jeg, fra et sosiokulturelt ståsted, anser at identitet nødvendigvis må være et omdreiningspunkt i all menneskelig virksomhet, og dermed også en relevant faktor for all forskning som tar mål av seg å undersøke mennesker og deres miljøer. I oppgaven diskuterer jeg mine egne resultater i lys av forskningen til Ruud om musikk og identitet (Ruud, 2013). Jeg drøfter identitetsbegrepet ved hjelp av fransk poststrukturalistisk teori som understreker betydningen av språk, diskurs og makt for identitetsutviklingen. Jeg diskuterer også spesielt «kjønn» og «ungdom» som identitetskategorier. Et annet viktig teoretisk perspektiv som kan hjelpe med å belyse oppgavens tematikk er Bourdieus feltspesifikke habitus- og kapitalforståelse (1990/1994). Fra musikkforskningsfeltet henter jeg DeNoras tidligere forskning på hvordan mennesker tar i bruk musikken på ulike måter i sin hverdag, og begrepet om *affordance*. Dette utgjør òg et viktig fokus i mitt eget arbeid da jeg er opptatt av hvordan elevene utviser et eierskap over musikken ved å aktivt ta den i bruk og ha en bevissthet om når og hvorfor de hører på musikk.

2.1 Musikkundervisning – et utvidet perspektiv

I perioden da jeg var på besøk hos klasse 9c jobbet elevene med to prosjekter som sammenlagt skulle utgjøre karaktergrunnlaget for musiseringsdelen av musikkfaget: et lipsync-prosjekt og et sangprosjekt. Musikkundervisningen under denne perioden dreide seg om øving og framføring. Elevene måtte i tillegg til å framføre sine egne låter være publikum for hverandre. For Small er både *aktør* og *publikum* aktive deltagere i musikkpraksisen og musikkopplevelsen; begge sider driver det han kaller *musicking*: «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.» (Small, 1998, s. 9). Small mener at det ikke er selve musikkverket i seg selv, men samhandlingen mennesker i mellom *musicking* handler om. Videre skriver han at vi, når vi tar del i en musikalsk framføring, innehar mange ulike roller som informasjonssendere og -mottakere. Begrepet «to musick» antyder i følge Small en aktivitet som potensielt gir en

rikere og mer kompleks opplevelse enn, for eksempel, det som rommes av den vestlige kunstmusikkens passive publikumspraksis, fordi vi ikke bare oppfatter selve musikken, men alle forhold som ligger rundt den. Dermed kan musicking være et godt begrep for å beskrive hvordan elevene samhandler i og med hverandre og musikken de møter i klasserommet. Samtidig bør vi kanskje også diskutere om musicking-begrepet – til tross for sin vide betydning – i praksis kan virke både snevert og forhindre i utforskning av ungdommers mulige musikalske handlinger og aktiviteter. Tar man utgangspunkt i at alle implisitt driver musicking, «alle bidrar», sier man samtidig at alle er inkludert. Det kan føre til at forskningen ikke klarer å løfte og vise frem mekanismer som bidrar til å ekskludere, og at vi ikke klarer å se og inkludere elever som potensielt føler at de ikke kan bidra.

LK06 gir klare direktiver om undervisningsinnhold og måloppnåelse i musikkfaget. Samtidig viser rapporter som for eksempel *Skolefagsundersøkelsen 2011* at lærerens ønsker, bakgrunn og formelle kompetanse i stor grad påvirker undervisningen (Espeland, et al., 2011). Tilsvarende vil lærerens pedagogiske grunnsyn, samt utenomliggende faktorer som faller innunder kategorien rammefaktorer (Hanken & Johansen, 2013, s. 52), også virke inn på aktiviteten og samspillet i musikklasserommet. Vi kan altså «utvide» vår forståelse av musikkundervisningssituasjonen til å inkludere forhold utenom musikklasserommet i seg selv. Likeledes er det relevant å påpeke at læreren gjerne har andre forhold å ta hensyn til i planleggingen av musikkundervisning enn musikalsk faginnhold, det være seg fysiske forhold (som tilgang på rom og utstyr) eller sosiale, dynamiske forhold innad i klassen. Flere musikkforskere (se for eksempel Karlsen, 2013; Nerland, 2004) har skrevet om utfordringer musikk læreren kan stå ovenfor i et mangfoldig klasserom og hvordan slike utfordringer kan påvirke undervisningen. Utfordringene vi kan støte på i et klasserom kan på mange måter sies å være representative for generelle samfunnsaspekter, så derfor er også spørsmål knyttet til identitet og kjønnsroller aktuelle når vi skal ta et overblikk på måten vi bedriver undervisningspraksiser på. Likevel kan man argumentere for at lærerrollen i stor grad er knyttet til det å inspirere og guide elevene gjennom skolehverdagen og lærestoffet. På spørsmål om hvordan hun selv vil beskrive seg som lærer sier musikk lærer Hilde:

«Motiverende, engasjert, tydelig og omsorgsfull. Jeg føler at en av mine viktigste oppgaver som musikk lærer er å skape trygghet i klasserommet, samt mening i musikken for elevene, også den de ikke hører på til daglig» (fra samtale med Hilde).

En mulig teoretisk innfallsvinkel for å utforske det utvidede musikklasserommet kan knyttes

til musikkundervisningens organisering med et fokus på uformell læring innenfor den formelle institusjonen (se for eksempel Folkestad, 2006; Green, 2008). Folkestad skriver:

The perspective on music education research presents the notion that the great majority of musical learning takes place outside schools, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or be together with music. (2006, s. 136)

Folkestad argumenterer for at mye av musikkopplæring og -innlæring skjer utenom skolen. En viktig karakteristikk ved den uformelle musikkopplæringen slik den presenteres av Folkestad er at den er «ikke-intensjonal», det vil si at målet med å drive med musikk ikke nødvendigvis er å *lære* noe. Dette betyr at elevene allerede har med seg en bagasje av musikkunnskap når de kommer til skolen:

This means that a music teacher never meets musically ignorant, untutored or uneducated pupils: on the contrary, when pupils come to school they all possess a rich and in some ways sophisticated musical knowledge, acquired from a variety of outside-school musical activities. (Folkestad, 2006, s. 136)

Spørsmålet blir videre hvordan pedagogen kan sette sammen et undervisningsopplegg som reflekterer den nasjonale læreplanen samtidig som hun tilpasser opplæringen til musikkerfaringene elevene har tilegnet seg i uformelle sammenhenger. Hvor viktig er elevenes egen musikk, og hva kan en validering av deres musikk bety for deres selvfølelse og delaktighet i undervisningen? I følge Dyndahl og Ellefsen er det viktig å ta hensyn til slike faktorer når en setter musikkundervisningspraksiser under lupen, og de skriver at:

Derav følger at musikkundervisning både er påvirket og avhengig av kulturen(e) den foregår innenfor...Men i tillegg lever både elever og lærere med og i kulturelle diskurser og subjektposisjoner som de bringer med til skolen i form av kulturelle erfaringer, holdninger og verdier. Dermed tenderer skillet mellom formell og uformell læring og mellom musikkopplæring innenfor og utenfor utdanningsinstitusjoner mot å viskes ut. (Dyndahl & Ellefsen, 2011, s. 209-210)

I praksis betyr dette at musikkpedagogens rolle i dagens skole kan sees i et større perspektiv der hun ofte veileder framfor å undervise og at hun med seg i sine didaktiske intensjoner må ta hensyn til en rekke utenomliggende sosiokulturelle faktorer. I følge Nielsen (1998) må fokuset i musikkpedagogisk virksomhet være på kommunikasjonen mellom musikkens meningslag og menneskets bevissthetslag. Nielsen påpeker at «...det er i musikkens interne struktur, vi skal finne dens mening, men også den modsatte oppfattelse, at det er musikkens henvisning til eller uttrykk for noe, som ligger uten for den selv, der er det avgjørende» (Nielsen, 1998, s. 133). Her anerkjenner Nielsen at musikkens mening finnes både i og utenfor dens indre meningslag, og at musikk gjerne kan uttrykke noe som ligger utenfor, noe

som også kan være «ikke-musikalsk». Viderefører vi denne tankegangen åpner det for å utvide hva vi forstår som musikkdidaktiske ansvars- og problemområder, og det åpner opp for å lage inkluderende undervisningsopplegg der musikken og aktivitetene som tas inn i klasserommet også er elevenes egne. I slike opplegg vil man anerkjenne at enhver form for lytting, dansing eller musicking også medfører ikke-intensjonal læring. Man anerkjenner også at elevenes musicking, forstått som ikke-intensjonalt læringsarbeid, henger sammen med hvordan de opplever og presenterer seg selv og sin identitet i musikklasserommet. Vi kan nærmest foreslå at elevenes identitetsarbeid og identitetsuttrykk er med på å forme den musikkdidaktiske virksomheten.

2.2 Musikk og identitet

Begrepet *identitet* slik vi kjenner det i dag har varierte betydninger og kan knyttes til juridiske, psykologiske og sosiologiske så vel som pedagogiske aspekter. I følge sosiologen Erikson innebærer det å ha en identitet at vi vet hvem vi er, vi har en formening om hvordan omverdenen ser oss utenfra. Disse to premisene bør stå i en korrelasjon som leder til en aksept av seg selv (1950/2000). Identitet kan forstås på en essensialistisk måte, dersom identitet, kultur og etnisitet sees som noe statisk og fiksert som blir stående som et fast sentrum hos et menneske. Et konstruktivistisk syn vil derimot framheve den komplekse prosessen der identiteter konstrueres, forhandles og reforhandles i det sosiale, for eksempel i møte med ulike *diskurser*³ (Barker & Jane, 2016). Fra et konstruktivistisk, anti-essensialistisk ståsted kan vi argumentere for at identiteter ikke er eksisterende personlighetstrekk med essensielle eller universelle kvaliteter. I stedet er de diskursive konstruksjoner: produkter av de mange ulike diskursene vi forstår verden gjennom. Ved å se identitet som en diskursiv konstruksjon kan man videre argumentere for at ulike identiteter kan sies å være konstituert innenfor språklige representasjoner (Barker & Jane, 2016, s. 13). I praksis betyr dette at måten vi snakker om identitet på kan være et resultat av hvordan ordet i seg selv framstilles språklig, og hvordan deltakerne i en diskurs deler en intersubjektiv oppfattelse av hva som ligger i denne språklige framstillingen (se kapittel 2.4 – 2.4.2).

³ Diskursteori tas opp i kapittel 2.4

I *Musikk og identitet* (2013) reflekterer Ruud over hva slags diskurser og konnotasjoner som er knyttet til konseptet «identitet». I sin utredelse av identitetsbegrepet gjør han et stort tilbakeblikk i den vitenskapsfilosofiske historien. Han skriver at

Vi snakker om «selvet», «ego», «individet» eller «personen», for å ta noen sentrale kategorier. Eller vi har begreper som avledes fra disse, som «egoideal», «selvoppfatning», «selvfølelse» og så videre. Disse begrepene peker på at det ikke er tilstrekkelig å kategorisere oss ut fra biologisk forskjellighet, dette at vi er individuelle kropper. Foruten at vi har en oppfatning av vårt «selv», lever vi i et samfunn med andre mennesker som også bekrefter oss utad som offentlige «personer». For å blande begrepene heter det at vi har både en personlig og en sosial identitet. (2013, s. 51)

Ruud påpeker at «selvet» er todelt – vi har en personlig selvoppfattelse, men også et sosialt selv som er konstruert av andres oppfattelse av oss. «Identitet» og «selvet» blir ord for å beskrive dimensjoner ved vår personlighet og definere trekk ved oss selv som skiller oss fra andre. Her sees identitet i et mer personlig fenomenologisk perspektiv der vår opplevde virkelighet og oppmerksomhet som rettes mot oss selv er en del av den opplevde identitetsfølelsen (2013, s. 52). Det er her Ruud knytter inn musikk. Han skriver:

For å nærme meg spørsmålet om mulige sammenhenger mellom musikkopplevelser og identitet anvender jeg her en forståelse av identitet som «en akademisk metafor for selvet-i-kontekst»... Om vi videre forstår *selvet* som noe prosessuelt, som «et avansert og komplekst informasjonssystem der individet hele tiden må filtrere og kode opplevelsesinformasjon fra seg selv, sin egen kropp og ut fra hvordan vedkommende blir oppfattet av andre» (Monsen, 1991:16), ser vi at veien til studiet av identitet ligger i å bestemme den delen av individets kontekst som har betydning for identitetsdannelse. (2013, s. 57)

Når Ruud snakker om «selvet-i-kontekst» anerkjenner han hvordan konteksten kan ha en betydning for selvopplevelsen. For elevene i 9c ligger ofte fokuset i deres musikkopplevelser i *når*, og med *hvem* de hører på musikk, noe som kan si noe om sammenheng mellom kontekst, selvet og musikkopplevelsen. Det kan altså sies at det å studere identitet betyr å studere de midlene en person bruker i presentasjonen av seg selv som et selv, som en unik person (Ruud, 2013, s. 58). Vi kan se på dette som et gjensidig avhengighetsforhold mellom en fysisk markør for noe kulturelt og hvordan enkeltindividet sosialt kan plasseres sammen med denne. En annen innfallsvinkel er å se hvordan et menneskes identitet kan preget av klasse, felt og habitus.

2.3 Feltspesifikk kapital og kulturelle rom

Avslutningsvis i kapittel 2.1 argumenterte jeg for at uformelle musikkopplæring kan sees i lys av en ide om et «utvidet» musikklasserom. Jeg viste også til at formelle og uformelle

musikkopplæringspraksiser på et vis forenes når elevene kan arbeide med sin egen musikk i lys av de formelt musikkdidaktiske intensjonene. I slike sammenhenger blir det viktig å tørre å stille spørsmål som også handler om smak og preferanser: er dette god musikk? For hvem, og i hvilke sammenhenger? Hvilke perimetere avgjør om musikken er god eller dårlig? Og er det gitt at alle elever liker den samme musikken? En av de viktigste drivkreftene mine for dette arbeidet har vært å oppnå større innsikt i elevenes smaksplattformer og preferanser, da det er relevant å anta at disse er forhandlingsbare i møtet med skolen og medelever og sterkt knyttet opp mot identitet og posisjonering i det sosiale miljøet. For å forstå hvilke maktforhold som eksisterer i feltet er det derfor relevant å se funnene i lys av den franske sosiologen og kulturkritikeren Bourdieus felt- og kapitalforståelse. Bourdieu er opptatt av ulike aspekter ved menneskers symbiose innenfor et sosialt «økosystem» der enkeltindividets sosiale og økonomiske bakgrunn valideres innenfor et abstrakt verdisystem som han kaller *kulturell kapital* (Bourdieu, 1979/1995). Ordet *kapital* kan beskrives som en beholder av økonomiske goder, og i sosiologisk sammenheng vil dette også kunne bety kulturelle goder. Hva som kan betegnes som kulturelt verdifullt bestemmes i følge Bourdieu av ledende samfunnsklasser, ofte med betydningsfull økonomisk kapital (Bourdieu, 1979/1995). Slik sett kan vi se at det eksisterer et forhold mellom kulturell og økonomisk kapital der økonomiske goder kan hjelpe i opparbeidelsen av større kulturell kapital, men Bourdieu påpeker at det eksisterer et usynlig skille i samfunnet som avgjøres av allerede eid/ervert kulturell kapital.

Historisk kan arbeidet til Bourdieu tilbyr en gunstig måte å forstå hvordan kulturell eksklusivitet ble skapt og spredt sent på 1800-tallet/begynnelsen på 1900-tallet. I et moderne perspektiv kan arbeidet hans hjelpe til med å forklare i alle fall to aspekter; hvordan makten i en sosial klasse opererer over det kulturelle feltet, og hvordan handlinger innenfor kulturfeltet bidrar til å reprodusere ulikheter mellom sosiale klasser (Bourdieu, referert av Storey, 2003). Bourdieu argumenterer for at sosiale praksiser når det gjelder forbruk og konsum av kultur bidrar til å sikre og legitimere maktposisjoner som har grunnlag i økonomiske ulikheter (Bourdieu, referert av Storey, 2003, s. 43). Kilden til sosiale forskjeller og sosial makt flytter seg fra det økonomiske til det kulturelle feltet, hvilket tilsier at det å ha sosial makt er et resultat av å ha en spesifikk kulturell plassering. På denne måten blir produksjon og reproduksjon av kulturelle rom en måte å produsere og reprodusere sosiale rom, sosial makt og klasseforskjeller (Bourdieu, referert av Storey 2003, s. 43). Smak er i følge Bourdieu i mindre grad knyttet til en selvstendig individuell preferanse, men i

stedet knyttet til en ideologisk diskurs der den blir en markør for sosial tilhørighet og klasse (Bourdieu 1979/1995). I praksis betyr dette, i følge Bourdieu, at de sosiale rommene nærmest kan sees som geografiske adskilte rom, der de med felles egenskaper og bakgrunn finner tettere sammen i samme rom, mens andre nærmest isolerer seg fra hverandre. Likevel preges menneskelivet av ulike interaksjoner og møter, noe som vil kunne ha en langvarig påvirkning på de underliggende sosiale strukturene, men også ens *habitus* (Bourdieu, 1990/1994).

2.3.1 Habitus og posisjonering

Bourdieu forstår et menneskes *habitus* som konstituert av oppfattelses-, tenke- og handlemønstre. Habitus kan på den ene siden forenkles til et samlebegrep for en persons vaner, tanker og handlinger, men Bourdieu påpeker samtidig at disse mønstrene – også forstått som *disposisjoner* – er et resultat av en langvarig kulturell opplæring i lys av de sosiale strukturene (Bourdieu 1990/1994). Kjeldstadli diskuterer ulike aspekter av habitusbegrepet i artikkelen *Habitusser og andre troll – på sporet av vår egen underjordiske* (1996). Han påpeker at man til en viss grad kan snakke om en individuell habitus, men i en sosiologisk forskningssammenheng vil ikke et enkeltindivids habitus være representativt for en klasse eller gruppe, da habitus sikter til å beskrive holdninger, atferd og tankemønstre som er gjennomgående innad i en samfunnsgruppe (1996, s. 7). I stedet må vi, i følge Kjeldstadli: « ...gå fra gruppe, samfunn til individ» (1996, s. 6). Habitus kan i følge Kjeldstadli forstås som en «taus kunnskap» som lurer i kulissene når vi til daglig tar del i sosiale interaksjoner og roller, men han trekker også fram en mer artikulert form for habitus som i større grad kommer til syne i situasjoner der den settes på prøve (1996, s. 7). Habitusbegrepet gir et fundament for å forstå seg selv og andre og tilbyr kollektive perspektiver på feltet en beveger seg innenfor. Men habitusbegrepet bærer også i seg underliggende makthierarkier som skapes og opprettholdes i møtet mellom et individ og den dominerende gruppen.

Kjeldstadli står i opposisjon til Bourdieu ved at han ikke påstår at enhver handling kan forklares ved habitus; i stedet kan noen handlinger bli bedre forklart som et resultat av eksterne krefter eller gjennom forestillingen om rasjonell kalkulering (Kjeldstadli, 1996). Et eksempel på slike krefter kan være såkalte «portvakter» som forhindrer visse individers deltakelse i et felt. Portvakten kan også i følge Kjeldstadli være iboende i oss, og han beskriver denne som en indre programmering som umiddelbart forteller oss hva vi kan og

bør gjøre basert på likheten med andres habitus (1996, s. 9). Beskrivelsen av de indre og ytre portvaktene mener jeg kan sees i sammenheng med posisjoneringsteori:

Positioning theory has proved fruitful in several ways for identifying how interaction simultaneously entails a power struggle whereby individuals are ascribed meaning in different ways and thus are positioned. (Davies 1989/2003; Davies Harré, 1990; Harré & LanGenhove, 1991, 1999; Hollway, 1998, sitert av Persson, 2018, s. 177)

Posisjonering kan i følge Davies og Harré (1990) sammenliknes med å fordele roller i et skuespill, der en rolle innebærer visse handlinger og identitetstrekk. Men fordi rollen kan sies å ha et begrenset forhandlingsrom er posisjonering begrepet en utvidet måte å forstå menneskelig samhandling på (1990, s. 49). Med det menes at rollen kjennetegnes av at man lærer av andre, såkalte rollemodeller, og at den er mer temporær i form av at subjektet lettere kan tre inn og ut av den. Å bli tildelt eller ta en posisjon er derimot preget av mer komplekse sosiale føringer, og potensielt vanskeligere å tre ut av (s. 49). Jeg mener at posisjonering kan forstås som forhold mellom ulike individers habitus innenfor det sosiale feltet, og åpne for beskrivelser av hvordan disse skaper og opprettholder makthierarkier. Posisjonering kan i følge Davies og Harré skje på ulike nivåer: «There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself. However it would be a mistake to assume that...positioning is necessarily intentional (Davies & Harré, 1990, s. 48). I følge forfatterne kan posisjonering like gjerne være ikke-intensjonal som spesifikt rettet mot noen, og dermed vil jeg argumentere for at posisjonering er noe som skjer i feltet når habitus utfordres og forhandles, noe jeg mener er observerbart i klasse 9c. Posisjoner jeg trekker fram og som jeg mener er observerbare i klassen er det å være kul/populær, flink, musikalsk, unik/mot strømmen. Jeg argumenterer også for at disse ulike posisjonene gir sterke føringer hva gjelder forhandlingsrom og smak. Et eksempel på dette kan være at informanten Eva (som tilhører de populære jentene og samtidig er musikalsk) ofte er nødt til å lede an gruppearbeid i musikktime fordi hun er den mest musikalske kompetente i klassen, og fordi det ligger en slags uuttalt forventning om at de populære jentene må hjelpe hverandre. Å være posisjonert som populær jente i 9c betyr implisitt at man tilhører en gruppe der man kler seg likt, er flink på skolen og gjerne lytter til, og deler den sammen musikken. Dette er en posisjon hun har et ambivalent forhold til.

2.4 Musikklasserommet – en diskursiv praksis

Jeg ønsker videre å argumentere for at musikkundervisningen i klasse 9c kan forstås som det Davies og Harré kaller en «diskursiv praksis». Forfatterne skriver at de bruker: «...the term 'discursive practice' for all the ways in which people actively produce social and psychological realities» (1990, s. 45). En slik bruk av diskursbegrepet er influert av Foucaults diskurst teori (Foucault, 1970/1999). Her representerer diskurser bestemte sett av oppfattelser og antakelser om verden, også forstått som sannheter. Men Foucault utfordrer oss til å reflektere over hvilke kriterier som ligger til grunn for en dominerende diskurs kan være sann. Han skriver:

Helt siden den dypeste middelalder har den gale vært den som førte en diskurs som ikke kunne sirkulere som andres diskurser: Av og til holdes hans tale for å være død og maktesløs, den er verken sann eller betydningsfull, den kan ikke anses som troverdig i retten, den kan ikke godkjenne et dokument eller en kontrakt, ja den kan ikke engang muliggjøre transsubstansiasjon ved messeofferet og gjøre brød til kjød. (1970/1999. s.10)

Diskursens validitet baserer seg ikke på hva som er «sant», men hva som er de rådende meningene om hva som er sant. Denne ikke-essensialistiske oppfatningen av hva «sannhet» innebærer og hvordan «sannhet» praktiseres og produseres kjennetegner teorier vi gjerne forstår som «post-strukturelle», i den forstand at de bryter med det strukturalistiske synet om et stabilt meningsinnhold. Fra å beskrive språket som fast, innrammet og med et stabilt meningssenter tilbyr poststrukturalismen et større og mer dynamisk perspektiv; det språklige innholdet betraktes som flyktig og foranderlig og gir nye begrepsbetydninger. En tekst vil ikke representere et fast meningsinnhold, i stedet vil en ny betydning kunne oppstå ved enhver nye lesning (Claudi, 2013). Der strukturalismen forespeiler muligheten for å oppnå gyldige og helhetlige sannheter om verden sier i stedet poststrukturalismen at «...det finnes ingen endelig sannhet i entall, men bare sannheter, som representerer ulike oppfatninger av og antakelser om virkeligheten» (Claudi, 2013, s. 86). De ulike sannhetene kan her forstås som diskurser, og diskursive praksiser som praksiser der diskurser utøves, forsterkes eller forhandles.

2.4.1 Musikkundervisning og kjønnsaspekter

Gjennom feltarbeidet på Dalen Ungdomsskole fikk jeg i løpet av ukene jeg var tilstede en stadig bedre kjennskap til elevene, og det tok ikke lang tid før jeg merket betydningen av kjønn for elevenes identitetsforhandlinger i musikktilen. Elevene valgte primært å dele seg inn i grupper etter kjønn, de var opptatt av at de lyttet til ulik musikk som gutter og jenter, og

det virket å være en naturlig oppdeling i klasserommet etter vennegjenger og kjønn. Dette ledet meg til å tro at kjønn og identitet for disse elevene stod i sammenheng. I følge Dyndahl og Ellefsen kan konstituering av, og arbeid med identitet sees i et foucauldiansk, diskursorientert perspektiv:

I et foucauldiansk perspektiv kan vi betrakte dette identitetsarbeidet i direkte relasjon til makt-kunnskap. Det å artikulere, iverksette eller innta en identitet innebærer en form for bemektigelse i den forstand at det gir tilgang til bestemte former for aktørskap, altså hvordan du kan handle som subjekt og likevel være forståelig for og bli oppfattet som tilregnelig og ansvarlig av deg selv og andre. Subjektet må underkaste seg diskursens orden, men kommer også til subjektiv eksistens og handlekraft gjennom de samme makt-viten-relasjoner. Med andre ord fungerer slike selvpraksiser subjektiverende på samme måte som andre makt-teknologier. (Dyndahl & Ellefsen, 2011, s. 190)

Forfatterne berører et viktig poeng når de ser aktørskap som tilgjengelig i bestemte former basert på subjektets identitetsuttrykk innenfor en diskursiv praksis, og avhengig av at subjektet «underkaste[r] seg diskursens orden». Ved å anerkjenne at elevenes identitet står til forhandling i møte med diskursens orden (som jeg også mener kan leses som den dominerende habitus, jf. Bourdieu, 1979/1995) er det også relevant å spørre seg om dette også inkluderer kjønnede identiteter og forhandlinger og uttrykk for disse i musikklasserommet. I artikkelen *Gender identity, musical experience and schooling* (Green, 2002) iverksetter Green begreper om musikkens mening som «inherent» (iboende) og «delineated» (tilskrevet) for å forklare hvordan vi nærmest ubevisst tilskriver musikk kjønnbetødning: «...gendered delineations of music does not stop at delineation. It continues from its delineated position to affect listeners' responses to and perceptions of inherent meaning» (Green 2002, s. 57). Green påpeker at vi som lyttere vil påvirkes av de såkalte *delinerte* eller tilskrevne meningene. Sagt på en annen måte: i diskursiv praksis tilskriver vi musikk kjønnbetødning, for så i neste omgang å oppfatte denne betydningen som en iboende kvalitet ved musikken eller musikkutøvingen selv. Vet vi for eksempel at en artist er en kvinne lytter vi annerledes enn når vi vet at artisten er en mann. Hanken og Johansen skriver at: «Det er ikke bare den kompetansen musikkpedagogen besitter, som vil ha innflytelse på undervisningens innhold og kvalitet. De oppfatninger, holdninger og verdier hun knytter til ulike sider ved virksomheten, vil også ha stor innflytelse» (Hanken & Johansen, 2016, s. 54). Det kan bety at det å skape musikalsk mening i undervisningssammenheng er beroende av en rekke utenomliggende og ofte ikke-musikalske faktorer som må tas i betraktning i tilretteleggingen av undervisningsopplegg. Diskurser om kjønn vil ha en innflytelse på undervisningspraksisen i form av elevenes og lærerens forventninger til hverandre.

I følge Ruud er begrepet *kjønn* måten en framstiller ens *kjønnsidentitet*, og han forklarer dette som:

...hvordan vi reproducerer de normative fortellingene som forelegges oss gjennom sosialiseringen. Eller det kan vise til hvordan vi utfordrer, undergraver, destabiliserer og konstruerer nye former for maskulinitet og femininitet løsrevet fra biologisk kjønn. Når vi lever opp til fortellingene som leveres oss fra tidlig av, tilegner vi oss en heteronormativitet, en heteroseksuell matrise som forteller oss hva som er korrekt eller antinormativt. (Tønnesen, 2008, s. 10, gjengitt av Ruud, 2013, s. 181)

Her beveger Ruud seg inn i et poststrukturalistisk perspektiv om kjønn som noe forhandlingsbart og løsrevet fra en dominerende tradisjonell oppfatning om det biologiske kjønn og den såkalte heteronormativiteten. Egeland og Jegerstedt skriver at «Den diskursive innfallsvinkelen til kjønn konsentrerer seg om å undersøke hvordan kjønn, seksualitet og subjekt produseres som en effekt av den måten vi snakker om dem på, altså gjennom ulike diskursive praksiser» (2008, s. 70). Begrepene mann/kvinne kan da sees å være konstruerte i lys av den dominerende diskursen. I poststrukturalistiske tilnærminger til forskning snakkes det om nye perspektiver på etablerte begrep. Ord som «mann» og «kvinne» er et resultat av vedtatte sannheter innenfor en makthavende diskurs, men når de satte begrepene dekonstrueres oppstår nye forståelser av tidligere vedtatte sannheter. Eksempler på dette finner vi hos kjønnsteoretikeren Judith Butler som viderefører Foucaults tenkning om diskursive praksiser i sammenheng med kjønn. Blant flere utsagn Butler har om kjønn problematiserer hun blant annet dikotomiseringen av kjønn. Jegerstedt (2008) skriver:

Biologisk forskning, og det faktum at det hvert år fødes barn som verken kan karakteriseres som gutter eller jenter, viser da også at det finnes en rekke organismer, også menneskelige, som ut ifra de kriteriene man i dag har til å bestemme hvilket kjønn den enkelte organismen har, rett og slett ikke passer inn i de tradisjonelle, biologiske kategoriene «mann» og «kvinne». (Jegerstedt, 2008, s. 79)

Butler påpeker, slik jeg oppfatter det, at de tradisjonelle oppfatningene vi har om kjønn på mange måter er utdaterte. I det minste kan vi regne med at de har sitt utspring i rådende sannheter, hegemoniske teorier – eller fra Foucaults perspektiv: diskursens makt. Slik vi tidligere så springer denne diskursen ut fra en intersubjektiv oppfatning om hva som er sant. Et annet eksempel på Butlers kjønnstilnærming stammer fra utgivelsen hennes av *Gender Trouble* (1990) der hun trekker fram «drag» som et eksempel på syn på kjønn. En dragartist er en biologisk mann med feminine trekk som portretterer en kvinne, dog på en slik måte at det ikke kan misforstås at han biologisk sett er mann. (Jegerstedt, 2008, s. 78). Dette er med på bygge oppunder argumentasjonen til Butler om at kjønn er performativt – noe man gjør framfor noe man er.

2.4.2 Ungdomsbegrepet

Kjønnsbegrepet kan sies å være konstituert innenfor diskursive maktforhold i språket. Det samme kan sies om andre etablerte identitetskategorier, som for eksempel *ungdom*. I likhet med oppfatningen om at kjønn er noe man gjør framfor å være (jf. Butler, 1990) kan det sies om ungdomsbegrepet at det er noe man velger å være framfor en biologisk aldersmarkør. Dette har sosiologen Parsons (1942,1962, nevnt i Barker & Jane, 2016) utfordret. Han ser «ungdom» som en kategori som følger av endret familie- og samfunnsstruktur i kjølvannet av kapitalismens utvikling i den vestlige verden (Barker & Jane, 2016, s. 550). Sånn kan vi også argumentere for at ungdomsbegrepet vil kunne forstås helt annerledes i andre samfunnsstrukturer. I følge Barker og Jane har «ung» som aldersmarkør ingen forente karakteristikk; ei heller er den en overgangsfase. I stedet sier forfatterne at:

As a cultural construct, the meaning of youth alters across time and space according to who is being addressed by whom. Youth is a discursive construct formed by the organized and structured way we talk about and bring into being youth as a category of persons. Of particular significance in the construction of youth are discourses of style, image, difference and identity. (2016. s. 552)

Det er nettopp i diskursene knyttet til stil, ulikheter, identitet som nevnt i sitatet ovenfor at vi kan utlede definisjoner på hva det vil si å være ungdom. Slik kan vi heller foreslå at ungdom som kategori er en del av et kulturelt klassifiseringssystem og ikke et naturlig bestemt punkt med tilknyttede sosiale forventninger (Barker & Jane, 2016, s.551), på samme måte som at kjønn og kjønnsroller er knyttet opp mot tradisjonelle diskursive meninger om hvilke føringer en persons biologiske kjønn legger for kjønnsrollen vedkommende identifiserer seg med. Anerkjennelsen av ulike identitetsmarkører (enten de er knyttet til kjønn, seksuell orientering eller personlig uttrykk) vil potensielt kunne gi læreren et bredere perspektiv på den pedagogiske virksomheten og gi elevene større spillerom til forhandling og samhandling.

2.5 Musikkens bruksområder – *affordance*

Da jeg skulle utforme spørsmål til intervjumaler for mine informanter ønsket jeg å ta rede på hvilken betydning musikk hadde i deres liv. Jeg stilte dermed spørsmål som «når hører du på musikk», og «hvorfor hører du på akkurat den type musikk» og lignende, og jeg var først og fremst nysgjerrig på om disse preferansene ble styrt av fellesskapet. I intervjuene kom imidlertid samtlige av informantene på et eller annet punkt inn på temaer som i stor grad

også handlet om hva de trengte musikken til, og hva musikken kunne tilby dem. Musikkens bruksområder, med fokus på hva musikken tilbyr, eller kan gjøre for lytteren er hva DeNora kaller *affordance*, her oversatt som affordanse (DeNora, 2000). DeNora er opptatt av hvordan musikk har *kraft* til å påvirke ulike aspekter av et menneskeliv. I følge henne bruker mennesker musikk aktivt med et overordnet mål om å forstå seg selv. Hun kaller denne bruken av musikk en teknologi for selvet, og som sosiale og aktive aktører er mennesker i stand til å bruke musikken til å forme og regulere sin handlekraft, *agency*, her oversatt som agentskap. (DeNora, 2000, s. 47). I boken *Music in Everyday Life* (2000) presenterer hun et større etnografisk arbeid der informantene forteller om hvordan de bruker musikk for å akkompagnere aktiviteter, sette seg inn i eller ta seg ut av sinnsstemninger eller følelsestilstander, samt som middel for rekreasjon, avslapning eller økt energinivå. DeNora belyser hvordan deltakerne i studien skaper artikuleringer mellom *selvagenskap* på den ene siden (å vite hva man trenger) og musikalske verker/materialer på den andre siden.

Som Ruud (2013) og Green (2002) ser DeNora en sammenheng mellom selvet og musikkbruk: musikk er knyttet sammen med identitet gjennom musikalske handlinger og hendelser, og ikke gjennom musikkens vesen i seg selv. For DeNora er Theodor Adornos tidlige arbeider og tanker om musikkens *kraft* i relasjon til det å være menneske særlig viktig. Adorno anerkjenner at musikk kan ha stor påvirkning på mennesket og trekker fram hvordan visse verk kan skape overveldende kroppslige reaksjoner. Men han er også opptatt av sammenhengen mellom *sound structures* og *social structures* (2000, s. 2): musikk som en kraft i det sosiale liv, og sånn sett som byggemateriale for både bevissthet og sosial struktur. Når DeNora så forsker på menneskers bruk av musikk er hun fokusert på at det er mindre viktig å redegjøre for hva som objektivt sett kan kalles «god» eller «dårlig» musikk: i stedet åpner affordansebegrepet opp for belyse hvordan musikken i lys av sin semiotiske kraft kan få en betydning i et menneskeliv (DeNora, 2000). Enklere sagt: i stedet for å spørre om musikken er god så spør en i stedet hva den er godt for (Vestad, 2015, s. 59).

3. Metode

Jeg vil i det følgende kapitlet gjøre rede for de forskningsmetoder som ligger til grunn for det empiriske arbeidet i denne masteroppgaven og begrunnelser for valget av disse. Jeg vil også se på de ulike metodenes svakheter og styrker, og redegjøre for hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelgelse av undersøkelsens informantutvalg, samt metoder for analyse og innsamling av data.

3.1 Forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder

Gjennom mitt masterarbeid forsøker jeg å ta rede på hvordan elevene tar i bruk musikk, forhandler identitet og posisjon innenfor det utvidede klasserommet og hvordan de samhandler. Kort sagt, hvordan de «er» i musikkundervisningen. Jeg valgte derfor et forskningsdesign som kombinerer bruk av to ulike kvalitative metoder: ikke-deltakende feltobservasjon i klasserommet og i ulike øvingssituasjoner, samt semistrukturerte intervjuer med deltakerne. Målet med å kombinere disse metodene var å skaffe meg en bredere forståelse av interaksjonene som skjedde mellom elevene seg i mellom, mellom elevene og lærer og mellom elevene og musikken. Den ikke-deltakende observasjonen lot meg som forsker studere hva som skjer i feltet fra et førstehåndsperspektiv, og ved å intervjuer forskningsobjektene skaffet jeg meg verdifull informasjon om deres egenoppfatning av seg selv i det musikalske klasserommet, og samtidig ervervet jeg informasjon om deres musikalske smak og preferanser.

3.2 Kvalitativ metode

Historisk skrev den kvalitative forskningen seg frem som en slags «antipositivisme» som hevdet å gi mer nyanserte resultater innenfor humaniorafeltet. Men sett fra en tradisjonell positivists ståsted bedriver en kvalitativ forsker med mytologi og ikke-verifiserbar analyse og resultatutvikling. Denzin og Lincoln (2011) peker på utfordringer og kritikk som den kvalitative forskningen har møtt, og motstanden tilgangen har møtt i et allerede-etablert og sterkt forankret miljø for empirisk forskning. Repstad (2014) argumenterer for bruk av kvalitative metoder innenfor humaniora. Han trekker fram metodenes fleksibilitet. Fleksibiliteten gjenspeiles for eksempel i datainnsamlingen der et intervju kan åpne opp for mye informasjon og videre inspirasjon, mens en kvantitativ spørreundersøkelse må holde seg

til de allerede fastlagte strukturene. Repstad presenterer dog ikke kvalitativ metode som en motstand til den kvantitative – snarere som en tilpasset metode rettet mot beskrivelser av «det som finnes» framfor undersøkelser av «hvor det finnes» (2014, s. 23). Slik valideres begge retningene som fruktbare metoder til hver sitt bruksområde. Det kan også beskrives enklere: når forskningen er kvalitativ vil den vanligvis fokusere på beskrivelser, forståelser, fortolkninger eller dekonstrueringer av den menneskelige erfarings kvaliteter.

3.2.1 Intervjuer

Jeg hadde helt fra starten en ide om at jeg ønsket å undersøke elevenes egne perspektiver på musikkundervisningen, samt at jeg ønsket å finne ut om deres musikkvaner, deres smak og hvordan denne eventuelt kom til syne i samhandling med de andre elevene. Brinkmann og Tanggaard skriver: «Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted» (2010, s. 19). Forfatterne bruker også et begrep om menneskers «livsverden» for å si noe om hva intervjuet som metode kan gi tilgang til. Livsverdensbegrepet er ofte brukt i fenomenologisk vitenskap, der mennesket og dets møte med verden (fenomenet) utgjør forskningsobjektet samtidig som det danner grunnlaget for et bestemt vitenskapsfilosofisk syn (2010, s. 19). Teorigrunnlaget dette masterarbeidet baseres på er ikke er forankret i fenomenologi. Man kan likevel si at jeg ønsket å studere hvordan elevenes møte med «fenomenet», her forstått som musikkundervisningen, kunne påvirke deres opplevelse av seg selv og sin livsverden. Intervjuet som kvalitativ metode var altså et riktig valg for denne studien.

Etter at jeg har fulgt Hilde rundt i de forskjellige gruppene samles alle i salen og takker for i dag. Umiddelbart etter undervisningen kommer Fredrik bort til meg og uttrykker at han gjerne kan la seg intervju. Jeg forteller ham at jeg gjerne vil bli litt kjent med klassen og miljøet før jeg gjennomfører intervjuene, men vi avtaler å finne et tidspunkt som passer i løpet av høsten. (fra feltnotater)

Eksempelet over viser hvordan en av elevene, Fredrik, selv kommer bort til meg og uttrykker interesse for å delta i intervju. Fredrik var her det eneste unntaket, for mange uttrykte skepsis til å skulle møte meg én-til-én. Nesten samtlige av elevene hadde krysset av på informasjonsskjemaet, som de fikk utdelt i forkant av mitt besøk, at de var villige til å la seg observere. Derimot hadde i underkant av halvparten av elevene krysset av for at de ønsket å delta i intervju. To elever som sa ja til intervju trakk seg halvveis i prosessen, og det resulterte i at jeg var nødt til å finne nye villige informanter, noe som gjorde at intervjuene

ble gjennomført litt senere enn planlagt. Av mine sju informanter (en lærer og seks elever) ønsket både Linus og Sindre, samt Lotte og Veronica å la seg intervju dersom de kunne gjøre det parvis. Dermed avgjorde jeg at jeg ville kombinere intervjuene med observasjon, og var tilstede i grupperommet når de ulike gruppene jobbet med den tildelte oppgava. Dette ville i sin tur kunne åpne opp for å be informantene om å kommentere eventuelle ting jeg la merke til under øvelsen.

Bøe (2006) argumenterer for bruk av gruppeintervju og sier at «Å la elever møte en fremmed forsker gruppevis i stedet for enkeltvis, er med på å gi en trygg opplevelse, noe som igjen kan medvirke til at elever tør å være ærlige i dialogen» (2006, s. 3). Samtidig påpeker han at «Medlemmer i gruppen korrigerer hverandre under samtalen og gir sitt samlede bilde av «sannheten»» (2006, s. 3). Parintervjuene ga noe blandede resultater. Jentene virket avslappede og ivrig delaktige, mens guttene virket mer ukomfortable og svarte ofte i enstavelsesord uten å utbrodere. I ettertid slo det meg at det muligens ville gjort guttene mer avslappede om jeg hadde gjennomført intervjuene etter at de 7 ukene var gått, slik at de potensielt følte seg tryggere på meg enn de gjorde på daværende tidspunkt.

I forkant av intervjuene hadde jeg utformet en guide som utgangspunkt for samtalen (se vedlegg 3). Spørsmålene i guiden var sortert tematisk: første fokus lå på musikkundervisningens innhold, og samhandling med musikken, hverandre og læreren. Det andre fokuset lå på elevenes smak og preferanser, og det tredje fokuset dreide seg om elevenes bruk av musikk i sin hverdag. I flere tilfeller opplevde jeg at vi beveget oss bort fra guiden for å diskutere en spesifikk hendelse, men dette mener jeg gjorde samtalen mer dynamisk.

3.2.2 Observasjon

I alt gjennomførte jeg sju observasjoner i perioden jeg var på besøk hos Dalen Ungdomsskole. Observasjonene fant sted mellom høst- og juleferien, og all undervisningen fant sted i skolens sal- og scenerom eller det såkalte filmrommet, som lå vegg-i-vegg. Under hele perioden jobbet jeg etter en observasjonsguide med tre ulike fokus (se vedlegg 4). Det første fokuset dreide seg om klasserommet og undervisningen. Her noterte jeg ned hvilke rammefaktorer som spilte inn, som tilgang på utstyr, instrumenter, rekvisitter og kostymer, samt tiden de hadde til rådighet, og hvilke føringer/regler deltakerne hadde å forholde seg til. I forkant av min første observasjon fortalte Hilde meg om klassereglene hun alltid implementerte (nærmere beskrevet i kapittel 4.2.1), og dermed inkluderte jeg disse inn i

rammefaktorene. Jeg noterte også ned hvilke aktiviteter som ble gjennomført, hvilken musikk som ble gjort tilgjengelig, og hvilke former for teknologier/IKT/lydkilder som ble tatt i bruk. Det andre fokuset mitt var på elevenes samhandling med hverandre og med innholdet av undervisningen. Med bakgrunn i en interesse for de didaktiske intensjonene som var i spill forsøkte jeg å legge merke hvordan elevene forholdt seg til læreren og hennes pedagogiske opplegg. Dette skulle vise seg å bli utfordrende da elevene i store deler av tiden jobbet i selvvalgte grupper, og undervisningen bar preg av en mer uformell metodisk tilnærming. Jeg fokuserte også på elevdeltakelsen: hvem deltok, og på hvilke måter. Det tredje fokuset handlet om elevenes musikalske identitet, og deres preferanser og smak. Her observerte jeg hvordan enkeltelever framstilte seg selv i grupper så vel som i klassen som helhet, samt hvordan elevene uttrykte sin musikalske smak og sine preferanser, i ulike situasjoner.

Den første dagen jeg var på besøk satt jeg på en stol på siden foran klassen, men jeg valgte allerede uken etter å flytte meg bakerst i klasserommet, da jeg ønsket at nærværet mitt i minst mulig grad skulle påvirke dynamikken i klasserommet. Det var tydelig at elevene var oppmerksomme på mitt nærvær de første ukene, men ca. halvveis inn i feltarbeidet følte det mer naturlig, og jeg opplevde at elevene i mindre grad virket forstyrret av tilstedeværelsen min. Ved to anledninger fulgte jeg gruppeøvelser; en jenteduo med deltakerne Lotte og Veronica, samt en gutteduo med guttene Linus og Sindre. I de påfølgende intervjuene spurte jeg hvordan elevene opplevde å bli observert:

- Eirik: Synes dere at det var veldig vanskelig at jeg var tilstede under øvelsen deres i dag?
- L+V: [unison] Nei.
- Veronica: Det følte ganske naturlig.
- Eirik: Nei? Så måten dere pratet sammen på og øvde var slik dere ville jobbet ellers?
- Veronica: Ja altså, jeg følte kanskje at vi måtte jobbe litt ekstra hardt..
- Lotte: Ja, at det var litt ekstra press, liksom. Vi kunne ikke stoppe med å jobbe for å prate om andre ting slik vi kanskje ville gjort ellers, liksom.

(Fra intervjuet med Lotte og Veronica)

Jentegruppa ble fort vant til nærværet mitt og opplevde seansen som «naturlig», selv om det betød at de følte at de var nødt til å legge inn en større arbeidsinnsats enn de normalt ville

gjort. Repstad belyser et viktig trekk når han skriver at «Observasjon har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, der spørreundersøkelser og dokumentanalyser ofte bare kan gi indirekte, annenhånds informasjon» (2014, s. 33). Likevel finnes det også i følge Repstad en del fallgruver man som forsker er nødt til å passe seg for når man er ute i feltet. Som et eksempel påpeker han at forskerens tilstedeværelse kan resultere i strategisk opptreden av sine aktører, hvilket kan påvirke resultatet:

Eirik: Hva syntes dere om at jeg observerte dere i stad?

Sindre: Det var litt rart og...annerledes, kanskje.

[Linus nikker enig. Begge blir stille og ser på meg]

Eirik: Rart, sier du? At dere ikke kunne øve sånn dere hadde gjort ellers da, eller..?

Sindre: Yes, akkurat. Også at du...noterer i boka og kanskje er...jeg vet ikke – kritisk, kanskje?

Linus: Men da vi var nede i salen og stod bak mikrofonen så tenkte jeg ikke på det egentlig ... da følte det bra.

Sindre: Ja, også har vi jo blitt litt vant til at du er i rommet og da.

(Fra intervjuet med Sindre og Linus)

I mitt tilfelle manifesterte dette seg ved at subjektene for observasjon (i dette tilfellet Linus og Sindre) opplevde min tilstedeværelse og det at jeg noterte i en bok som forstyrrende og kritisk, hvilket førte til at de hadde vanskeligheter med å oppføre seg naturlig. Dette ble derimot lettere da jeg observerte dem når klassen var samlet og de dermed stakk seg mindre ut. For guttene sin del opplevdes det ikke udelt positivt å ha en observatør i rommet, og fra mitt perspektiv virket det også å ha en hemmende effekt på øvelsen. En av grunnene til at guttene opplevde nærværet mitt som unaturlig var at de så meg som «kritisk» siden jeg fulgte med på hva de gjorde og noterte i boka, noe som for dem ga negative assosiasjoner.

Et annet aspekt jeg var nødt til å ta stilling til var balansen mellom rollene som ikke-deltakende forsker og voksenperson. Ved et par anledninger opplevde jeg at elever fra andre klasser huket tak i meg når jeg var på vei til 9c for å fortelle om situasjoner der de trengte voksenassistanse. Dette kunne være alt fra slåsskamper til at noen hadde skadet seg i friminuttet. I disse tilfellene tok jeg rollen som voksenperson og grep inn eller hjalp til. Likevel var hovedmålet mitt å være der som en ikke-dømmende observatør, og jeg unngikk å

blande meg inn når jeg så at elevene ikke gjorde det de hadde fått beskjed om, eller om de forlot klasserommet uten lov. Kamsvåg (2011) skriver:

Når elever i skolen blir gjort til gjenstand for forskning, bør man som forsker etter min mening være klar over at man trer inn i en sfære som er ladet med betydninger om ikke bare hva en observatør er, men også hva en voksen er eller ikke er. (2011, s. 82-83)

Et annet aspekt av min rolle som forsker jeg ikke hadde forventet på forhånd var hvordan mine egne forforståelser skulle spille inn når jeg så elevene jobbe med et materiale for deretter å framføre det. Jeg har selv en bakgrunn fra utøvende musikk og jeg tok meg flere ganger i å bli imponert over enkeltelever, noe jeg i etterkant ser har påvirket hvordan jeg valgte informanter. Jeg plukket gjerne de mest utadvendte og «flinke» elevene, uten egentlig å stille kritiske spørsmål til meg selv om hvorfor jeg valgte informanter på denne måten. Dette kan ha påvirket de endelige resultatene, og er en faktor jeg var nødt til å ta til etterretning i arbeidet med empirien. Jeg tok meg selv også i å bli veldig imponert over, og fascinert av musikk lærer Hilde, noe som også kan ha påvirket min persepsjon av både henne som lærer og undervisningen.

3.3 Å produsere et feltnotat

Da jeg kom inn i klasse 9c for første gang hadde jeg på forhånd forsøkt å forberede meg på hvordan feltsituasjonen ville bli, og bestemte meg for å følge Repstads oppfordring om å ikke fordype meg for mye i notering: «[ute i feltet]...er det sjelden tilrådelig å operere med blokk og blyant eller lydopptaker...[fordi i det autentiske dagliglivet] vil det virke forstyrrende om du bruker opptaksutstyr eller noterer flittig i feltet» (Repstad, 2014, s. 61). Allerede halvveis gjennom den første musikk timen innså jeg at det ville bli meget utfordrende å huske alle detaljer senere, så jeg utstyrte meg med skriveblokk og blyant og noterte med korte setninger alle detaljer jeg la merke til. Transkripsjoner ble utført umiddelbart etter endt observasjonsdag. En utfordring jeg ikke hadde sett for meg på forhånd var vanskeligheten ved å holde et bestemt fokus:

Neste guttegruppe gjør seg klar for å gå inn på scenen. Det er elevgruppe 2 som skal framføre *Kung Fu Fighting*. Musikken begynner, og flere elever av begge kjønn stiller seg opp ved siden av rommet for å se på. To av jentene har sminket seg med teatersminke og har satt opp håret. De har også på seg matchende topper med skinnende sølvskrift på. Halvvegs i sangen ringer skoleklokka. Noen roper «Helg» og alle løper for å hente sakene sine og komme seg fort ut. (fra feltnotater)

Som det framkommer i dette notatet var intensjonen min å skrive om elevgruppe 2 sin framføring, men i stedet ble fokuset mitt dratt mot tilhørerne som stod på siden av sceneområdet. I andre tilfeller bar også feltnotatene mine preg av at jeg lot meg imponere, og i den digitale etterbehandlingen av notatene sorterte jeg ut disse refleksjonene i små avsnitt som jeg kalte «analytiske memoer». Observasjonsmalen min ble viktig i arbeidet med å transkribere observasjonsnotatene, og jeg sorterte funnene inn i kategorier som «verbale utsagn, kroppslige uttrykk, lyder» og «rammefaktorer, bruk av utstyr». I intervjusituasjonene brukte jeg en lydopptaker, og fokuserte i størst mulig grad på å ha en så naturlig dialog med elevene som mulig. I etterarbeidet med å transkribere innså jeg at det tidvis var utfordrende å få en transkribert tekst som lå helt opp i hva som faktisk ble sagt i intervjuet. Brinkmann og Tanggaard identifiserer her en rekke utfordringer:

I muntlig språk er det ikke gitt hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Talespråk er en strøm hvor vi ofte bruker ufullstendige setninger, og hvor vi vender tilbake til tidligere uavsluttede setninger. Det kan være vanskelig å avgjøre hvor punktum og komma skal settes i transkripsjonen. (2010, s. 34)

Disse utfordringene knyttet til muntlig språk fikk jeg selv erfare i intervjusituasjonen. Elevene dro ofte lenge på setninger, i blant ristet de på hodet eller gjorde gestikulasjoner. I de to situasjonene der jeg intervjuet to elever sammen fullførte de gjerne hverandres setninger. I transkriberingen forsøkte jeg i så stor grad som mulig å skrive så tett opp til samtalen som mulig, og i den grad jeg anså kroppslige eller andre ikke-verbale uttrykk som relevante skrev jeg disse inn i den transkriberte teksten. Jeg valgte å skrive inn alle replikker på bokmål, selv om noen av elevene snakket dialekt. Dette gjorde jeg delvis for å ikke nedtegne eventuell personidentifiserende informasjon, men også fordi jeg anså at elevenes dialekt ikke hadde relevans for oppgavens tematikk.

3.4 Analysestrategier

Etter å ha transkribert samtlige notater/lydopptak og tatt et endelig farvel med skolen og elevene begynte jeg å utforme analysestrategier for arbeidet med de transkriberte feltnotatene. I samråd med min veileder avgjorde jeg at koding ville være rett strategi for å arbeide meg analytisk inn i materialet. Brinkmann og Tanggaard anbefaler koding i arbeidet med å fortolke meningsinnholdet i kvalitative data. I tillegg mener forfatterne at det «...også mer allment kan det være overblikksskapende å arbeide med koding» (2010, s. 39). Jeg valgte en enkel og oversiktlig form for koding der jeg arbeidet med notatene sortert etter

dagene jeg hadde vært på besøk og skrev med blyant og tusj inn på papiret hvilke temaer og nøkkelord jeg mente de ulike tekstfragmentene sa noe om. Deretter samlet jeg alle kodene på et Word-dokument, der jeg fortsatte å tematisere og fargesorterte. Den endelige sorteringen gikk ut på å plassere de ulike kodene innunder tre hovedtemaer, som var de samme jeg brukte som mal i observasjonsguiden (se vedlegg 4):

FOKUS 1: *Musikkundervisningens innhold*

FOKUS 2: *Elevenes samhandling med hverandre og innholdet*

FOKUS 3: *Musikalsk identitet og smak*

Etter å ha gjennomført en første runde med koding, der jeg arbeidet meg gjennom alt det skriftlige materialet, gikk jeg en runde til med all empirien. Sammen med veileder utarbeidet jeg en rekke analytiske spørsmål for å «åpne» empirien for dypere og mer nyansert fortolkning. Slike spørsmål kunne være «hva slags musikk ble gjort tilgjengelig i klasserommet», «hvordan jobbet elevene med musikken i løpet av den avsatte tiden» og «hvordan uttrykte elevene sin smak/sine preferanser i forbindelse med musikken som ble tilgjengelig». Ved å utarbeide fyldige besvarelser av de analytiske spørsmålene etablerte jeg samtidig det første utkastet til masterprosjektets empirikapittel. Til slutt analyserte jeg den utarbeidede teksten i sammenheng med relevant teori.

4. Feltarbeid ved Dalen Ungdomsskole

Det er min aller første dag med feltarbeid og observasjon ved Dalen Skole. Jeg er på plass en halvtime før musikkundervisningen begynner og blir møtt av elever i korridorene. Noen står og prater med hverandre i mindre grupper, noen gjør leksene til timen i siste liten, mens andre hører på musikk fra mobilen og synger med. Noen elever nærmer seg nysgjerrig og spør om jeg er vikar for dagen og hva jeg heter. Jeg har avtalt å møte musikk lærer Hilde ved administrasjon og personalrom i 2. etasje.

Musikk lærer Hilde er entusiastisk og veldig imøtekommende og uttrykker positivitet rundt prosjektet mitt og at jeg skal følge hennes klasse. Vi drikker en kopp kaffe på personalrommet i forkant av timen og snakker litt om løst og fast før hun forteller meg om klassen. Hun virker full av både temperament og engasjement og når vi en halvtime senere går mot musikkrommet og til klasse 9c snakker hun med mange elever på veien, gir noen en klem og spør dem om prosjekter de har holdt på med i den seneste tiden.

Timen starter, og Hilde ønsker alle velkommen tilbake fra høstferie, og presenterer deretter meg. Etter introduksjonen i klasserommet skal elevene begynne øvingen i grupper. De ulike gruppene går fram til Hilde og gjør rede for progresjonen de har og gir uttrykk for diverse utfordringer. Noen er godt i gang med arbeidet, kan teksten og øver på å sette sammen lipsync med koreografi, mens andre ennå ikke har dannet seg grupper og heller ikke valgt sang. Hilde må hjelpe et par grupper i gang, men de fleste finner seg grupperom/ledige klasserom der de kan øve. Jeg blir med Hilde rundt til de forskjellige gruppene. Alt i alt er det ni ulike grupper, og alle er rene jente- og guttegrupper med unntak av ei gruppe som Hilde har satt sammen. Det virker som om de fleste gruppene ikke har kommet i gang og bruker timen på å høre på den valgte låta på YouTube fra mobilen. En av gruppene består av to gutter, Simon og Fredrik, som har valgt låta *Don't stop me now*, med bandet Queen. Umiddelbart etter undervisningen kommer Fredrik bort til meg og uttrykker at han gjerne kan la seg intervju og vi avtaler å finne et tidspunkt som passer i løpet av høsten. (fra feltnotater)

Feltnotatet viser hvordan jeg opplevde den aller første dagen med observasjon på Dalen Ungdomsskole. Jeg merket meg tidlig hvordan musikk var tilstede til nesten enhver tid ved at den ble lyttet til, vist fram og delt via smarttelefoner. Jeg fikk også et førsteinntrykk av en lærer med engasjement og entusiasme for faget sitt, noe jeg merket smittet over på meg og gjorde jeg meg mer nysgjerrig på elevene og klassen. Etter dette første besøket og med et foreløpig innblikk i klasse 9c sin musikkundervisning hadde en rekke refleksjoner og spørsmål rullet å dukke fram hos meg. Jeg skisserte opp noen analytiske memoer der jeg

forsøkte å skrive ned noen av spørsmålene som dukket opp. Kunne virkelig slike trivselsregler som Hilde fortalte meg om fungere i praksis? Hvorfor delte alle gruppene (med ett unntak) seg opp etter kjønn? Hvilken betydning har musikk for disse elevene i deres hverdag? Hvilke mulighetsrom hadde elevene for å samhandle og delta i musikkundervisningen?

4.1 Dalen Ungdomsskole

Dalen Ungdomsskole er en ungdomsskole i en mellomstor kommune på Østlandet. Kommunen er preget av en betydelig befolkningsvekst i løpet av de tre siste tiårene og har i dag en befolkning på mellom 20- og 30 000 innbyggere, hvorav store deler av befolkningen er tilflyttede barnefamilier. Næringsvirksomheter som dominerer kommunens økonomi er industri, land- og skogbruk, men i følge kommunens eget informasjonssenter finnes det en større gruppe yrkesaktive bosatt i kommunen som har sitt daglige virke utenfor hjemstedet og som daglig pendler til og fra arbeidsplassen sin. Dalen Ungdomsskole ligger i kommunens største tettsted og har elever fra syv forskjellige barneskoler. Skolen har over 600 elever og vel over 100 ansatte, hvilket gjør den etter norske forhold til en stor skole. I perioden da jeg utførte mitt feltarbeid var de tre ulike trinnene delt opp i tre parallelle klasser per trinn, som i sin tur var fordelt på to eller tre grupper per klasse med rundt 20 elever. Det eneste unntaket var ei mindre gruppe som utelukkende bestod av internasjonale elever med varierende kunnskaper om norsk språk og kultur. Disse elevene deltok derimot i musikkundervisningen på lik linje med de andre elevene.

Det fysiske skolemiljøet framstod som en blanding av moderne og slitt/gammelt. Skolen er nylig renovert og delvis nybygd. Skolen har trådløst nett for både ansatte og elever. I starten av hvert skoleår får elevene utdelt et skriv med informasjon om nettet og regler for bruk av dette. I følge IT-ansvarlig på skolen er det lagt inn visse restriksjoner på elevnettet som skal forhindre besøk på forbudte sider. Sosiale plattformer som Facebook, Instagram, Twitter og lignende er derimot tillatt. Klasserommene er i følge skolens hjemmeside utstyrt med Smart Boards og annet audiovisuelt utstyr i de fleste klasserom. Skolen disponerer større utearealer med blant annet en større asfaltert plass, samt noen fotballbaner. Skolen har også en kantine med sitteplasser, omtrent som en kafé. Ved disse bordene satt det under hele feltarbeidsperioden alltid elever når jeg var tilstede, uavhengig av når på dagen det var.

4.2 Musikktime i klasse 9c

Dalen Ungdomsskole har hele sju lærere med undervisningskompetanse i musikk. Av disse er både kvinner og menn representert, og samtlige av lærerne har musikkfaglig kompetanse i form av musikkfaglærerutdannelse eller, som i Hildes tilfelle, adjunkt med 30 studiepoeng i musikk. De 83 avsatte musikktime i ungdomstrinnet (hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider, 2019) fordeles hos Dalen Ungdomsskole over 8. og 9.trinn. I 8.trinn sentreres den ordinære musikkundervisningen rundt rytme- og instrumentopplæring med piano og gitar, samt sjangerlære og musikkhistorie. 9.trinn jobbet med formidling i et halvår og komponering det andre halvåret. 9c jobbet med formidling i perioden jeg var på besøk, og undervisningen kan i stor grad sies å ha vært elevstyrt. Dermed kom musikken inn i klasserommet i den elevstyrte øvingstiden, samt ved sceneframføring med avspilt musikk på lydanlegg via enten PC eller Smarttelefon. Hildes rolle var mer tilbaketrasket, og musikken som ble introdusert i klasserommet var musikk som elevene selv tok med seg hjemmefra, for deretter å arbeide med den individuelt i grupper og til slutt framføre den. Det virket å være en generell konsensus om at det var gøy å jobbe på denne måten:

- Eirik: Hva synes dere om musikktime og oppgave dere jobber med nå?
- Sindre: Det er jo litt morsomt, da.
- Linus: Ikke bare sånn..[leter etter ord]
- Sindre: ...sånn teori og noteverdier og sånn.
- Linus: Mmm, heller jobbe med ordentlig musikk.
- Eirik: Ordentlig musikk? Hva tenker du da?
- Linus: Nei...altså...at vi kan velge musikk som vi kan jobbe med...ikke bare ha vanlig klasse der vi skal skrive ned teori og sånn...skjønner du?

Utdraget ovenfor er fra intervjuet med Linus og Sindre der jeg spør dem om hva de synes om musikkundervisningen. For guttene var det positivt at de slapp å jobbe med musikkteori, men i stedet kunne jobbe med «ordentlig musikk», som er, utfra måten jeg forstår Linus, innspilt musikk de allerede har kjennskap til og kan jobbe med under andre premisser enn de er vant til fra den øvrige undervisningen. For guttene var det dermed større motivasjonsfaktor å jobbe med formidling og scene framfor det mer teoretiske arbeidet de gjorde i 8.trinn, der de (underforstått) ikke kunne styre den avsatte tiden og heller ikke velge musikk. Lotte og Veronica uttrykte også i intervjuet at de trivdes best med denne typen

undervisning, der de kunne jobbe mer selvstendig og «vise fram ting» til de andre i klassen. For Eva derimot var det komponeringsaspektet som interesserte hennes mest:

- Eirik: Hvilke aktiviteter liker du best å holde på med i musikkundervisningen?
- Eva: Utenom sang som vi har holdt på med nå så liker jeg veldig godt å lage egen musikk! Vi har ikke gjort det ennå i timene, men vi skal begynne med det etter jul og det gleder jeg meg skikkelig til. Da kommer vi til å ha en annen lærer, også skal vi lage sanger ved hjelp av apper og sånn. Jeg synes det er interessant å finne ut hvordan man kan kombinere ulike elementer og ulike sanger med hverandre – legge den tonen opp på den [gestikulerer ivrig] og kanskje legger på en vibrato på enden, og kanskje kombinere mørk og lys – [begynner å le] sånn kan jeg bare sitte å eksperimentere for meg selv, liksom! Jeg har skikkelig lyst til å finne ut av hvordan jeg kan lage egne sanger, og da får jeg mulighet til å lære det på skolen.

Eva forteller her ivrig om forventningene hun har til å begynne med å komponere egen musikk ved hjelp av apper. Eva har allerede en posisjon i klassen som flink i musikk og den flinkeste til å synge, men for henne virker det å være mer interessant å lære om musikkens oppbygging og hvordan hun kan skape noe nytt ved å kombinere elementer fra andre sanger og høre seg fram til hva som blir fint. Eva forteller tidligere i intervjuet at hun er godt involvert på fritiden i musikkaktiviteter, både via en musikalsk søster, besteforeldre og miljøet hun er involvert i via musikkteater og kulturskole. Med «apper og sånn» sikter Eva til Applikasjonen *Garageband*, og skolen tilbyr egne iPader til utlån for elevene for å kunne arbeide med komponering.

Et fellestrekk med både formidlingsdelen (i form av lipsync og sang) og komponeringsdelen i 9. trinn er at elevene i stor grad jobber med musikk de selv bringer inn i klasserommet. Denne måten å arbeide med egenvalgt musikk som er tatt med hjemmefra er i tråd med i moderne musikkdidaktiske perspektiver slik det presenteres hos Hanken og Johansen:

Oppmerksomheten mot elevenes uformelle læringspraksiser og utvikling av musikalsk kompetanse utenfor skolen, er beslektet med interessen for å trekke det som ofte kalles «elevenes egen musikk» inn i skolens undervisning. Denne interessen er idealistisk og velment, men fremdeles handler den om et asymmetrisk maktforhold der musikk læreren, som representant for skolen som offentlig, formell institusjon, «av godhet» tillater at noe som kommer utenfra slippes inn. (2013, s. 245)

Her presenteres også et kritisk blikk på å la elevene selv få introdusere musikk utenfra inn i den formelle musikkundervisningen. Andre, som Folkestad (2006) og Green (2008) trekker fram elevers arbeid med egenvalgt musikk som en mer naturlig del av den uformelle musikkopplæringen inn i den formelle institusjonen. Elevenes musikk kan sies å være et

uttrykk for preferanser så vel som konformitet, (se kapittel 4.3.2), og således kan den også sies å være et uttrykk for de ulike posisjonene elevene kan sies å ha. Det kan med andre ord være mer snakk om didaktiske intensjoner i tråd med en moderne læringsarena framfor noe pedagogen gjør «av godhet». Når jeg så har valgt ordlyden *et utvidet klasserom* for å beskrive musikkundervisningen til klasse 9c, så er det fordi det raskt framstod for meg som at mye av elevenes samhandling med musikk ikke bare foregikk i selve musikktimene, men også i den øvrige skolehverdagen, på skoleveien, i friminuttene og hjemme hos seg selv. Musikken elevene i 9c er kjent med i miljøer og situasjoner utenfor skoletid tas med inn i klasserommet og settes inn i en formell kontekst. Dette er i tråd med hva Folkestad skriver: «...popular music is already present in school, brought there by students, and in many cases also by the teachers, as part of their musical experience and knowledge» (Folkestad, 2006, s. 136).

4.2.1 Trivselsregler som rammefaktor

Mitt førsteinntrykk av klassen viste et bilde av en livlig og munter gjeng der latteren satt løst. Det kunne se ut som om klassen delte seg opp i to større klikker, der den ene bestod av «de kule guttene» og den andre bestod av tilsvarende «populære jenter». Disse satt stort sett ved siden av hverandre på stolene i sal- og scenerommet, og jeg fikk inntrykk av at de også var venner på fritiden. I tillegg til disse gruppene fantes det et fåtall elever som tilsynelatende hadde dannet sine egne grupper: en liten gruppe med elever med ikke-norsk bakgrunn, samt jentene Marte og Thea som stort sett satt for seg selv og arbeidet med hverandre. Hilde fortalte meg at disse jentene generelt var stille og forsiktige. En av informantene, Fredrik, vekslet mellom å sitte med to andre kamerater og å sitte alene. I arbeidet med lipsync- og sangoppgaven fikk elevene selv dele seg opp i grupper, og samtlige valgte partnere innenfor den gruppen de vanligvis hadde omgang med. To elever – Eva og Fredrik – valgte å jobbe alene i sangoppgaven.

Elevene jobbet med den selvvalgte musikken innenfor de rammefaktorene (utstyr, teknikk, rom) som var til rådighet, og det hele skjedde i et miljø der Hilde som klasseleder vekslet mellom å innta rollen som en tilbaketrukket veileder for de ulike gruppene til en autoritativ voksenperson med strenge regler knyttet til oppførsel:

«Jeg har to regler i klasserommet mitt», forteller Hilde meg i forkant av timen: «For det første tillater jeg ingen form for rulling med øynene eller hånlige tilrop til hverandre, eller noe som helst som kan karakteriseres som mobbing. I musikktimene skal alle være trygge og jeg godtar

ingen form for latterliggjøring. For det andre tillater jeg ingen form for ekskludering. Det kan være at noen blir stående igjen når jeg ber dem dele seg opp i grupper, men det kan også være at to gruppemedlemmer har øvd på fritiden uten tredjemann. Ingen skal føle seg utenfor. Dette har jeg nulltoleranse for, og om jeg observerer noen som helst form for brudd på disse reglene sier jeg i fra til kontaktlærerne som kontakter foreldrene, hvilket vil medføre umiddelbar nedsettelse av oppførselskarakteren». Jeg spør henne om dette fungerer godt i praksis, og Hilde svarer at hun i løpet av sine år på Dalen kun har måttet ta én telefon hjem til noen, og at hun føler at hun resten av tiden har lyktes i å skape et trygt læringsmiljø i musikktime. (fra feltnotater)

Notatet over beskriver Hildes trivselsregler i klasserommet. Hun forteller her at hun har nulltoleranse for enhver handling eller mimikk som kan klassifiseres som mobbing. Hun spesifiserer at dette gjelder musikktime, så det kommer ikke fram om dette er noe hun implementerer i andre fag. Hun forteller meg også at hun tar seg god tid til å snakke med elevene om ordet «nulltoleranse» slik at de forstår hvorfor et overtramp vil få umiddelbare konsekvenser. Hilde er til vanlig kjent for å ikke være den strengeste av lærerne, men når det kommer til disse reglene er hun meget tydelig og bestemt. Jeg fikk et generelt inntrykk av at Hilde er en av de aller mest populære lærerne blant elevene ved skolen. Når jeg noen av dagene fulgte henne rundt mellom klasserom og kontor ble hun alltid stoppet av ulike elever som ville fortelle henne noe, eller gi henne en klem eller high-five. Hun forteller meg at mange av elevene gjerne kommer til henne med betroelser om hverdagen hjemme med foreldre, samt forhold, kjæresten og seksualitet. Dette er en rolle hun trives med, og hun beskriver seg selv som engasjert, motiverende, tydelig og omsorgsfull. Regler om oppførsel er noe alle elever er kjent med via ordensreglement og samtaler i klassens time, men Hilde påpeker at musikkundervisningen er annerledes, da dette er en arena der elevene viser seg selv på en annen, muligens mer personlig måte.

Da jeg gjennomførte de ulike intervjuene valgte jeg også å spørre informantene om hvordan de trives i musikktime. Jeg ønsket å få rede på om de uoppfordret ville fortelle meg om Hildes trivselsregler, og hvilken betydning disse eventuelt hadde:

Eirik: Hva synes du om musikktime?

Fredrik: Jeg trives. Hilde er veldig sånn direkte, sånn rett-på-sak angående ting, men egentlig synes jeg det bare er fint. Også har hun noen skikkelig strenge regler om hvordan vi skal være mot hverandre i musikktime, at vi ikke skal himle med øya eller le av hverandre og sånn, og det hører folk på. Jeg synes de reglene er veldig strenge, men veldig fine. Også er klassa egentlig veldig fin. Folk er glade,

liksom. Ikke sånn «åååh, føkk det», hvis du skjønner hva jeg mener.
(fra intervjuet med Fredrik)

Her forteller Fredrik om hvordan han oppfatter Hildes trivselsregler i klassen. Han uttrykker at han synes at reglene er «strenge, men fine». Han forteller meg også i løpet av intervjuet at han føler seg komfortabel med å gjøre sceneoppgaver foran de andre, selv om han også i intervjuet uttrykker at han ikke er med i noen større vennegjeng og at klassekameratene stort sett var folk han sa «hei» til uten noe mer sosialisering. Klassemiljøet beskriver han som godt. Det gode klassemiljøet er også noe Lotte og Veronica nevner i intervjuet, noe som skaper en forutsetning for dem om at framføring foran de andre elevene i klassen er noe de ikke føler seg ukomfortable med:

Eirik: Jeg tenkte vi kunne starte med å snakke om oppgaven dere har fått: hva synes dere om å skulle framføre foran klassa?

Veronica: Ehh...altså, jeg er ikke veldig sjenert, liksom, så jeg synes egentlig det er greit. Klassa er veldig hyggelig og ehh...

Lotte: [skyter inn]- ingen ler av hverandre.

[jentene nikker anerkjennende til hverandre]

Eirik: Hva tror dere er grunnen til at ingen ler?

Veronica: De skal jo gjøre det selv da, så da kan liksom ikke sitte der og le av oss! Også vi har jo faktisk en sånn regel i klassen at vi ikke har lov til å le av hverandre og sånn...og hvis det er noen som er alene i klassen så skal vi spørre dem om de vil være på gruppe sammen.

Veronica framstår som ei blid og selvsikker jente, og hun trekker selv fram at hun ikke er sjenert og dermed synes det er greit å skulle framføre. Begge jentene har til felles at de tilhører den mer populære jentegruppa i klassen, som i hovedsak karakteriseres av liknende klær og hår, fritidsinteresser og musikksmak. Jeg antok at mye av tryggheten som Veronica beskriver er forankret i å ha en sterk venninnegruppe i ryggen, men her trekker hun også fram trivselsregelen som en årsak til at det å framføre er trygt fordi ingen vil le av hverandre. Følelsen av trygghet er noe både Hilde og elevene er opptatt av, og Lotte og Veronica forteller meg at følelsen av trygghet forsterkes ved at de kan jobbe i selvvalgte grupper. Det er dermed nærliggende å tro at reglene til Hilde skapte et godt utgangspunkt for elevene å kunne være på bestemte måter og delta i musikkundervisningen. Likevel kan det framstå som om ikke alle elever deltok med de samme forutsetningene:

Hilde gir de siste praktiske beskjedene og ber alle om å komme fram til henne for å fortelle hvem de er på gruppe med og hvilken sang de har valgt. Lotte og Veronica står sammen med

Marte og Thea som de har bestemt seg for å jobbe sammen denne uken. Hilde sier at det er greit, men hun ber dem tenke seg godt om. Hun påpeker at Marte og Thea ikke er like vant med dans og er generelt mer stille og forsiktige enn Lotte og Veronica. Hilde spør alle fire om de har valgt en sang som alle kan, og om Lotte og Veronica er i stand til å møte de to andre jentene på halvveien med en koreografi alle kan få til. Jentene blir stående og dra på det, og Hilde ber dem om å komme tilbake når de har bestemt seg for hva de ønsker å gjøre. Jentene går i et hjørne og snakker sammen i noen minutter. De går tilbake til Hilde og forteller at de har tenkt til å jobbe to og to istedenfor. (fra feltnotater)

Eksempelet over illustrerer hvordan Lotte og Veronica ønsket å inkludere de to mer forsiktige jentene i gruppearbeidet, men til sist ombestemmer seg etter at Hilde gjør dem oppmerksom på at Marte og Thea potensielt ikke er i stand til å følge deres dansetrinn. Marte og Thea var til vanlig ikke synlig integrert i den populære jentegruppa i klassen, og det kunne virke som om Lotte og Veronicas ønske om å integrere dem ble overskygget av utsiktene for å eventuelt få en dårligere vurdering. Jeg bestemte meg for å spørre jentene mer om denne hendelsen under intervjuet:

- Eirik: Kan dere fortelle meg litt om hva som skjedde i stad da dere først skulle være på gruppe med de to andre jentene, men valgte å være kun dere to i stedet?
- Veronica: Altså, Lotte og jeg, vi skulle jo egentlig være med i en større gruppe med seks jenter, men så ble vi så mange at det var bedre, sa Hilde, om vi delte oss opp fordi det ville være lettere for henne å vurdere oss. Så da ble vi fire, men etter vi snakka med Hilde igjen så ble vi alle enige om at det var best at vi var i små grupper. Så da ble det tre grupper med to i, istedenfor.
- Lotte: Ja, også sa Hilde også at det vil kunne gjøre at vi får bedre karakter, og jeg synes at det er viktig å få en god karakter i musikk, for det er jo siste året vi har det.

Som det kommer fram i dette eksempelet fra intervjuet så kan det antas at den overordnede motivasjonen for jentene var å gjøre en god jobb slik at de ville få en god standpunktkarakter. Dette ønsket virket å stå sterkere enn å inkludere to andre jenter som potensielt ville kunne trekke ned karakteren for dem. Dermed slo det meg at selv innenfor handlingsrommet i lys av Hildes klasseregler foregikk en subtil form for utestenging, noe som kunne skje både fordi jentene i utgangspunktet hadde valgt å inkludere de andre, men først og fremst fordi at Hilde gjorde jentene oppmerksomme på at gruppesammensetningen potensielt kunne påvirke karakterene. Dette kan være en indikasjon på om at selv i lys av reglene som var satt så kunne også situasjoner oppstå der noen ikke følte seg inkludert.

4.2.2 Å synge foran andre

I 9.trinn hadde elevene tre oppgaver å jobbe med i høsthalvåret som falt innunder formidlingsbiten av musikkfaget. Først jobbet elevene med en jingle som skulle virke som musikk til en reklamefilm. Elevene skulle velge seg et produkt, for så å lage et slagord til produktet og idémyldre fram en markedsføringsstrategi. Dernest skulle de lage en fengende musikksnutt. Jinglen kunne både synges og spilles, og denne oppgaven var avsluttet uken før jeg begynte observasjonene i klassen. I den påfølgende lipsync-oppgaven skulle elevene danne grupper og øve sammen i noen uker for så å presentere resultatet for de andre. I oppgaven skulle elevene mime, formidle og eventuelt lage koreografi. Til slutt fikk elevene sangoppgaven, noe som for mange var skummelt:

Jeg står ved inngangen til sal- og scenerommet og venter på at Hilde skal åpne. Etter kort tid er trappesatsen foran rommet fullt av elever som står i grupper og prater. Jeg hører at flere snakker om lipsync-oppgaven fra forrige uke, og noen uttrykker en viss nervøsitet for å skulle begynne sang-delen: «Var det i dag vi skulle synge eller? Jeg er så nervøs, jeg hater å synge foran andre!», «Tror du vi kan være på samme gruppe som sist», «tror du Hilde gir oss toer hvis man ikke kan synge så bra, eller» er noen av setningene jeg hører rundt meg i forkant av timen. (fra feltnotater)

Både lipsync- og sangoppgaven hadde til felles at elevene selv kunne velge musikk og grupper. Elevene ble oppfordret til å danne små grupper og Hilde oppfordret også elevene i sangoppgaven til å velge karaokeversjoner av låtene de ville framføre, slik at hun best mulig kunne vurdere deres sangprestasjoner. Som det framkommer i feltnotatet over ble det uttalt at noen «hatet å synge foran andre», og noen var bekymret for karakteren hvis ikke sangprestasjonene var gode nok. Blant flere informantene var det også en uttalt enighet om at det å synge var verre enn å mime og danse:

Veronica: Lipsync er bare sånn dans og... det er...når du skal synge så hører man sin egen stemme, og... det er fortere gjort å dumme seg ut.

Lotte: Ja, det er akkurat som om det er mer personlig.

Eirik: Kan du fortelle meg hva du mener med at det er mer personlig?

Lotte: Ja altså...det er litt vanskelig å forklare. Stemmen din er stemmen din, liksom. Du kan liksom ikke gjøre noe med den. Og da er det ekstra flaut hvis den ikke er noe fin.

Veronica: [skyter inn] Pluss at vi begge er forkjøla og hese! [begge fniser]

I dette eksempelet beskriver Lotte stemmen som noe personlig, noe du ikke kan gjøre noe med. Dermed er det flaut hvis den ikke er noe fin. Dette kan settes i sammenheng med begrepet *stemmeskam*⁴, som Even Ruud trekker fram: «Når eleven får tilbakemelding om at de synger «feil»...vil de lett trekke den slutning at de synger «stygt»- og skammen er nærliggende» (2013, s. 164). Det virker derimot ikke som om det er Hildes vurdering av henne som Lotte er bekymret for, snarere en negativ assosiasjon knyttet til at stemmen er noe man ikke kan forandre på om den ikke er fin. Linus og Sindre forteller meg også om bekymring rundt å ikke synge bra nok når jeg spør dem hva de synes om å skulle synge foran de andre:

Linus: Synging er verre! Fordi da må man jo bruke stemmen da, og det er litt flaut, liksom.

Sindre: Ja, det kan jo hende at man ikke synger bra, da.

Linus: At man synger surt.

Igen trekkes ordet «flaut» fram for å beskrive en potensiell følelse man får ved å ikke synge bra nok foran de andre elevene i klassen. Det interessante i guttenes uttalelse sammenliknet med jentene er at der jentenes fokus ligger på at stemmen i seg selv er «personlig» og at den er fin eller ikke, så beskriver guttene i stedet *måten* stemmen brukes på; det er ikke stemmen i seg selv som beskrives, men om man synger bra/dårlig eller surt/rent. I løpet av perioden jeg var på besøk fikk jeg se mange eksempler på redsel og negative følelser knyttet til synging. Det var ved flere anledninger et tema når klassen samlet seg i starten av timen, og i forkant av flere av øvelsene observerte jeg ved at de som skulle synge ba de andre rommet om å ikke le av dem. Noen unnskyldte seg med at de «hadde en dårlig dag», osv.

Det kan være flere årsaker til redselen for å synge foran andre. I følge Tiri Bergersen Schei så er det:

...uforutsigbart hvem som lar seg hemme av en kommentar om at en ikke synger fint i tenårene. Det er ikke lyden i seg selv som skaper vanskeligheter, men stemmebrukerens reaksjon på å la seg høre og «vite» at han blir hørt, sammenlignet, vurdert. Ualminnelig oppførsel eller uvanlig stemmebruk, det være seg fra en programleder på TV eller en rockesanger, blir gjerne kommentert, ofte i humoristiske ordelag, kanskje med en besk undertone. Er man selv gjenstand for slik oppmerksomhet vil kommentarer og blikk lett utgjøre speilbildet man ser seg selv i. (Schei, 2011, s. 91)

⁴ Ruud referer til Schei (1998, 2007, 2011).

Sitatet over viser til vanlige oppfatninger og måten det snakkes om lyden og bruken av stemme, noe som potensielt kan skape en frykt for egne prestasjoner og en skam over en potensielt mindre bra stemme. Samtidig vekkes det i følge Ruud også «...diskurser knyttet til en rekke andre identitetskategorier... som kjønn, etnisitet, alder og sosial klasse» (2013, s. 166) som i sin tur kan sies å påvirke redselen for å synge foran andre. Ved Lotte og Veronicas uttalelse om at stemmen er noe personlig, så ligger også visse føringer knyttet til identitetsrelaterte diskurser som hvem man er og hvordan andre ser en (jf. Ruud, 2013). Derimot, ved å gjøre som Linus og Sindre og i stedet uttrykke at det er *måten* en synger på som er bra eller dårlig, så beveger en seg bort fra kritikken av seg selv som person til i stedet å kritisere sine prestasjoner – eller kunnskap i det å synge. Det er trolig at dette i mindre grad vil kunne skade ens posisjon, og dermed opplevde Linus og Sindre at mindre stod på spill i det de skulle framføre.

LK06 har sang som obligatorisk aktivitet i alle årstrinn, også i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, gjengitt av Bøe, 2010, s. 13), men det å vurdere sang kan potensielt være problematisk når vi vet at det for mange er vanskelig å synge foran andre og at den som skal vurderes muligens har stemmeskam. Dette var noe Hilde var opptatt av å skulle skape en trygg ramme rundt, blant annet ved å være urokkelig i sin håndhevelse av de to trivselsreglene. I forkant av sangoppgaven ønsket Hilde å snakke med elevene angående vurderingskriterier og prestasjoner i lipsync-oppgava. Elevene hadde i forkant fått vite hvilken karakter de hadde fått på mimingen, og noen uttrykte skuffelse. For å poengtere hva hun la i begrepet formidling tok Hilde elevene med inn på filmrommet, der hun hadde forberedt to YouTube-videoer:

Den første videoen viser et eldre klipp av den norske artisten Lene Marlin, som framfører den selvskrevene låten *Disguise* (Marlin, 2003). [...] Etter at låta er spilt ber Hilde klassen om å si hva de la merke til, og om de likte teksten. En gutt rekker opp hånda og sier at han synes det var en litt kjedelig låt og at det var vanskelig å skjønne hva hun sang. Hilde forteller deretter om hvordan Lene Marlin slo igjennom som veldig ung artist og at presset fra media gjorde at hun valgte å fjerne seg fra offentligheten for en lengre periode. Hun forteller historien med stor innlevelse. Hilde forteller at *Disguise* ble framført av Lene Marlin da hun kom tilbake som sanger etter pausen, og at den handler om hvordan hun følte seg.

Deretter åpner Hilde den neste fanen og spiller av neste film. Dette er et klipp fra det norske tv-programmet *Hver gang vi møtes*⁵. Videoen viser den norske visesangeren Ole Paus som framfører Lene Marlins låt *Disguise* (Paus, 2013) på norsk. Det er etter min mening en meget rørende video. Lene Marlin selv tar til tårene, det samme gjør de andre artistene rundt bordet. Jeg kikker rundt meg i salen. Hilde har tårer i øynene. Elevene virker ikke like berørte, men det er ganske mørkt i rommet så jeg kan ikke se det tydelig. Etter at videoen er ferdig spør Hilde igjen om hva elevene la merke til. Den samme gutten som svarte i stad rekker opp hånda igjen: «Jeg synes at det var lettere å forstå siden han sang på norsk». Ei jente rekker også opp hånda: «Jeg synes det var skikkelig fint». «Ole Paus har kanskje ikke den vakreste stemmen», sier Hilde, «men han er en kjempepopulær og kjent norsk visesanger. Og det er akkurat det jeg vil fram til – dere trenger ikke å ha perfekt sangstemme og treffe alle tonene. Men dere skal være tilstede i musikken og formidle noe – fortelle en historie! Og det er derfor jeg ber dere om å tenke dere godt om før dere velger sang. Hvilken sang kan dere klare å formidle? Kanskje er det en idé å ta noe på norsk eller deres eget morsmål dersom det er enklere for dere? Så husk på det alle sammen – det er formidlingen jeg vil bedømme når jeg setter karakterer». (fra feltnotater)

Feltnotatet viser hvordan Hilde forklarer hvilke kriterier hun ser etter når hun vurderer elevens sangprestasjoner. En av elevene synes at låten til Lene Marlin var kjedelig, og at «det var vanskelig å skjønne hva hun sang». Den samme eleven syntes det var enklere å skjønne teksten når Ole Paus sang. Hilde er opptatt av å fortelle elevene at de ikke trenger å være bekymret for å synge, at de kan synge med den stemmen de har, noe hun illustrerer ved å bruke videoklippen med Ole Paus. Hun er også opptatt av å poengtere at elevene bør ta en sang de føler seg komfortabel med, for eksempel ved å velge noe som er på elevenes eget morsmål. Når vi senere snakker sammen om hendelsen forteller hun meg at hun synes det er viktig for at elevene kjenner en trygghet rundt egne prestasjoner og at hun har brukt denne videoen flere ganger for å belyse viktigheten av formidling. Om eksempelet med Ole Paus hadde en effekt er derimot vanskelig å måle. Det kunne virke som om redselen for å synge høyt foran de andre var noe mange kjente seg igjen i, og ved å snakke om dette høyt ble det skapt et slags samhold i denne nervøsiteten, noe jeg tror hadde minst like stor effekt som videoen.

⁵ Hver gang vi møtes er et norsk TV-program der artister (gjerne kjente, profilerte) møtes til en middag, og hvor én av de inviterte skal hedres. De andre artistene som er inviterte framfører hederspersonens egen musikk, men ofte med sine egne preg på den.

4.2.3 Musikktime – et sted å «være seg selv»

Hilde uttrykker også i en av samtalene våre at hun ønsker et klasserom der elevene føler at de kan være seg selv. Når jeg spør henne hva hun legger i å være seg selv svarer hun at hun ønsker at elevene tør å slappe av og føle en trygghet til egne prestasjoner. Hun mente at de strenge trivselsreglene la til rette for at elevene kunne følge trygghet. Likevel anerkjente hun at det ikke er «bare-bare» å være i denne alderen, og det å være seg selv for mange allerede var et komplisert prosjekt. Det nevnte trygghetsperspektivet var også noe Lotte og Veronica kom inn på under intervjuet. Jeg spurte samtlige av informantene om hvordan de likte musikktime, og svarene dreide seg i hovedsak om friheten til å kunne arbeide med og vise fram musikk, samt rammefaktorene som muliggjorde dette i en trygg setting:

- | | |
|-----------|---|
| Eirik: | Hva synes dere om musikktime ellers da? |
| Veronica: | Jeg synes det er gøy, fordi Hilde alltid gir oss – du vet, i andre fag står liksom læreren bare foran og snakker – mens her må man ta ting i egne hender og prøve selv, liksom! |
| Lotte: | Også har vi mulighet til å velge grupper selv, så det er kanskje enklere å være seg selv. |
| Eirik: | Kan du utdype hva du mener med å «være seg selv»? |
| Lotte: | Nei altså...at man liksom kan tulle og le og ikke være redd for å drite seg ut. Også føler man seg kanskje litt tryggere når man skal gjøre ting man ikke gjør til vanlig sammen med noen man kjenner godt. |

Eksempelet over fra intervjuet med Lotte og Veronica illustrerer hvordan de forholder seg til musikkundervisningen, med fokus på at de får prøve selv, jobbe i selvvalgte grupper og man kan «være seg selv». Når jeg utfordrer Lotte i å svare på hva hun legger i å være seg selv svarer hun at det innebærer at hun kan tulle og le uten å være redd for å dumme seg ut, noe hun opplever er mulig i lys av Hildes trivselsregler. Lotte beskriver nærmest en mer kollektiv selvfølelse, der det å være seg selv for henne er å kunne oppnå en sosial aksept selv i situasjoner der hun potensielt føler seg mer utrygg. Da jeg stilte Fredrik det samme spørsmålet uttrykte han at det å være seg selv innebar at han kunne høre på den musikken han ville og kle seg som han ville uten å bry seg om hva de andre mente. Basert på de litt ulike svarene fra Lotte og Fredrik kan vi anta at det ikke er mulig å oppnå en ensbetydende oppfatning rundt hva det vil si å være seg selv. I følge Ruud er det «...umulig å unngå ideen om et «selv» når vi skal kretse inn i identitetsbegrepet» (Ruud, 2013, s. 52). Ruud påpeker at selvet er et forhandlingsbart begrep, sett i et personlig så vel som samfunnsmessig perspektiv. Med det mener han at vi på et personlig plan er opptatt av hvordan vi presenterer

oss for omverdenen, men at denne presentasjonen stadig endres, gjennom en rekke opplevde situasjoner og sammenhenger. Presentasjonene er alle en del av selvet vårt, og samtidig skaper de en avgrensning av hvem vi selv føler at vi er mot den vi viser til omverdenen, og hvordan mennesker utenfor oppfatter oss. Dette har igjen en effekt på selve identitetsfølelsen (2013, s. 52). For Fredrik så handler det om at han kan uttrykke seg på den måten han vil uten redsel for andres meninger, mens det for Lotte er noe som er knyttet til å utøve foran de andre uten å bli ledd av. Selvet kan her sees som noe individuelt så vel som kollektivt, og det handler om hvilke forhandlingsrom som finnes knyttet til hvilke roller eller posisjoner som er akseptert i klassemiljøet.

For Lotte og Veronica, samt Linus og Sindre var det å jobbe i grupper en faktor som gjorde at de følte at de kunne slappe mer av støtte seg på partneren sin, men for Eva var det annerledes. Hun uttrykte under intervjuet at hun kunne oppleve gruppearbeid som potensielt ekstraarbeid:

Eirik: Hva liker du å gjøre i musikkundervisningen?

Eva: Jeg liker veldig godt å vise fram ting. Jeg synes også prosessen før man skal framføre noe kan være gøy, men det avhenger litt av om jeg jobber alene eller om det er en gruppeoppgave. Egentlig så liker jeg ikke så godt gruppeoppgaver, for det blir veldig ofte jeg som må passe på, eller... ta styringa, da. Så jeg foretrekker å jobbe alene, for da er det bare jeg som bestemmer, og da blir ting på den måten som jeg tenker og har planlagt det på forhånd.

Eirik: Hvorfor tror du at du blir en naturlig leder i ei gruppeoppgave?

Eva: Jeg tror det er fordi at jeg føler at alle andre forventer at «dette er Eva flink på, dette gjør hun bedre», og dermed legger ansvaret over på meg. Men egentlig tar jeg jo det som et stort kompliment, da! [ler] Men samtidig, hvis det ikke blir bra så er det Eva sin feil, hvis du skjønner hva jeg mener. Men – når halvparten av gruppa liksom ikke er innstilte på å jobbe masse, eller at de ikke skjønner hva jeg mener eller skjønner ideene mine så kommer det ikke til å bli det jeg har sett for meg i utgangspunktet, uansett hvordan jeg jobber for det. Og da føler jeg at når dét er tilfellet, og folk unnskylder en dårlig opptreden med at «Eva var sjuk den uka», eller «Eva var ikke helt med den dagen» da blir jeg litt sånn – ok, så dette er min feil? Jeg er faktisk ikke en musikk gud og det er andre som kan ta styring utenom meg.

Eva kommer inn på en rekke årsaker til at hun foretrekker å jobbe alene. Hun beskriver et press der andre forventer at «dette er Eva flink på», men der det samtidig er hennes feil hvis ting ikke går bra. Hun føler at «hun må passe på» og «ta styringa». For Eva er musikk noe hun tar alvorlig; hun kommer fra en musikalsk familie, hun spiller flere instrumenter og tar

både fiolintimer og dansetimer på kulturskolen. Slik sett har Eva opparbeidet seg en posisjon som musikalsk kompetent (jf. Gulløv 1998, se kapittel 4.5), noe som gjør at Eva føler at de andre elevene setter henne på en pjestall. I følge henne selv er hun ingen «musikk-gud», og hun liker ikke at alt ansvar ligger på henne, men samtidig virker hun å være bevisst på sin egen kompetanse og virker mindre åpen for at ideer som gjennomføres ikke er hennes egne, eller slik hun har sett dem for seg. Evas utsagn om sin egen posisjon som musikalsk kompetent, samtidig som om hun ønsker å slippe unna forventningene det medfører kan sies å representere en form for indre konflikt som Eva er nødt til å forholde seg til i klasserommet.

Persson skriver i sin doktoravhandling at: «Positioning theory has proved fruitful in several ways for identifying how interaction simultaneously entails a power struggle whereby individuals are ascribed meaning in different ways and thus are positioned» (Davies *et al.*, gjengitt av Persson, 2018, s.177). I Evas tilfelle kommer denne formen for maktkamp til syne ved at hun er posisjonert av de andre som mest musikalsk og flinke i musikk og dermed blir en naturlig lederfigur. Musikklasserommet er for Eva arenaen der hun blir sett opp til i lys av sitt musikalske talent og kompetanse, en rolle hun både liker og misliker. Persson trekker samtidig fram at det finnes rom for forhandling innad i rollene: «By assuming that several different discourses are available within the same practice, students can use these discourses differently to change the ways in which they are perceived, and thus occupy different positions» (Wetherell, 1998, 2008 Wetherell & Potter, 1992, gjengitt av Persson, 2018, s. 177). Eva «løser» denne konflikten ved å opprettholde posisjonen som flinke, samtidig som hun forsøker å trekke seg vekk fra alt lederansvar ved å jobbe alene.

4.2.4 Øving og framføring – «go'sanger»

Av de låtene som de ulike elevgruppene valgte i framføre i lipsync- og sangoppgaven kan mesteparten sies å tilhøre moderne hiphop- og popmusikk. Det meste av musikken som ble framført virket allerede å være kjent for elevene, men det var også eksempler på mer ukjent musikk som ble introdusert – blant annet fra en av guttegruppene som framførte en arabisk poplåt som var ukjent for de aller fleste i klassen, samt oss voksne (Hilde, assistent og jeg). Ingen av de spurte hadde hørt denne låten tidligere, men det ble heller ikke sagt noe ytterligere om denne musikken, verken positivt eller negativt. Det var også et par eksempler på noen såkalte «klassikere»: Linus og Sindre framførte reggae-låten *Bad Boys* av Inner Circle og Fredrik framførte Queen-låten *Don't stop me now*. I sangoppgaven framførte

Marte og Thea *Mamma Mia* av ABBA. Veronica og Lotte hadde derimot valgt en nyere sang, nemlig låten *Rude* av bandet Magic! (Magic!, 2014)⁶:

Veronica kopler pc-en til hdmi-kabelen og finner låta de skal øve på. Hun spør Lotte om det er noen steder i sangen hun er usikker på teksten.

Lotte: Jeg kan jo egentlig ikke teksten utenat da.

Veronica: Det kan jeg! Jeg bare elsker denne sangen! Men det gjør ikke noe, vi kan bruke denne videoen, også synger vi gjennom den noen ganger, ok?

Jentene bruker nettstedet YouTube og spiller av originalversjonen av låta med teksten på skjermen, omtrent som på karaoke. De sitter på hver sin stol foran i rommet og synger gjennom sangen flere ganger. Veronica leder an når musikken starter og slutter og tar ofte pauser for å kommentere innholdet: «Her tenkte jeg at du kan si den setningen, også svarer jeg med den, for da synger vi en linje hver, liksom». Etter hvert begynner de å øve inn koreografiske elementer. (fra feltnotater)

Feltnotatet viser hvordan Lotte og Veronica bruker den avsatte tiden på skolen i å øve på låten de skal framføre. Jentene hadde her tilgang på et øvingsrom, en skole-pc og et Smart Board der de kunne projisere fra pc'n, noe som de fortalte meg gjorde det enklere å øve. Øvingen bar preg av struktur og konsentrasjon, noe som i vesentlig grad kan ha vært et resultat av at de var bevisste mitt nærvær (se kapittel 3.2.2). Øvelsen opplevdes som lystbetont, noe Veronicas utsagn om at «hun elsker denne sangen» forsterket. Det fantes visse fellestrekk mellom informantene når det gjaldt å velge riktig sang å framføre for de andre i klassen. En av faktorene som spilte inn var gjenkjennbarheten:

Eirik: Hvordan avgjorde dere hvilken låt dere ville framføre?

Lotte: Nei altså...vi tenkte begge på den tror jeg?

Veronica: Ja, vi sendte masse forslag på sanger til hverandre på snapchat, også hørte vi på dem.

Lotte: Også ble det sånn...altså...vi hadde ikke lyst til å ta en ny låt, vi ville ta noe som folk hadde hørt som kunne gi litt fin stemning. En skikkelig go'sang!

⁶ Rude er en Canadisk poplåt med Reggae-rytme fra 2013. Den handler om en mann som ønsker å fri til kjæresten sin, og vil gjøre det på en ordentlig måte ved å spørre faren hennes om lov. Farens velsignelse får hovedpersonen ikke, hvilket resulterer i at han kaller faren «rude» og proklamerer at han uansett kommer til å gifte seg med kjæresten.

Veronica: Ja, også ville vi ha noe som ikke hadde kjempelyse toner i refrenget!
[begge ler]

Eksempelet over viser hvordan jentene sendte sangforslag til hverandre på mobilapplikasjonen *snapchat* før de bestemte seg for hva de ville framføre. De to hovedkriteriene for valg av sang er som vi ser at låten ikke skulle ha kjempelyse toner i refrenget (som kan knyttes tilbake til redselen for å synge dårlig), samt at sangen skulle være en de andre i klassen kjente til, en «go'sang». Dette fikk meg til å lure på hvilke underliggende krefter som lå bak det å velge låter for en klasseframførelse; hva lå til grunn for at en låt kunne bli en godtatt framføringslåt for de andre? I følge Linus var det viktig at låten som ble valgt skulle skape god stemning:

Eirik: Dere har valgt *Last Christmas* [av Wham] å jobbe med i sangprosjektet. Hvem valgte låta?

Linus: ehh...nei...vi valgte den vel sammen?

Sindre: Ja, altså, vi kunne den begge to. Også kommer julen snart, så vi tenkte å spre litt juleglede! [alle ler]. Den har jo skikkelig god stemning den låta, liksom.

I eksemplene med både guttene og jentene ligger altså fokuset på «stemning» og ønsket om at de andre ville kunne kjenne til musikken og dermed bidra mer som publikum. Dette framstår som en indikasjon på at elevene er seg bevisst publikummets viktighet for en god framføring. Small (1998) påpeker at forholdene i en musikalsk framførelse faller innunder tre grupper: 1) den fysiske settingen der framførelsen finner sted, 2) forholdene mellom alle som tar del i framførelsen, og 3) forholdet mellom lydene (Small, 1998, s. 13). Disse tre grupper av forhold eksisterer i følge Small ikke isolert, men de forholder seg til hverandre på kompliserte måter. Small kaller dette sekundære forhold, altså «forhold mellom forhold». Dermed blir det å ta del i en musikalsk framføring i følge Small å ta del i et ritual der forholdene speiler, og tillater oss å oppleve og bekrefte/få bekreftet forholdene i vår verden slik vi forestiller oss dem både slik de er og slik de bør være (Small, 1998, s. 13). I 9c manifesterte dette seg i framførelsesscenarioet der elevene som skulle framføre ofte valgte å bruke musikk som ville skape en respons og kommunikasjon mellom dem og publikum.

Det er Linus og Sindre sin tur til å opptre. De har på seg hettegensere og caps, og hettene er dratt over slik at ansiktene deres er delvis skjult. Den kjente introen til *Bad Boys* fyller rommet og guttene trekker hettene tilbake og begynner umiddelbart å danse. Guttegjengen de vanligvis vanker sammen med hoier og plystrer fra rad tre. På første rad sitter jentegjengen til Lotte og Veronica. De setter i gang en all-klapp som alle henger seg på nesten

umiddelbart. Linus og Sindre virker trygge og scenevante og framføringen bærer preg av god forberedelse. Midtveis i sangen går de ned på gulvet og gjør breakdance-bevegelser. Det plystres og hoies fra salen. Jeg klarer ikke å la være å bli utrolig imponert. (fra feltnotater)

Feltnotatet viser hvordan Linus og Sindre framførte lipsync-oppgaven. I motsetning til mange av de andre elevene brukte guttene ingen kostymer eller effekter utover det de vanligvis hadde på seg. Framføringen bar først og fremst preg av trygghet og selvsikkerhet, noe som sannsynligvis skyldtes både at guttene hadde erfaring med dans og opptreden fra kulturskolen, men også at de kan sies å være posisjonerte som medlemmer av den «kule» guttegjeng. Det er dermed mulig å anta at guttene ville fått tilsvarende god respons fra publikum selv om framførelsen hadde holdt et lavere nivå. Et annet interessant aspekt ved Linus' og Sindres opptreden som jeg vil trekke fram er mine egne reaksjoner. Som jeg var inne på i kapittel 3.2.2 erfarte jeg at det var så å si umulig å innta en kontinuerlig rolle som nøytral forsker og observatør, noe eksempelet over belyser. En av grunnene til at jeg opplevde framføringen som spesielt bra kan være at også jeg fanget opp guttenes entusiasme i kommunikasjonen med publikum, noe som ga meg en indikasjon på guttenes posisjon i klassen som selvsikre og kule.

4.3 Strømmelista/Spillelista – «min» og «din» musikk

Musikksjangre som hiphop og R&B virket å være blant de mest populære i klassen, noe som gjenspeilte seg i musikk som ble vist for hverandre på mobiltelefoner i friminuttene så vel som hva informantene fortalte meg i intervjuene. Da jeg i intervjuene spurte elevene om musikk de liker svarte de sjeldent med å nevne en spesifikk sjangertype. I stedet dro de fram artister og spillelister de gjerne hørte på. Dermed framstod deres preferanser som mindre fastlåst i satte sjangre og mer knyttet til innholdet i spillelister på musikkstrømmetjenester som *Spotify* og *Tidal*. Samtlige av informantene fortalte meg at de brukte slike musikkstrømmingstjenester i prosessen med å finne ny musikk. Musikkstrømmetjenestene har blitt lett tilgjengelig for alle med en smarttelefon eller nettbrett, og internett har blitt en svært viktig plattform for å spille av, dele og distribuere musikk:

Andre praksiser, som å søke og lete seg fram til ny musikk og å dele musikk med venner og bekjente via nettet (som i utgangspunktet er lovlig), er like vanlig. Ved siden av de mye omtalte fildelingsapplikasjonene er det også utviklet en rekke andre innovative tjenester som stimulerer utforsknings- og delingsaktivitetene – for eksempel Musicplasma som gir deg grafiske kart over artister som ligner på yndlingsartisten din, eller last.fm som lar deg dele spillelister med kjente og ukjente. (Spilker, 2009, sitert av Ruud, 2013, s. 157)

Når en snakker om musikk og digital teknologi opererer en også innenfor et felt der applikasjoner fort blir avleggs og erstattet med nyere og mer innholdsrike tjenester. I sitatet over nevnes *Musicplasma* og *last.fm*, men disse tjenestene ble ikke benyttet av elevene etter hva som framkom i det empiriske materialet. Derimot er måten musikkapplikasjoner brukes på lik; en spilleliste består gjerne av mange ulike artister og låter – ofte i ulike sjangre. Flere av elevene nevner musikkstrømmetjenesten Spotify som en ofte brukt applikasjon for å høre og finne musikk:

- Veronica: Jeg bruker Spotify hele tiden. Jeg pleier å høre på andres spillelister. Og hvis det er noe jeg liker ekstra godt så adder jeg den til en av mine spillelister. [Lotte nikker og er enig]
- Eirik: Når du sier «andres spillelister», hvem tenker du på da? Venner av dere eller..?
- Veronica: Ja, men også topplister i Norge for eksempel. Da er det gjerne mye forskjellig type musikk på samme liste.
- Eirik: Hva slags type musikk hører dere mest på?
- Lotte: Det er liksom den nyeste popmusikken jeg hører mest på. Jeg liker å få med meg de nyeste låtene.

Veronica beskriver i eksempelet over hvordan hun med utgangspunkt i offentlige, så vel som sine venners spillelister på Spotify, finner ny musikk og adopterer den inn i sine egne spillelister. Lotte forteller at hun liker å holde seg oppdatert ved å lytte til den nyeste musikken. Men selv om jentene er åpne for å finne ny musikk kan det virke som om de beveger seg innenfor samme musikksjanger, og de har et bevisst forhold til hva de liker og ikke liker. Å finne musikk på den måten er et utbredt fenomen blant elevene i klasse 9c. I følge Ruud er det å dele musikk og spillelister med hverandre noe personlig der man gjennom denne handlingen slipper andre tett inn på sin egen musikalske identitet (2013, s. 157). For Lotte og Veronica er dette tilsynelatende uproblematisk, men når Eva og jeg kommer inn på temaet om musikk og spillelister forteller hun meg følgende:

- Eirik: Kan du fortelle meg hvordan du oppdager ny musikk?
- Eva: Da går jeg enten på YouTube, fordi det er lagt opp så bra med at når man hører på noe man kjenner så kommer det opp forslag i videoer på siden av skjermen som enten er den samme artisten eller noe annet som kanskje likner. Ellers bruker jeg også Tidal masse og går inn på ulike lister som jeg hører igjen. Hvis det er noe jeg liker ekstra godt så kan det hende at jeg adder de sangene inn i mine egne lister. Det jeg liker med Tidal er at listene du lager er private, og du kan ikke dele dem med andre sånn som du kan på Spotify. Det passer

bra, for jeg liker liksom ikke at andre skal høre på «min» musikk. Min musikk er liksom *min*, hvis du skjønner!

Eirik: Hvorfor er det viktig at ikke andre skal høre *din* musikk?

Eva: Jeg tror kanskje det er fordi at det er sånn musikk som kanskje ikke så veldig mange andre hører på. Og jeg vil liksom ikke at noen andre plutselig skal bare «åh, den var kul», også tar de den fra meg, liksom. Også går de kanskje rundt og viser den til andre, men så var det egentlig jeg som fant den først.

Eva bruker i likhet med Lotte og Veronica Spotify når hun skal finne ny musikk. YouTube nevnes også som en kanal der hun ikke bare kan lytte til favorittartistene sine, men også få tips og inspirasjon om liknende musikk (i likhet med hva Spilker (jf. Ruud, 2013) har forsket på). Men Eva er opptatt av at hun kan hemmeligholde spillelistene sine og at ingen skal kunne verken kjenne til, høre på eller «ta» musikken fra henne. Derfor er Tidal et bedre alternativ for henne. Hun sier at «min musikk er liksom *min*» og ved å beskrive musikken som «sin» demonstrerer hun et eierskap over musikken. Ruud skriver at:

Dette med å dele spillelister betyr å slippe andre tett innpå sin musikalske identitet. Spør vi unge om dette i dag, kommer det fram en ambivalens. På den ene siden ønsker man å dele eller få innsikt i andres spillelister, ikke minst for få bli kjent med ny musikk. Samtidig er det noe privat med egen musikksmak som man gjerne vil ha for seg selv. Å låne bort smarttelefon til småsøsken, som bruker muligheten til å legge til de siste låtene av One Direction, kan utvikle seg til pinligheter om dette blir synlig på egne spillelister. (Ruud, 2013, s. 157)

Likevel kan det være relevant å spørre seg hvorfor Eva uttrykker en motstand i å la andre få innblikk i spillelistene sine. Det kan virke som om det handler mer om et musikalsk eierskap framfor en redsel for å blottlegge sine personlige referanser. Når jeg spør Eva om hvorfor hun ikke ønsker at andre skal få innblikk i listene hennes svarer hun først at det handler om at musikken hennes «kanskje ikke er sånn som mange andre hører på», men hun har tilsynelatende ingen redsel for at musikken hennes vil bli devaluert hos vennene, snarere at det som gjør hennes musikksmak unik vil kunne bli allemannseie. Det virker tilsynelatende som at Eva ønsker å framstå som en anti-konformist. I følge Ruud er «...balansegangen mellom individuell musikksmak og det å slutte seg til et bestemt smaksregime vanskelig for mange unge» (2013, s. 226). Dette var ikke nødvendigvis saken i Evas tilfelle, men det kunne virke som om det eksisterte hos henne en indre ambivalens i forhold til å være en musikk-connoisseur versus å slutte seg til de andres smaksregimer. Denne dikotomien mellom å være konform eller selvstendig og unik kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.5.

Det å høre på musikk var for flere av informantene ofte en sosial aktivitet. Eva fortalte at når «vennegjengen er samlet så hører vi alltid på musikk», og «Det er en del av det å henge sammen, synes jeg» uttrykte blant annet Linus. For Lotte og Veronica handlet det om et musikalsk samhold der de kunne høre på den samme triste sangen og snakke om den dagen etterpå. Et eksempel som ble tatt opp var låten *Berlin* av artisten RY X (Cuming, 2016):

Veronica finner fram mobiltelefonen, åpner opp Spotify og starter sangen. Vi hører på den i rundt ett minutt. Jentene veksler mellom å lukke øynene, synge med, kikke på hverandre for å kikke på meg. Låten «Berlin» av artisten RY X er veldig rolig med et viss moll-preg. Enkel instrumentering med et kor og gitarfingerspill. Den mannlige vokalistene synger med en stor skjønnhet i stemmen.

Veronica: Den hører jeg sikkert på hver dag.

Lotte: Mmm, jeg også.

Veronica: Jeg tror faktisk alle jeg kjenner hører på den.

Lotte: Ja, den er veldig populær. Det føles så fint når man blir litt sår inni seg også vet man at de andre også føler det sånn.

Veronica: Mmm, enig.

Her beskriver Lotte hvordan musikken kan tilby et kollektivt rom for henne og vennene, og hun føler noe fint i å vite at når musikken får henne til å føle noe så er det en følelse hun deler med vennene. Veronica forteller at hun hører på denne sangen hver eneste dag, noe som også gjelder for vennene hennes. Da jeg spør hvor de først har hørt denne musikken diskuterer de litt med hverandre før de innser at de har hørt den via TV-serien *Skam* (se kapittel 4.4). Ruud skriver at musikk danner en ramme rundt fellesskap med jevnaldrende (2013, s. 186):

Ved at man søker fellesskap og tilhørighet til en gruppe skapes det også en nødvendig kulturell ramme som gir form til selvpplevelsen, en kontekst som vi kan definere oss selv innenfor. Tilhørigheten til en sosial sammenheng avgrensner og gir mening til våre relasjoner. (Ruud, 2013, s. 187)

Sindre sier i intervjuet at « Ofte, eller *når* vi er hjemme hos noen folk så sitter vi alle og hører på musikk på høyttalere... det er egentlig ganske fint» (fra intervjuet med Linus og Sindre). Det er nærliggende å tro at det for mange av elevene i 9c eksisterer et fellesskap i det å dele låter fra spillelister med hverandre og skape en kollektiv følelse av å lytte til musikk sammen. Likevel er det relevant å spørre seg om dette kollektive fellesskapet åpner opp for at alle kan bidra på lik linje – og om all musikk er godtatt. Elevenes musikksmak var preget av variasjoner og *omnivorousness* (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014) – å

være altetende. Likevel fantes det sterke oppfatninger rundt hva som kunne kalles god og dårlig musikk.

4.3.1 Russesanger, afterski og teit musikk

En viktig drivkraft for arbeidet mitt var å utforske elevenes musikksmak i intervjuene, slik at jeg kunne sammenlikne utsagnene informantene ga meg om deres musikksmak med musikken som ble introdusert i klasserommet. I framføringene foran klassen fantes mange eksempler på «gjengangere», som for eksempel hits fra artistene Bruno Mars, Lil Pump og Rihanna, men både framføringene og samtalene jeg hadde med elevene avslørte store variasjoner i hva som ble lyttet til. Det meste av musikken som ble introdusert av elevene inn i klasserommet kunne klassifiseres som moderne hiphop, pop- og R&B-musikk, med et par innslag av det elevene gjerne kalte «russesanger» og norsk «afterski»-musikk. Det virket å være store variasjoner i musikk som ble likt/mislikt. Flere av elevene jeg intervjuet uttrykte at den såkalte «afterski»-musikken for dem var dårlig musikk:

Eirik:	Hva synes dere er dårlig musikk?
Veronica:	Sånn rock og sånn «skrikemusikk»..
Lotte:	Ja enig! [lager skrikeaktige heavy metal-lyder]
Veronica:	For eksempel AC/DC og Metallica og sånn liker jeg ikke i det hele tatt! Men musikken til Hilde er jo litt bra, da.
Lotte:	Jeg er ikke så glad i norske sanger. Sånne norske afterski-sanger. Det synes jeg er skikkelig teit, dårlig. [Veronica ler og er enig]
Veronica:	Men russesanger er greit! [begge ler]
Lotte:	JA!

Eksempelet over er fra intervjuet med Lotte og Veronica. I tillegg til å være posisjonerte som blide, positive, morsomme og populære er de flinke til å danse. Spesielt Lotte er interessert i musikk utenom skoletid og går på dans på kulturskolen, der hun er en del av en talentgruppe for spesielt lovende, unge dansere. I intervjusitatet ovenfor framkommer det at jentene ikke liker Heavy Rock og såkalt «skrikemusikk». Likevel var ikke jentene generelt negative til rock, så lenge det fantes litt melodi. Når Veronica snakker om at «musikken til Hilde er jo litt bra» så sikter hun til at Hilde er en stor fan av et kjent amerikansk rockeband, noe hun gjerne snakker om på skolen og deler med elevene. Lotte trekker videre fram at hun ikke er glad i norske afterski-sanger, som hun klassifiserer som dårlig musikk. Blant de mer populære jentene i klassen framstod det for meg som om en generell enighet om at afterski-

sanger ikke var spesielt populært. Ord som «dårlig», «harry» og «teit» ble brukt for å beskrive denne typen musikk. I følge kultursidene til NRK nett er afterski-musikk etter hvert blitt en egen sjanger:

Det har blitt et eget musikkmarked. Det var ikke det før, da spilte de all mulig slags musikk på afterski, mener Auke, og får støtte av NRK MP3-programleder Benedicte Jacobsen Hamnes. «Afterski-musikk er etter hvert blitt en egen sjanger innen norsk musikk. Du har jo DJ Broiler, den gang de lagde musikk på norsk, du har Staysman og Lazz, og nå Freddy Kalas, som gjør det bra». Hamnes mener det er noen få, grunnleggende ting som kjennetegner en god afterski-låt. «Afterski-musikk har høy allsangfaktor og lettbeinte tekster som er lett å følge med på. Det er ikke tungt og trist, men kanskje litt harry?» (Ingebretsen & Zakariassen, 2015, avsnitt 8-12)

Noe som slår meg som interessant er at afterski-musikk devalueres ved at den er *teit* (jf. Lotte), mens russesanger er i følge jentene greit. Det er tilsynelatende ikke mye som skiller disse to sjangrene fra hverandre. NRKs kulturnettsider forteller meg at:

Russelåter, en musikk sjanger med hurtig tempo, mye bass og tekster som omhandler sex, fyll og fest, er en utskjelt sjanger blant mange – men også svært undervurdert. For flere norske artister har russemusikk vært et springbrett til store karrierer. DJ Broiler, Kygo og Andreas Schuller har alle lagd russelåter. (Aas & Sommer, 2016, avsnitt 2-3)

Russelåter og afterski-musikk har tilsynelatende ganske mye felles og er ofte produsert av de samme komponistene/DJ-ene. Likevel eksisterer det for Lotte og Veronica et skille mellom hva som er teit og hva som er legitimt. Vi kan si at en slags kulturell «eksklusivitet» kommer til syne i klasserommet ved at noen musikktyper valideres over andre. I følge Bourdieu blir produksjon og reproduksjon av kulturelle rom en måte å produsere og reprodusere sosial makt og posisjonering i feltet (Storey, 2003, s. 43). Men vi må også ta høyde for at et norsk klasserom ikke nødvendigvis er representativt for hva Bourdieu sier om kulturell kapital basert på annen eid kapital. For Lotte og Veronica kan det at de synes at afterski-musikk er teit like gjerne være relatert til musikkens oppbygning framfor dens kulturelle posisjon. Dermed blir det mer overraskende at de ikke sier noe negativt om russemusikken. At russemusikk for jentene er noe de har positive assosiasjoner til kan være knyttet til en forventning og entusiasme mot russetiden de selv vil oppleve på videregående, noe de gjerne snakket med meg om så vel som hverandre. I intervjuet forteller også jentene meg om deres forhold til den populære ungdomsserien *Skam*⁷, hvilket jeg oppfattet hadde en relevans til deres positive syn på russetid og russemusikk. Denne TV-serien virket å være svært populær

⁷ Populær, norsk TV-serie for unge, produsert av NRK.

blant de populære jentene i klassen, noe som kan være relevant for det generelle delte smaksregimet. Dermed ser vi et eksempel på at elementer fra populærkulturen med høy posisjon blant dens konsumenter dermed inntar feltet og automatisk blir tillagt en høyere kulturell verdi (jf. Bourdieu, 1979/1995).

Når jeg senere intervjuet Eva uttrykte hun også at hun ikke likte afterski-musikk. Videre ble jeg derimot overrasket over at hun ikke delte Lotte og Veronicas positive holdning til russemusikken når jeg spurte henne om hva hun syntes var god og dårlig musikk:

- Eva: [...] ja, og det nok også derfor jeg ikke hører på sånn dårlig musikk sånn som russesanger for eksempel og sånne artister som bare lager sånn afterski- og fest-musikk, liksom...det mangler mening, synes jeg!
- Eirik: Kan du fortelle meg hva du mener med at musikken mangler mening?
- Eva: Nei, det blir jo sånn musikk som jeg ikke synes har noe å gi, liksom. Musikk som bare er der for at du skal få en fengende melodi eller rytme. Men ikke misforstå meg – det er jo mange sanger jeg hører på som har fengende melodi og rytme, men da må det være kvalitet. Da kan det ikke bare være dårlige rytmer med dårlig tekst som «Hu er deilig, hu er deilig» eller «han er kjekk, han er kjekk han gutten i baren der», altså sånn som det. Det er ikke nok – jeg vil at sangene skal ha noe som jeg liksom kan grave litt i eller analysere, da. Kanskje jeg selv kan relatere meg til teksten, for eksempel.

Her snakker Eva om musikk som hun mener er dårlig, hvilket for henne er musikk som bare er satt sammen av en fengende melodi og innholdsløs tekst og som mangler kvalitet. Eva er kjent i klassen som ei blid og skoleflink jente, som samtidig er posisjonert som populær. Blant de andre elevene er hun som nevnt tidligere kjent som «den flinkeste i musikk». Hun er opptatt av at alle skal være venner, og hun uttrykker i intervjuet at hun ikke liker å stikke seg for mye fram ved å prate om seg selv, selv om hun selv uttaler at hun er flink i musikk og at de andre elevene gjerne lar henne organisere gruppeoppgaver i musikktime. Eva kan dermed sies å tilhøre den samme populære kretsen som Lotte og Veronica, men samtidig er hun ikke redd for å fortelle meg at hun ikke deler andres entusiasme for russemusikk, som for henne mangler mening. For Eva er det å lytte til musikk noe hun ofte legger en aktiv innsats i, ved å være alene og virkelig lytte til musikken. Dermed er hun opptatt av at innholdet i musikken hun lytter til skal skape en mening hos henne, at den skal gi henne noe. Eva uttrykker også i intervjuet da jeg spør henne om spillelistene hennes at hun ikke er glad i rap og hiphop-musikk med mye slang og banning:

- Eva: ... og hvis jeg finner en sang som jeg tviler sterkt på at folk har hørt, som kanskje er av en artist som jeg heller ikke har hørt om før, så prøver jeg i stedet å finne en liste å putte sangen inn i som passer min musikksmak da. For det er jo mange av de listene som har låter og artister som for eksempel 69 og Lil Pump, og sånn type musikk hører jeg ikke på.
- Eirik: Hvorfor ikke?
- Eva: Jeg føler at de tekstene for så vidt har mye å si, men de mister meg ved at de liksom har så mye slang og banning og bråkete elementer. Da foretrekker jeg i stedet rolige sanger som ikke er så voldsomme.[ler] Men jeg kan like noen norske rappere og sånne *colaber*⁸ med mange kjente folk, liksom, men ikke når det er overdøvet av dunking og bråk – det liker jeg ikke. Men iblant, når jeg er i bra humør, da kan jeg høre på alt mulig, også rap. Jeg hører ikke bare på depressive, rolige sanger! [ler]

Her snakker Eva igjen om at musikken hun hører på må gi henne noe. Hun uttrykker at «de mister henne» ved at musikken inneholder bråk, slang og banning. Et interessant aspekt ved Evas svar er at etter hun uttrykker at hun misliker rapping med banning og bråk så sier hun i neste setning at hun kan også høre på denne typen musikk hvis hun er i godt humør. Dette mener jeg kan være en indikasjon på at hun muligens ikke vil omtale klassekameratenes musikk på en nedlatende måte som potensielt kan skade hennes posisjon i klassen. En mulig årsak til dette kan ligge i Evas sosiale identitet, som defineres av Ruud som «...den delen av selvoppfatningen som stammer fra kunnskap om vårt medlemskap i sosiale grupper, foruten de verdier og den emosjonelle betydningen dette medlemskapet har» (Ruud, 2013, s. 139). På den ene siden trives Eva i rollen som den «mest musikalske» og den som er flinkest i musikk i klassen, men samtidig vil Evas holdninger til annen musikk korrespondere med hennes posisjon i feltet, en posisjon det kan virke som om hun ikke føler seg altfor sikker på. Samtidig har Eva en aktiv egenrefleksjon hvordan hennes musikksmak for henne blir en identitetsmarkør som lar henne posisjonere seg i klassen (jf. Davies & Harré, 1990).

4.3.2 Konformistene versus the lonely listener

Kapittel 4.3 og 4.3.1 viser til dels at det å kartlegge elevene i 9c sine smaksregimer er en komplisert oppgave, og at det opplevdes som om mye stod på spill for elevene i prosessen med å fortelle meg hvilken musikk de likte, ikke likte og hva de pleide å lytte til. Dette kom spesielt til syne i intervjuene med Linus og Sindre, samt Lotte og Veronica, som alle har til

⁸ Colab – Collaborative Projects [eng.]: Samarbeid mellom to eller flere artister

felles at de tilhører en populær krets. Eva kan også sies å tilhøre de mer populære jentene, men samtidig var hun opptatt av å være individualist. Jeg ønsket å lære mer om en mulig sammenheng mellom elevenes nære forhold og deres musikkvaner. Hadde familiemedlemmer betydning for deres musikksmak og lyttevaner? Eller hentet de inspirasjon først og fremst fra venner? Av de seks elevene jeg intervjuet oppga halvparten at de var enebarn eller eldst i søskenflokket, og at disse lot seg inspirere av eller mottok musikk tips fra venner. De tre andre med eldre søsken fortalte alle at søsknene hadde innflytelse på deres musikalske kjennskap og preferanser. Dette gjaldt blant annet for Eva, som forteller at hun lar seg inspirere av sin eldre, også musikalske søster og at de ofte lytter til musikk sammen:

Eirik: Hvilken musikk hører du på sammen med søsteren din?

Eva: Det begynte vel med at søstera mi ble interessert i Aurora, og da begynte jeg å like henne også. Også ble det liksom...altså vi kan høre på Astrid S, liksom, men ellers så er det alt fra Susanne Sundfør som for eksempel mamma liker også...ehh...[drar lenge på det] altså, det er litt vanskelig å svare på, men jeg har mange spillelister der jeg har enkelsanger med visse artister som jeg kanskje ikke hadde hørt om fra før, uten at jeg hører på alt de har laget, hvis du skjønner hva jeg mener? Jeg hører altså ikke på én artist hele tiden.

I intervjustatet over beskriver Eva hvordan hun oppdager ny musikk via søsteren, men også moren blir dratt fram som en potensiell musikalsk inspirasjon. Hun trekker fram flere artister som søsteren «ble interessert i» og at det vekket Evas interesse også. Igjen kommer det fram at musikksmaken hennes ikke er låst i en viss sjanger eller til en viss artist, og hun påpeker at «det er litt vanskelig å svare på» fordi det er spillelista, og ikke en spesifikk artist som velges. At søsteren har vært en viktig inspirasjonskilde kommer også fram i starten av intervjuet, da jeg spør Eva om hennes fritidsinteresser, som kan sies å være identiske med søsterens. Men Eva er også opptatt av å poengtere sin egen musikalske integritet, noe hun mener ligger hos henne alene:

Eirik: Er det noen som du lar deg inspirere musikalsk av?

Eva: Åh, jeg vet egentlig ikke om det noen som har inspirert meg...altså det er vel kanskje mest søsteren min som jeg snakker med om musikk hjemme, men utover det så er det ingen kjendiser eller artister eller noen andre som inspirerer meg, hvis du skjønner hva jeg mener. Det er nok litt blanda. Men akkurat nå hvor jeg er i livet føler jeg ikke at det er noen som inspirerer meg i form av at jeg tenker «sånn vil jeg også bli», eller «sånn vil jeg også synge». Jeg bare generelt liker å høre på musikk og lyden av den. Men samtidig – hadde det ikke vært for søstera mi så hadde jeg nok ikke begynt å spille fiolin og heller ikke hørt på den musikken jeg gjør. For

eksempel, før jeg fikk min egen Tidal og Spotify-konto og sånn så var det jo musikken hennes jeg hørte hjemme. Men samtidig, jeg hører aldri på artister som Ariana Grande og Justin Bieber og slike som hun liker, i stedet foretrekker jeg sånne sære artister som ikke mange har hørt om! [ler]

Evas svar er nærmest litt motstridende i eksempelet over. På den ene siden sier hun at det ikke er noen spesifikke mennesker rundt henne eller artister som inspirerer henne på den måten at hun ønsker å bli som dem eller synge som dem, men samtidig trekker hun fram søsteren to ganger som en viktig musikalsk inspirasjon. Hun forteller at hun begynte å spille fiolin fordi søsteren spilte fiolin, og før hun fikk mulighet til å lage sine egne spillelister og organisere sine egne kontoer på Spotify og Tidal var det søsterens konto – og dermed hennes musikk hun lyttet til. Til slutt påpeker hun at hennes smak dog er ulik fra søsteren; der søsteren liker artister som Ariana Grande og Justin Bieber så poengterer Eva at hun liker musikk av «sære artister som ikke mange har hørt om». Hun trekker blant annet fram den norske artisten Aurora, som er kjent for å ha et annerledes og unikt uttrykk, til tross for at hun òg kan beskrives som en typisk skandinavisk artist fra 2019. I dette utsagnet kan det virke som om Eva, til tross for at hun anerkjenner søsteren som musikalsk inspirasjon ønsker å skille seg ut ved å skape en konformist-individualist-dikotomi der søsteren er mainstream og Eva selv er annerledes og unik i sine preferanser.

Ruud påpeker at det å finne en balansegang mellom å være musikkindividualist og det å rette seg etter andres musikksmak kan være utfordrende for mange unge. Han skriver: «Den tryggheten man vinner gjennom å søke støtte i jevnaldergruppen, må betales med opplevelser av konformitet» (2013, s. 159). Her kan det også dras paralleller til eksempelet i kapittel 4.4 da Eva beskriver hvordan hun ikke liker rap og hiphop-musikk, men kan unntaksvis høre også på dette når hun er i riktig humør. Tilsynelatende deltok hun også entusiastisk når slik type musikk ble framført av medelevene under lipsync- og sangoppgaven. Ruud skriver:

...musikken kan bli en overflatisk markør av tilhørighet. Dette blir musikk som man «stiller seg likegyldig til», og som man skriver ut av minnet. Denne musikken inngår ikke i det utvalget av råmaterialer som man skaper den personlige identiteten ut fra, den defineres ut som et minne om manglende selvstendighet og evne til å hevde seg selv. Slik opereres det med en privat og en «offentlig» musikksmak. (2013, s. 160)

Det kan dermed antas at Eva selv opererer med en privat og en offentlig musikksmak. Klassemiljøet, med sine posisjoner og dominerende habitus (som Eva på mange måter er med på å skape og opprettholde ved å tilhøre de populære jentene) skaper et rom som tillater visse former for preferanser og uttrykk, men potensielt ikke andre.

I likhet med Eva foretrekker Fredrik å lytte til musikk når han er alene, og han er også opptatt av å poengtere overfor meg at musikken han liker og hører på ikke er noe som alle andre hører på. Fredriks anti-konforme musikksmak er uttalt og kjent i klassen, og noe han ikke skjemmes over, men tvert i mot promoterer. Fredrik uttaler selv at han er den i klassen som er litt annerledes, en posisjon han tilsynelatende trives med. Å lytte til musikk er noe han primært gjør alene, og i motsetning til flere andre av informantene trekker han ikke fram musikk som bindemiddel i sosiale kontekster. Han uttrykker at når han hører på musikk så er det en aktiv handling der han virkelig lytter til og nyter musikken. Slik kan vi nærmest se Fredrik som en «ensom lytter» eller *lonely listener*, slik det framstilles av Adorno (Negus, 1996, s. 10); Adorno identifiserer to ulike typer av lyttere, der «The first type was the person who was lost in the crowd, the type of human being who was easily manipulated by the collectivity», og «The second was the obsessive individual» (1996, s. 10). I følge Adorno er den ensomme lytteren en som i større grad vet å verdsette kvalitetsmusikk ved å legge en aktiv innsats i lyttingen. Denne siste typen tar også i følge Adorno selskap i illusjonen av menneskelig nærvær som skapes ved å lytte til musikk og foretrekker denne framfor sosial kontakt med andre mennesker.

Det skal sies at Adornos framstilling oppleves som unyansert og konservativ i en dagsaktuell kontekst. Eksempelet med Fredrik viser ikke en manifestasjon av en ensom isolert lytter slik Adorno framstiller, men i stedet får vi et bilde av en kompleks personlighet der mange faktorer påvirker lyttemønstrene. Fredrik uttrykker selv at han har noen få, men gode venner, og de andre i klassen er greie mot ham og anerkjenner hans unike musikalske identitet ved at han hører på såkalt «oldis-musikk». Dermed kan man si at selv om musikken som Fredrik lytter til ikke kan karakteriseres som «kul» eller populær, så godtas den av elevene fordi Fredrik selv posisjonerer seg som annerledes og «litt geeky», og dermed har et større handlingsrom derunder. Fredriks interesse for musikk kommer i følge ham selv fra moren, og han forteller gjerne om hvordan han lyttet til musikk med henne da han var liten og ble kjent med musikk som hun likte da hun var ung:

- Eirik: Er det noen du kjenner som har inspirert deg til å like den musikken du gjør?
- Fredrik: Ehh...det tror jeg nok må være moren min. Jeg husker da jeg var liten så pleide vi å høre på *Mamma mia* på radioen. Jeg elsket det! Og masse andre gamle sanger, Selv om jeg ikke har peiling på halvparten av dem i dag. Jeg hørte faktisk på (artisten) Jokke. [begynner å synge]«Her kommer vinter'n, her kommer...» [henvendt

til Eirik] den sangen der, vet du. Men jeg liker masse annet også, da! Har du sett filmen *Guardians of the Galaxy*?

Eirik: Nei, jeg har nok ikke det.

Fredrik: Åh, Fy Fader! Den er bare SÅ kul. Vet du om han *Star Lord*-fyren? Han elsker gammeldags musikk fordi han kommer fra Jorden, men ble kidnappa vekk fra Jorden da han var bitteliten gutt. Og da hører han på veldig sånn gammeldags musikk som moren hans vokste opp med. Og jeg elsker all den musikken de har med i filmen. For eksempel *Hooked on a feeling* (B.J. Thomas) og *Come and get your love* (The temprees).

Fredrik blir ivrig når han begynner å snakke om musikk han liker. Han forteller om barndomsminner der han og moren lyttet til sanger som *Mamma Mia* og *Her kommer vinter'n* på radio. Han bruker ordet «elsker» for å beskrive hvordan han opplevde dette. Videre forteller han meg at filmen *Guardians of the Galaxy* har bidratt til å skape en interesse hos ham for den såkalte gammeldagse musikken. Det kan virke som om det kan dras visse paralleller mellom Fredrik og den såkalte «*Star Lord*-fyren»; begge har et forhold til sine mødre og deres musikk, og den kan virke som at Fredrik tidvis føler seg litt fremmedgjort for de andre i klassen, på samme måte som at hovedpersonen i filmen føler seg tapt i sin nye hverdag langt vekk fra jorden. Å lytte til barndommens musikk blir her noe trygt, noe som forankrer identiteten i noe positivt fra den tidlige oppveksten. I følge DeNora (2000) har musikken kraft til å både hente fram minner og følelser og la subjektet gjenoppleve disse. Hun skriver at:

A good deal of music's affective powers comes from its co-presence with other things – people, events, scenes. In some cases, music's semiotic power – here, its emblematic capacity – comes from its conditional presence; it was simply 'there at the time'. In such cases, music's specific meanings and its link to circumstances simply emerge from its association with the context in which it is heard. (DeNora, 2000, s. 66)

Her belyser DeNora et viktig poeng ved at musikkens semiotiske kraft oppstår ved at den ganske enkelt «er tilstede» i en gitt tid som har betydning for subjektet. For «*Star Lord*-fyren» og for Fredrik har musikken vært tilstede i forhold i barndommens som oppleves som trygge og positive, og slike former for følelser kan hentes fram ved lyttingen. Ruud (2013) påpeker at det er «...en nær sammenheng mellom «selv»-opplevelser og identitet» (s.89), og at i relasjon til fenomener der selvfølelse og identitet er oppe til forhandling oppstår begrepet *selvobjekt*. Ruud skriver: «Klev [viser til] en definisjon hvor det betones at dette selvobjektet er...det subjektive aspektet ved noe som har som oppgave å bevare, støtte, opprettholde, vedlikeholde og bekrefte selvet. Denne oppgaven blir utført gjennom den relasjonen selvet har til objekter.» (Klev, 2003, gjengitt av Ruud, 2013, s.89-90). Her viser Ruud til hvordan

mennesker kan uttrykke og forankre sin identitet ved hjelp av såkalte selvobjekter, med musikk som eksempel. Objekter kan sees i et utvidet perspektiv og også innebære personer og minner som på en eller annen måte har hatt en betydning i en persons liv: «Gjennom nære relasjoner speiler vi oss selv i den andre, vi bekreftes, utfordres og utformer vårt selv»(Ruud, 2013, s. 91). Dermed kan det foreslås at det finnes en sammenheng mellom lyttemønstrene til de ulike informantene; uavhengig om man lytter alene til «sær» musikk eller om man hører på populærmusikk med vennegjengen så korresponderer musikken (forstått som objekt) med enkeltindividenes *selv*.

4.4 «Koselista» – å velge musikk til hverdagen

Vi så i kapittel 4.3.2 hvordan mennesker kan bruke musikk for å forstå seg selv, hvilket, i følge DeNora, leder til at det oppstår et musikk sosiologisk fokusskifte fra hva musikk kan *bety* for mennesker til hva musikken *tilbyr*, eller *gjør* for mennesker. Dette samler hun innunder et begrep om musikkens «affordanse» (DeNora, 2000, se også kapittel 2.5). Da jeg gikk inn i dette arbeidet hadde jeg en formening om at elevene aktivt tok i bruk musikk som selvreguleringsverktøy (jf. DeNora, 2000) og at det var styrende for deres musikalske preferanser. Dette såkalte *selvagenskapet* (self-agency, jf. DeNora, 2000) forstår jeg som en aktiv bevissthet rundt å vite hvem man er, hva man trenger av musikk, og når man trenger den (jf. DeNora, 2000, s. 47). Jeg ønsket å ta rede på om elevene jeg intervjuet har en bevissthet på hvordan de bruker musikk og om de mener musikken har egenskaper som påvirker deres aktiviteter eller deres humør:

- | | |
|---------|---|
| Eirik: | Når hører dere på musikk? |
| Sindre: | Egentlig hele tiden. Når jeg trener, når jeg er med venner...når jeg er alene. |
| Linus: | Og i bilen! Mamma lar meg bestemme musikk når vi er alene i bilen. Når søstera mi er med så bestemmer hu. |
| Sindre: | Ja, også hender det at jeg hører på musikk når jeg skal gjøre lekser. |
| Eirik: | Hører du på noen spesiell type musikk når du gjør lekser? |
| Sindre: | Nei, det går i de vanlige spillelistene mine. |
| Eirik: | Men hører du på samme musikk når du trener og når du gjør lekser? |
| Sindre: | Jeg tror det...Jeg har liksom noen spillelister...også når jeg blir lei en av dem så hører jeg på noe annet bare. |

Linus: Jeg liker å ha på musikk når jeg er alene eller når jeg kjeder meg. Da føles det ikke som om man er helt alene, liksom.

Både Linus og Sindre forteller om en hverdag der musikken spiller en viktig rolle. Sindre forteller at han hører på musikk til en rekke ulike aktiviteter, som for eksempel trening og lekselesing. Linus trekker fram at musikk er noe han hører på i bilen og at moren hans lar ham bestemme når storesøsteren ikke er med. Begge nevner at de hører på musikk når de er alene, nærmest som en tilstedeværelse i fravær av andre mennesker. Begge guttene kan sies å være blant de kule; de har skulderlangt hår, lue, hettegensere og liker amerikansk hiphop-musikk. Linus sier om seg selv at han er «the coolest guy in the class», noe han sier med latter, og Sindre sier om seg selv at han har «weird humor og liker å være der det skjer». Begge forteller meg at de liker rap, hiphop og musikk som er «kul». I tillegg til at de begge har gått på streetdance på kulturskolen tidligere så spiller guttene fotball nå, og trening spiller en viktig rolle. Det virket ikke å være spesielle indikasjoner på at guttene bevisst valgte musikk etter humør eller situasjon/aktivitet, med unntak av at de spesifikt valgte å sette på musikk når de var alene for å unngå å føle på en ensomhetsfølelse. Det kan virke som om det er mer viktig for guttene at musikken de har tilstede i de daglige aktivitetene er musikk de synes er kul, framfor spesifikke sjangre/rytmer/uttrykk til spesifikke aktiviteter.

Min første refleksjon rundt guttenes musikkvaner var at de ikke bevisst brukte musikk på en selvregulerende måte, men i stedet som underholdning. Men så slo det meg at måten Linus og Sindre bruker musikken i hverdagen på ikke nødvendigvis står i kontrast til hva DeNora sier om musikkbruk i hverdagslivet; hun trekker fram hvordan de ulike informantene bruker spesifikk musikk til spesifikke aktiviteter i lys av selvagentskapet (som skrevet om i kapittel 2.5). Hun skriver at «Music is a device or resource to which people turn in order to regulate themselves as aesthetic agents, as feeling, thinking and acting beings in their day-to-day lives» (DeNora, 2000, s. 62). I tillegg trekker hun fram refleksivitet som noe aktivt, og dermed kan vi argumentere for musikkbruk og identitet er knyttet sammen gjennom en aktiv refleksiv handling. For Linus og Sindre handler det om å skape en følelse av samhørighet, og ved å høre på den samme musikken kan en tilsvarende følelse oppstå, selv når de er alene. Dermed kan det også virke som om valg av hvilken musikk de hører på alene er styrt av hva som er akseptert innad i vennegjengen. Det at de liker musikken og den er anerkjent blant vennene er styrende for hva som settes på. For Linus og Sindre kan det også sies at det handler om å bruke musikken som underholdning når de kjeder seg. Dette kommer også Lotte og Veronica inn på når jeg spør dem om deres musikkbruk:

- Veronica: Åja! Jeg hører på musikk hele tiden jeg! Når jeg spiser, når jeg går til skolen, når jeg trener, når jeg lager mat.
- Lotte: [skyter inn] når jeg pusser tenner!
- Veronica: Ja, man føler seg liksom litt mindre alene.
- Lotte: Det blir kjedelig hvis man ikke har musikk!

For Lotte og Veronica er musikk noe de tilsynelatende alltid har på i bakgrunnen uavhengig av aktivitetene de gjør. Musikk er en naturlig følgesvenn til helt hverdagslige aktiviteter, som matlaging, spising, tannpuss og trening. På samme vis som Linus og Sindre uttrykker Lotte og Veronica at musikken skaper en følelse av å være mindre alene, og at det blir kjedelig uten musikken. Dermed bruker de musikk aktivt i hverdagen for å unngå ensomhetsfølelsen og skape en tilstedeværelse. Etter jeg hadde spurt de to jentene om når de hørte på musikk forsøkte jeg å finne ut av om de hadde en bevissthet rundt hvilken musikk de brukte til ulike aktiviteter:

- Eirik: Er det musikk dere ville hørt på når dere trener som dere ikke ville hørt på om kvelden før leggetid og motsatt?
- Veronica: Ja, ehh...jeg vet ikke. Jeg har liksom mange forskjellige spillelister på Spotify, som jeg har lagret som jeg veksler mellom. Og når jeg er lei en av dem så hopper jeg over til neste.
- Lotte: Ja, men det er litt forskjellig når jeg hører på sånn musikk og når jeg hører på sånn musikk. [gestikulerer] Men når jeg er alene så liker jeg å ha musikk på som gjør at jeg føler at jeg er sammen med flere personer...ja...det er litt vanskelig å forklare.
- Veronica: Når jeg er med venner så liker jeg å høre på litt sånn...kul musikk, som gir energi og sånn. Mens når jeg er alene så liker jeg litt mer rolig musikk. Det varierer litt da.

I likhet med Linus og Sindre kan det virke som om Lotte og Veronica synes det er vanskelig å spesifisere hvilken musikk som høres på til hvilken situasjon. Likevel finnes det en viss bevissthet rundt musikken som velges som akkompagnement til gitte situasjoner. Veronica forteller (i likhet med Linus) at hun har ulike spillelister som hun veksler mellom. De forskjellige spillelistene har ulike navn, som for eksempel «koselista»⁹. Jeg fikk ingen dypere innblikk i de forskjellige listene, men en spesielt populær låt kunne dukke opp i flere av dem, og innholdet var ikke begrenset til én musikk sjanger. Likevel kommer det fram at de ulike listene hadde ulike «formål», der en spesifikk liste ble brukt sammen med venner og en

⁹ «Koselista» er et fiktivt navn, av hensyn til informantenes anonymitet.

annen primært ble lyttet til alene. Lotte forteller at hun liker å ha på musikk når hun er alene som gjør at hun føler at hun er med andre. Veronica sier at når hun er med venner så liker hun å høre på «kul» musikk som gir energi, mens hun foretrekker rolig musikk når hun er alene. Det kan dermed framstå som at det eksisterer et skille mellom hva som høres på alene og med andre, noe jeg mener kan stå i sammenheng med Ruuds tidligere nevnte eksempel om den private versus den offentlige musikkmaken (se kapittel 4.3.2).

DeNora beskriver hvordan mennesker kan finne seg selv i musikken. Hun skriver at «Musical materials provide terms and templates for elaborating self-identity – for identity's identification» (2000, s. 68). En måte et individ kan utforske og identifisere sin egen identitet på er i følge DeNora via det musikalske materialet. For Eva handler denne identifiseringen om å være bevisst på sin humørtilstand og velge musikk deretter:

Eirik: Kan du utdype litt mer om hvorfor du hører på ulik musikk til ulike situasjoner og ulikt humør?

Eva: Kanskje fordi jeg for eksempel trenger å høre noen type tekster når jeg er lei meg kun finnes i viss type musikk. Det er jo oftest sånn at triste eller melankolske tekster har melodier som passer til. På samme måte så hører jeg ikke på sanne type sanger når jeg er i skikkelig godt humør... for da får jeg jo ikke utnytta at jeg er glad.

Eva forteller også om en hverdag som er sterkt preget av musikkbruk, noe som gjelder i mange ulike situasjoner. Evas utsagn om når hun bruker musikk skiller seg ut fra de foregående eksemplene ved at hun har et bevisst forhold til når hun bruker musikk i sammenheng med opplevd sinnstilstand. Hun er bevisst på at musikkens kvaliteter – for eksempel at den har triste eller melankolske tekster som forsterkes av en korresponderende melodi. Hun sier at hun «trenger» en viss type musikk når hun er lei seg. DeNora skriver at «The vocabulary of using music to achieve what you 'need' is a common discourse of the self, part of the literary technology through which subjectivity is constituted as an object of self-knowledge» (2000, s. 50). I hennes studie er informantene bevisste på hva de trenger av musikk og når de trenger den. Videre skriver hun at «Respondents were also highly knowledgeable of musical material that, in pursuit of self-regulation, they tended to avoid» (s. 51). Dette kan også sies om Eva, som har et bevisst forhold til at musikk hun lytter til når hun er trist og melankolsk er musikk hun ønsker å unngå når hun er glad og energisk. Som hun selv sier – da får hun ikke «utnyttet at hun er glad». Fredrik, på sin side, tilbyr et annet perspektiv på egenbruk av musikk:

Eirik: ... Så da har musikk vært viktig hjemme hos deg da?

-
- Fredrik: Åja! Jeg synes det er veldig viktig! For...ofte, det her kommer kanskje til å høres litt sånn ut feil ut, men jeg bruker musikk hjemme og på bussen og alle andre steder som distraksjon.
- Eirik: Distraksjon..?
- Fredrik: Ja, ikke sånn der at jeg har det fælt hjemme eller noe, men fordi...jo, det var for eksempel en gang jeg spydde på bussen, så etter det bruker jeg musikk til å distrahere meg så jeg ikke blir bilsyk, eller og så videre. Og hjemme kan det være fint hvis lillebroren min er litt høylytt, så setter jeg bare på musikk og hører på det i stedet.
- Eirik: Spennende at du nevner at du bruker musikken på den måten. Kan du fortelle meg litt mer om når du hører på eller bruker musikk?
- Fredrik: Bruker musikk...ehh...For eksempel så tror jeg veldig mange bruker det som distraksjon slik jeg gjør, men jeg tror kanskje også mange bruker det hvis de har det dårlig hjemme, for eksempel, og kanskje det er for dem den eneste måten å føle seg litt *fri* innimellom. Men jeg, på en måte, bruker det som moro og gøy og...ja, det var jo derfor jeg hadde lyst til å begynne å synge på kulturskolen.

For Fredrik er det å høre på musikk noe han forbinder med underholdning, det han kaller «moro» og «gøy», men samtidig kommer han inn på spesifikke temaer når han ved flere anledninger sier at musikk kan brukes av enkelte som en distraksjon fra eventuelle tilstander hjemme. Han forteller at musikken tilbyr ham en distraksjon fra å bli kvalm på bussen, og han setter på musikk når han opplever at lillebroren er for høylytt hjemme. Han kommer inn på aspekter om å ikke ha det bra hjemme, og at musikken kan tilby en slags mental flukt fra en potensiell utfordrende hverdag. Selv om han umiddelbart påpeker at dette ikke gjelder for ham så slo det meg i etterkant at dette temaet muligens er noe han har kjennskap til uten at han ønsket å gå nærmere inn på det. Fredrik påpeker at musikk for enkelte kan være middelet som skal til for å skape en frihetsfølelse. Dermed mener jeg at Fredrik berører et aspekt av hva Ruud kaller *følelsesbevissthet*. Han skriver at «Musikken står sentralt i kulturen som metafor for forskjellige følelsesnyanser. Den brukes til å beskrive, oversette og tydeliggjøre de indre bevegelsene som vi kaller følelser» (Ruud, 2013, s. 99). Ved å bruke musikk til å skape en frihetsfølelse så er man samtidig bevisst på hvordan en aktivt kan regulere sine egne følelser, og dermed «...har den følelsesmessige bevisstgjøringen tatt form gjennom at man «sette[r] [s]eg i en stemning», noe som for denne personen dreier seg om å forstå seg selv eller være hjemme i seg selv» (2013, s. 101). Kort sagt kan vi si at det handler om å vite hva man trenger og når man trenger det, noe som både Ruud og DeNora belyser.

4.4.1 Musikk å få frysninger av

Music may be understood as providing a container for feeling and, in this sense, its specific properties contribute to the shape and quality of feeling to the extent that feeling – to be sustained, and made known to oneself and others – must be established on a public or intersubjective plane. (DeNora 2006, s. 147)

I følge DeNora kan musikken her forstås som en følelsesbeholder som både kan tilby et kollektivt, intersubjektivt rom så vel som et personlig rom. Ruud på sin side kaller musikken for *minnedepot* (2013, s. 260) og viser til hvordan historier om oss selv kan knyttes til og veves inn i musikken. At sterke følelsesmessige reaksjoner kan oppstå ved lytting til musikk kan i følge både DeNora og Ruud sies å være knyttet opp mot den delen av en selv som er forankret i musikken, gjennom minnet. Ruud skriver også at forholdet mellom musikk og følelser har vært gjenstand for musikkpsykologisk forskning, og at «...det finnes en rekke studier som bekrefter at vi i vår kultur identifiserer musikk som et følelsenes språk» (Ruud, 2013, s. 239). I kapitlet så langt har jeg undersøkt hvordan informantene har et *bevisst* forhold til å velge musikk til hverdagen. Men jeg ønsket også å lære mer om informantenes mer *ubevisste* emosjonelle forhold til musikken de velger og liker:

- Eirik: Har dere noen gang opplevd at dere har hørt på musikk og at dere har fått frysninger, eller annen type reaksjon?
- Lotte: [nikker entusiastisk] Ja, det har jeg opplevd mange ganger. Vet ikke om jeg husker en spesiell opplevelse, men for eksempel, hvis det er en trist sang jeg hører og jeg har hatt en dum dag, så kan det hende at jeg begynner å gråte når jeg hører på sangen mens jeg tenker på dagen.
- Veronica: Ja, det har jeg opplevd også! Hver dag! [begge ler]. For eksempel når jeg hører «Berlin-sangen».
- Eirik: Hva er det som gjør at akkurat den sangen får fram disse følelsene?
- Lotte: Jeg vet ikke...det er vanskelig å svare på. [Veronica nikker og er enig]

Her forteller Lotte og om hvordan trist musikk kan bringe fram tårer og følelsesmessige reaksjoner når hun har hatt en dum dag og deretter lytter på viss type musikk. Veronica forteller om hvordan hun selv opplever det når hun hører på den allerede nevnte «Berlin-sangen» (se kapittel 4.3), noe Lotte også forteller meg senere i intervjuet at hun identifiserer seg med. I intervjuet forsøkte jeg å få jentene til å tenke over hvorfor musikken har den effekten den har, men det synes de det var vanskelig å sette ord på. Det kan virke som at sangens veldig vemodige, langsomme preg, den enkle melodien og den skjøre vokalen

korresponderer med jentenes følelser. Eva kommer også inn på temaet om musikk og følelser når vi snakker om musikk hun liker:

- Eva: ...iblant er det bare så fint at jeg kjenner at jeg blir rørt!
- Eirik: Du sier at du blir rørt... hender det at musikk gir deg frysninger eller litt sånn utafor-kroppen-følelse?
- Eva: Ja, jeg kan absolutt få frysninger av musikk, også når jeg spiller eller synger. Men da er det ikke nødvendigvis fordi jeg tenker at jeg selv er innmari flink til å synge, men fordi alt liksom...[tenker seg om] passer så bra sammen! Det er akkurat som om det blir et fint bilde av musikk der alt passer bra sammen, liksom! Og det føles så godt... det er litt vanskelig å forklare...

Her forteller Eva at ulike former for musikkopplevelser kan gi henne sterke opplevelser ved at hun blir rørt og får frysninger. Hun trekker fram at denne følelsen også oppstår når hun selv spiller eller synger, og beskriver det som om musikken skaper et bilde der alt passer sammen. Hun beskriver denne følelsen av at alt passer sammen – denne harmonien – som at det «føles så godt». Erfaringene som de tre jentene forteller meg om i møte med den ekstra fine musikken som skaper emosjonelle reaksjoner kan sies å tilhøre betegnelsen *sterke musikkopplevelser* (jf. Gabrielsson, 2008 gjengitt av Ruud, 2013, s. 240). De sterke musikkopplevelsene kan i sin tur sies å stå i sammenheng med *eksistensielle erfaringer*, en betegnelse som brukes i musikkfagdelen av LK06 og som har vært gjenstand for debatt (Varkøy, 2010). Varkøy trekker fram at betingelsene for å kunne legge til rette for å skape eksistensielle erfaringer i musikklasserommet ikke er uproblematiske, og avhenger av en rekke faktorer som for eksempel rammefaktorer og lærerens pedagogiske grunnsyn (Hanken & Johansen, 1998, i Varkøy, 2010, s.26). Det kan likevel argumenteres for at mulighetene for sterke musikkopplevelser kan finnes i klasserommet:

Etter at de har sunget ferdig setter gutta seg i salen mens ei ny gruppe gjør seg klar for å øve. Det er Marte og Thea som har valgt *Mamma Mia* av Abba. Jeg setter meg på noen rader bak Sindre og Linus. De virker uinteressert i øvingen som foregår på scenen og sitter oppslukt med en YouTube-video. De har et headset på deling, så jeg kan ikke høre selve musikken, men det ser ut til å være en hiphop-musikkvideo. Etter at *Mamma Mia*-gruppa er ferdig kommer Eva inn på scenen for å øve på sin sang. Hun har valgt låta *All of Me* av artisten John Legend. Hun synger godt, og med innlevelse. Under framføringen sitter både Sindre og Linus i stillhet og følger med. Etter at øvingen er ferdig klapper guttene entusiastisk. (fra feltnotater)

Feltnotatet viser et utdrag fra den siste øvingsdagen på skolen før sangoppgaven skulle framføres. De ulike gruppene måtte alle opp på scenen på et eller annet tidspunkt for å prøve å synge med mikrofoner og få tilbakemeldinger fra Hilde. De fleste elevene oppholdt seg i grupperom i nærheten av sal- og scenerommet og i salen satt kun et fåtall av andre elever i tillegg til Linus og Sindre, som nettopp hadde prøvesunget gjennom sin egen sang. Marte og Thea var to av jentene som ikke tilhørte den store gruppa av de populære jentene, og som det framkommer i notatet viste guttene ingen interesse for disse jentenes øvelse, som bar preg av å være usikker og svak til sammenlikning med deres. Når så Eva kom inn på scenen og sang viste guttene stor interesse under hele øvelsen. Linus kom senere inn på sangprestasjonen til Eva da jeg senere intervjuet dem om deres forhold til sterke musikkopplevelser:

- Eirik: [vendt mot Sindre] Har du noen gang hatt en eller flere musikkopplevelser som har gitt frysninger eller fått fram følelser?
- Sindre: Følelser, liksom? Ja, jeg har fått det mange ganger jeg! Men samtidig, det er ikke sånn at det skjer ofte heller da. Men det kan være at jeg plutselig hører en låt jeg ikke har hørt før, også er det en utrolig fin melodi, også hører jeg på den om igjen og om igjen og...ja...at det bare er så fint at du må spille den mange ganger, liksom.
- Eirik: Hva med deg da? [ser på Linus]
- Linus: Yes, det har jeg opplevd. Fikk faktisk den følelsen i stad da Eva sang. Det var sykt fint, så jeg fikk liksom gåsehud.

Sindre og Linus, som jeg tidligere har presentert som tilhørende de de tøffe, kule guttene, uttrykker selv i intervjuet hvordan de begge kan få følelsesmessige reaksjoner ved å lytte til musikk. Sindre forteller at han har opplevd slike følelser mange ganger, selv om han påpeker at det er noe som ikke skjer ofte. Situasjonene der han opplever å få slike reaksjoner kan være når han hører en låt han ikke har hørt før som har en utrolig fin melodi. For ham kan det være så fint «at du må spille den mange ganger». Linus forteller derimot at han fikk en tilsvarende følelse da Eva sang *All of me* foran de andre. At han lot seg berøre spesifikt av Eva kan bunne i Linus' vilje av å *ville* la seg berøre: «Musikkens potensial til å berøre må matches av min evne eller vilje til å bli berørt. Om ikke begge forutsetningene, eller elementene, er til stede, kan ingen erfaring finne sted» (Varkøy, 2010, s.35). Det kan virke som at Eva, i lys av sin posisjon som musikalsk talentfull og det at hun tilhører de populære jentene har større mulighet for å kunne skape en følelsesmessig reaksjon hos Linus enn hva jentene Marte og Thea kunne. Igjen kan dette sies å være knyttet til musikkens såkalte

tilskrevne mening (jf. Green, 2002, se kapittel 2.4.2). Dermed kan vi se en sammenheng mellom musikkens uttrykk og en persons identitet.

Ruud anerkjenner også at utenomliggende forhold kan ha betydning for et individs musikkopplevelser. Han skriver

Følelsene er intensjonale, de peker mot verdier. De er med på å synliggjøre verdier, samtidig som mening tilføres følelsene gjennom de diskurser som omslutter og innkretser følelsene. Og slike diskurser henter sitt lingvistiske repertoar fra den kulturen og det språket som er tilgjengelig for individet. Denne argumentasjonen står ikke i motsetning til det som er skrevet om musikk og transcendent, men viser at kulturell kontekst, biografi og personens intensjoner er med på å gi retning og innhold til den produksjonsprosessen hvor den emosjonelle energien omformer musikkopplevelsen til bestemte verdier. (Ruud, 2013, s. 252)

Det kan således argumenteres for musikkopplevelsen aldri er forutsetningsløs, men at den styres av kulturelle forhold som i følge Ruud kan omforme musikkopplevelsen til bestemte verdier. For elevene i klasse 9c skjer som vi har sett de betydningsfulle musikkopplevelsene ofte når de befinner seg hjemme, enten alene eller med venner, og er i en kontekst der de føler de kan la seg gripe av musikken. Men likevel kan det, som vi ser i eksempelet med Linus og Eva, forekomme sterke musikalske møter i klasserommet i rett kontekst. Denne konteksten kan argumenteres for å være styrt av en rekke ikke-musikalske faktorer.

4.4.2 Tekst eller melodi?

Det empiriske materialet viser at alle informantene på en eller annen måte bevisst tar i bruk musikk i sin hverdag for å motvirke kjedsomhet, skape en sosial ramme sammen med venner, akkompagnere aktiviteter og i visse tilfeller for å skape et mentalt frihetsrom. De ulike samtalene om musikk viser også at informantene har hatt en eller annen form for sterk musikkopplevelse. Da jeg ba informantene gå mer detaljert inn i musikken som ble brukt til de ulike aktivitetene ble det ofte snakket om tekst, melodi og sammenheng mellom disse. I kapitlene 4.3 og 4.4.1 trekker jeg fram eksempelet der Lotte og Veronica forteller om det nære forholdet de har til den såkalte Berlin-sangen av artisten RY X. Dette var en sang som jentene kunne få sterke følelsesmessige reaksjoner av ved å lytte til, og jeg ønsket å komme nærmere inn på hva det var med akkurat den sangen som de likte så godt:

- | | |
|-----------|---|
| Lotte: | Jeg vet ikke helt, den er liksom bare så fin, hvis du skjønner. Men jeg vet ikke om jeg vet helt hva den handler om, for å være helt ærlig. |
| Veronica: | Ja, det er litt vanskelig å skjønne. Men man får liksom bare en følelse av hva sangen handler om. Den er så trist liksom. |
| Lotte: | Ja, man trenger liksom ikke å skjønne teksten for å føle at det er trist. |

- Eirik: Er teksten eller melodien viktigst?
- Lotte: Njaa...det er ikke alltid jeg skjønner hele teksten, men skjønner hovedpoenget. Men for meg er melodien viktigere.
- Veronica: Jeg skjønner stort sett teksten veldig godt. Jeg har nemlig bodd i USA. Så når jeg hører en sang jeg liker så hører jeg på den om igjen og om igjen, og så kan jeg teksten. Men jeg synes ikke at det er viktig at man **MÅ** forstå teksten altså.
- Lotte: Enig. Måten de synger og følelsene i melodien...ja da skjønner man liksom hva de synger om uansett, synes jeg.

Her snakker jentene om viktigheten for dem av tekst og melodi. For Lotte er det ikke så viktig om hun skjønner hele teksten, så lenge hun får med seg «hovedpoenget». Melodien er for henne viktigere. For Veronica virker det som om det ligger en viss prestisje i at hun har bodd i USA og lett kan forstå amerikanske sangtekster, men hun også påpeker at det ikke er så viktig at man «**MÅ**» forstå sangteksten. Lotte mener at måten det synges på og følelsene i melodien skaper en følelse av forståelse uavhengig av det tekstlige, noe som er viktigst for henne. Linus og Sindre har også et liknende forhold til tekst/melodi-aspektet. I intervjuet ønsket jeg å få guttene til å utdype hva slags musikk de overhodet ikke ville høre på, hvorfor de ikke ville høre på den og til slutt hva som måtte til for at musikken skulle bli «likbar», noe som brakte oss inn på tekst-melodi-tematikken:

- Eirik: Hva slags musikk liker dere absolutt ikke?
- Linus: Hmm...jazz og sånn.
- Sindre: Ja enig. Men egentlig er det litt morsomt å høre på jazz, for det høres så dumt ut. [Linus ler og er enig]
- Eirik: Hva er jazzmusikk for dere?
- Sindre: Det er sånn...liksom sånn...trompeter og sånn derre...sånn fløyter og sånn...akkurat som om alle bare spiller tilfeldig, skjønner du? Men det er i alle fall IKKE kult.
- Eirik: Så hva må til for at du skal like musikken, Sindre?
- Sindre: Altså...det jeg hører mest på er egentlig ikke hva de synger i teksten, det er mer på selve melodien... at det er kult og at jeg liker det.
- Eirik: Hva tenker du om det, Linus?
- Linus: Nei, jeg kan ikke så mange tekster, og hører nok heller ikke så mye på teksten, det er mest når det er en kul melodi at jeg liker noe.

Både Linus og Sindre er enige om at jazz er en musikkjanger de absolutt ikke liker. Spesielt Sindre har sterke meninger om jazz; han synes det høres dumt ut, og instrumenteringen med

«trompeter og sånn derre fløyter» som alle sammen spiller tilfeldig er for ham «i alle fall IKKE kult». For at Sindre skal like musikken han hører så må det være en kul melodi som han liker, noe han synes er viktigere enn teksten. Linus har heller ikke noe sterkt forhold til tekster og nevner også «kul melodi» som en faktor for sin prefererte musikk. Ideen om at musikken må være kul for å kunne lyttes til av Linus og Sindre (og muligens også for mange av de andre vennene i gjengen) tar oss tilbake til kapittel 4.4 da jeg undersøker hvordan de ulike informantene tar i bruk musikken i sin hverdag. Tarrant, North og Hargreaves skriver at:

...adolescents' use of music seems to extend beyond that of mood regulation. The second factor identified in North *et al.*'s study suggested that music listening might be guided by impression management needs. Indeed, this factor actually explained *more* of the variance in responses than did the previous factor [listening to music to fulfill emotional needs], and comprised items such as 'listening in order to create a particular self-image', 'listening to be trendy/cool' and 'listening in order to please others'. (Tarrant et al. 2002, s. 135 – 136)

Her påpeker forfatterne at framfor å bruke musikken som følelses- og humørregulerende så viser undersøkelsen hvordan motivasjonen for mange unge i lytting av spesifikk musikk styres av andre faktorer. Disse kan være behov for å gjøre inntrykk eller å passe inn, hvilket forfatterne kaller *impression management needs*. Det kan virke som om det å tilhøre en populær guttegjeng også handler om å opprettholde et image til enhver tid, noe som også påvirker valg av musikk i hverdagen (tematikken musikk og kjønn kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5) Samtidig kan vi også lese ut av Linus' og Sindres utsagn om musikk de liker at det må være en form for harmoni, orden (framfor jazzmusikkens tilfeldige uttrykk), noe som viser at guttene kan sies å ha en bevissthet rundt musikkens påvirkningskraft på dem. Eva uttrykker også et aktivt forhold til tekst og melodi i musikk. Tidligere har hun uttrykt at musikk må skape mening hos henne, og det gjør den ikke ved å ha dårlig tekst som kun er der for å skape partystemning (se eksempel i kapittel 4.3.1). I stedet er hun opptatt av at tekst og melodi skal passe sammen:

- | | |
|--------|--|
| Eirik: | Hva er god musikk for deg? |
| Eva: | Tekst er veldig viktig. Men også at melodien passer overens med teksten. At de går godt sammen. At melodien klarer å skape en stemning som passer med teksten. At det er «catchy», liksom. |
| Eirik: | Så hva gjør at noe er catchy? |
| Eva: | Mmm...jeg får jo kanskje aller først et inntrykk av sangen når åpningsmelodien begynner, før syngingen begynner. Og hvis det er en kul eller fin melodi så hører jeg videre for å finne ut hva som |

skjer. Jeg pleier faktisk veldig sjeldent å bare høre på en sang fra begynnelse til slutt når jeg hører den for første gang. Jeg pleier i stedet å spole litt fram når jeg har hørt starten; hva skjer underveis? Og hvis jeg synes det som skjer senere er skikkelig bra, så spoler jeg tilbake igjen så jeg kan høre hvordan musikken bygger seg opp til det punktet. Så jeg hører jo på en måte på hele sangen, men ikke sammenhengende først! Og etter jeg har hørt ferdig alle de ulike bitene og har funnet ut at «det er kult», eller «dette var fengende» eller «dette er god tekst», så konkluderer jeg med at dette er noe jeg liker, og da hører jeg hele sangen fra begynnelse til slutt. Og da hender det at jeg spiller den om igjen og om igjen. Iblant er det så fint at jeg blir helt rørt, liksom, og jeg må bare skru opp volumet!

Eva beskriver her hvordan det å finne ny musikk er en omstendelig prosess hun legger et betydelig arbeid i. Hun setter først et kriterium for god musikk at det må være en god tekst som harmonerer med melodien og at det skaper noe som hun synes er «catchy». At noe er catchy for Eva beskriver hun som en prosess der hun hører et bruddstykke av en sang, og at det er noe i den sangen som rører ved henne. Hvis hun liker det hun hører hopper hun fram i sangen for å se om hun fortsatt liker det hun hører. Etter å ha hørt på hvordan sangen bygger seg opp til et slags høydepunkt starter hun prosessen forfra igjen, denne gangen for å høre sangen i sin helhet. I blant spiller hun sangen om igjen og om igjen, og hun beskriver at «iblant er det så fint at hun blir helt rørt» og hun må bare skru opp volumet.

I følge DeNora (2000) er det, som nevnt tidligere, en sammenheng mellom det musikalske materialet og det å «finne seg selv» i musikken (s. 68). For Eva så handler det om å oppdage et element i musikken som korresponderer med noe uttalt i henne selv, hvilket hun kaller «catchy». På samme måte uttrykker DeNoras informant «Lucy» hvordan en viss «juicy» akkord i musikken får henne til å reagere på samme måte som Eva beskriver, ved at hun får en god følelse i seg og skrur opp volumet når de «juicy» akkordene kommer. DeNora skriver:

Here Lucy makes a link between a preferred type of musical material ('juicy' chords), a concept of self-identity (the 'me in life') and a kind of social ideal.... She 'finds herself', so to speak, in certain musical structures that provide representations of the things she perceives and values about herself. In that sense, listening for (and turning up the volume on) the 'juicy' bits is a form of self-affirmation. (DeNora, 2000, s. 69)

Her ser vi hvordan det eksisterer paralleller mellom Eva og Lucy, der de begge opplever elementer av musikken som «juicy» eller «catchy» (jeg velger å forstå disse som to beskrivelser av samme følelse), hvilket setter i gang et følelsesregister der musikken skrur opp, oppmerksomheten rettes fullt mot musikken og en følelsesmessig reaksjon startes. Å

spille av musikken om igjen og om igjen kan da sees på som et uttrykk for å hente tilbake en viss type følelse gjentatte ganger, eller bevare den så lenge som mulig.

Jeg vil argumentere for at alle informantene på en eller annen måte pleier selvet sitt ved å høre på musikk. For Lotte og Veronica handler det om å kunne oppleve musikkens tristhet og emosjonelle kvaliteter i sosiale rom som skapes både ved at de lytter på den samme musikken i fellesskap så vel som hver for seg. For Fredrik handler det om å skape en frihetsfølelse og en distraksjon fra en situasjon. For Sindre og Linus handler det om å finne den kule musikken som bekrefter et selvilde og opprettholder en posisjon de har innad i ei gruppe. For Eva handler det om å dekonstruere musikken hun hører på i jakten på det «catchy» som kommuniserer med noe i henne selv.

4.4.3 Gangsterrap: gutte- eller jentemusikk?

I kapittel 4.4 og 4.4.1 er det hittil blitt fokusert på informantenes bevissthet rundt når de velger musikk i hverdagen og hva slags musikk de velger. I dette kapittelet vil jeg presentere mulige sammenhenger i klasse 9c mellom kjønn og valg av musikk. I dette ligger også ulike perspektiver på lyttemønstre fra gutter og jenter. I løpet av perioden jeg var tilstede i klassen ble jeg ofte stående i friminuttet i forkant av timen og pratet med elevene om musikk og preferanser. Mange var opptatt av å spørre meg hva slags musikk jeg likte, og mange spilte av musikk på mobilen for meg for deretter å spørre meg om min mening. Dette var utelukkende noe som guttene gjorde, og det var alltid amerikansk hiphop-musikk og såkalt *gangsterrap* som ble dratt fram. Det slo meg at disse guttene ikke bare gjorde dette for å plassere meg i feltet: «Si meg hva slags musikk du liker og jeg skal si deg hvem du er» (jf. Ruud, 2013), men muligens også for å se hvordan jeg ville reagere på denne typen hiphop-musikk, tradisjonelt med mye slang, banning og «attitude». Ofte kunne de avbryte hverandre med utsagn som «det der er sykt dårlig» eller «sykt bra musikk» om hverandres spillelister. Jentene, derimot, var ofte mer nøytrale i samtalene om musikk og virket mer opptatte av å snakke om musikk de gjerne lyttet til sammen etter skoletid. Flere av jentene uttrykte at de gjerne lyttet til R&B og hiphop-musikk, men skilte seg fra guttene ved at de ofte (men ikke alltid) valgte kvinnelige artister. Guttene på sin side lyttet, etter hva jeg observerte, kun til mannlige rappere. Dette kan sees i sammenheng med hva Green skriver om musikkens tilskrevne mening (se kapittel 2.4.2):

In the case of the listener, most music will quite reasonably be assumed to have been composed by a man. It is therefore reasonable to suggest that the male listener may be more

able to find himself, find his gender expressed in the normative delineations of the music, regardless of whether he has positive or negative responses to specific inherent og delineated meaning. The woman listener, by contrast, is more likely to be 'thrown off'. In the case of the performer, most of the music performed will normally have been composed by a man. Therefore likewise, the female performer is more 'thrown off'. Increasing numbers of women today are specializing in performing music by women; perhaps female listeners are more receptive to it, and female performers are less thrown from this music. (Green, 2002, s. 58)

Her viser Green til en forestilling om at kvinner og menn velger ulik type musikk basert på kjønn, og at kjønnsaspektet kan påvirke lytteropplevelsen. Green påpeker også i artikkelen *Gender identity, musical experience and schooling* hvordan menn og kvinner forventes å passe inn i et samfunnskonstruert kjønnsmonster, med musikk som en av markørene. I følge Dibben så kan disse konstruerte kjønnsmonstrene gjenspeiles i musikken, og hun skriver at: «Musical representations of gender may act as models for gender-appropriate behaviour, as a means by which gender beliefs are circulated and as a way of enabling the listener to experience particular gendered subject positions» (Dibben, 2002, s. 130). Hva som regnes som «gender-appropriate behaviour» vil kunne variere, men i følge studier eksisterer det vanlige oppfatninger om kjønnsroller i musikalske praksiser blant lærere: som at jenter er flinkere på å synge, flinkere på å uttrykke seg, og deres væremåter ble knyttet til begreper som uttrykksfullhet og delikat oppførsel (Dibben, 2002, s. 122). Likevel kan mye av den amerikanske hiphop-musikken som jentene likte sies å tilhøre en annen form for feminint uttrykk enn det Dibben presenterer:

- | | |
|-----------|---|
| Eirik: | Hva slags type musikk liker dere best da? |
| Lotte: | Det er liksom den nyeste popmusikken jeg hører mest på. Jeg liker å få med meg de nyeste låtene. |
| Veronica: | Jeg liker å høre på rap, jeg! Ja, eller, det er kanskje ikke rap, men liker å høre på Lil Pump og sånt. |
| Lotte: | Jeg liker mest popmusikk. Jeg vet ikke helt åssen sjanger det er, men det er sånn rolig musikk, liksom. Vet ikke om det er hip-hop eller rap, men liksom der det er sånn rolig rytme. [kikker ned på Spotify på mobilen og begynner å spille rolig hiphop-musikk] |

Gazzy Garcia, bedre kjent som Lil Pump, kan sies å være en representant for den såkalte gangsterrapen. Garcia representerer en moderne form for ungdom (se kapittel 2.4.3), med et privatliv sterkt preget av narkotikabruk og klammeri med politiet, og med musikkvideoer som framstiller bruk av marihuana og festing som en del av det sorgløse ungdomslivet (se Garcia, 2017). Musikken har gjerne riff som er enkle å huske, og videoene har ofte fargerike, underholdende uttrykk. I klasse 9c kunne det virke som om Lil Pump var mer populær blant jentene enn blant guttene, noe som gikk imot min oppfatning om at gangsterrap var

forbeholdt de kule guttene. Som vi så i kapittel 4.4 om musikalsk affordanse i eksemplene med Lotte og Veronica og Eva eksisterer det en viss bevissthet hos dem rundt det å regulere følelser og lytte til musikk som korresponderer med en opplevd sinnstilstand. Det kan argumenteres for at denne undersøkelsens kvinnelige informanter kan sies å passe inn i mønstre som presenteres hos Green; de har i lys av sin kjønnsidentitet større handlingsrom i å uttrykke følelser og i å snakke om hvordan musikkbruk kan korrespondere med disse følelsesuttrykkene. Samtidig gir Lil Pump-musikken mulighet for å utforske andre uttrykk innenfor en diskurs om en kvinnelig maskulinitet (se kapittel 4.5.1).

Hos Linus og Sindre virket det, som tidligere diskutert, å være andre kriterier som styrte valg av musikk; framfor å direkte uttrykke egne følelser handlet det mer om å opprettholde en posisjon eller identitet i lys av en gruppetilhørighet. I dette kule uttrykket ble den såkalte gangsterrap-sjangeren en av de musikalske uttrykkene som kom til syne, noe som Fredrik tok avstand fra. I intervjuet med Fredrik kommer han selv inn på temaet om gangsterrap når jeg spør ham om hans forhold til musikk som han opplever er populær blant de andre elevene i klassen:

- Fredrik: Populært? Det er vel musikk som veldig mange liker å høre på? Som for eksempel pop og rock, kanskje til og med noen rappelåter. Jeg synes veldig mange låter har veldig mye banning, i hvert fall etter hva jeg vet om. Spesielt blant gutta!
- Eirik: Tror du gutter og jenter hører på ulik musikk?
- Fredrik: Ja, kanskje? Jeg tror nok at sånn banne-gangstermusikk er litt sånn type musikk som kule gutter hører på. Men jeg kan jo ikke snakke for alle sammen, men det er nå sånn jeg oppfatter det, i hvert fall blant klassekameratene mine.
- Eirik: Hva med deg da, liker du sånn type «guttemusikk»?
- Fredrik: Jeg hører på litt rap innimellom, det gjør jeg. Min favorittrapper en som jeg tror ingen har hørt om: J.T. Music. Det har helt sikkert ikke du heller, tror jeg? [Jeg rister på hodet] Han lager mye remix-musikk og mye av det brukes i dataspill. Han lager også mye musikk som han baserer på videospill, hvor han går inn og analyserer spillet, også lager han musikk på det. Det synes jeg er ganske kult. Men sånn type «kul» [lager hermetegn] musikk er ikke noe for meg.

For Fredrik er det et spørsmål rundt å posisjonere seg som «kul» og maskulin ved å lytte til en viss type rappemusikk. Selv liker han en form for rappemusikk som er remixet dataspillmusikk. Han er stolt over at dette er musikk ingen andre, inkludert meg selv, kjenner til. Han bruker ordet «kul» for å beskrive musikk han selv liker, men samtidig er han opptatt av at det eksisterer en distinksjon i hva han synes er kult og hva som gjelder de andre i

klassen. Han framstiller den såkalte «guttemusikken» som noe som er forbeholdt «kule gutter», en gruppe han selv ikke identifiserer seg med. At rappemusikken, og da spesielt *gangsterrap*, er noe som tilsynelatende er forbeholdt «kule gutter» kan virke generaliserende, og som vi ser utfra eksempelet med Lotte og Veronica passer ikke denne stereotypien inn i klasse 9c. I følge Ruud blir «...gangsterrap ofte brukt som eksempel både på den kreative kulturelle produksjonen som skjer rundt denne musikkformen, og på de spesielle negative verdiene som teksten beskriver» (2013, s. 183). Guttene fortalte selv at tekst ikke spilte en avgjørende rolle i valg av musikk, så det kan antas at de negative verdiene Ruud nevner ikke har en betydning for valget av denne type musikk. I stedet er det muligens denne musikkens tilskrevne mening (jf. Green, 2002) om *attitude* og *coolness* som appellerer til både guttene og jentene.

4.5 Don't stop me now

Resultatene fra mitt empiriske arbeid viser så langt at det eksisterer en viss bevissthet rundt kjønn og valg av musikk som i sin tur påvirker elevenes smaksregimer. Likevel er det, som vi så, variasjoner blant informantene i deres preferanser og bruk av musikk; Lotte og Veronica (som begge er skoleflinke, populære jenter) liker amerikansk gate-hiphop, og Eva som tilhører den samme gjengen identifiserer seg ikke med slik type musikk. På samme måte ser vi at der Linus og Sindre er opptatt av et visst image som de gjenspeiler i musikken de hører på så representerer Fredrik det motsatte ved sin uttalte anti-konformitet. Dette kapitlet vil se på hvordan elevenes forhold til kjønnsroller lar seg uttrykke gjennom formidlingsoppgavene de jobber med i musikkundervisningen.

Lipsync-framføringen fant sted den andre uka etter høstferien. Selv om de fleste elevene i klasse 9c hadde kjent hverandre siden 8.trinn, og i noen tilfeller også lengre tilbake var dette med å framføre for hverandre noe elevene i mindre grad hadde gjort så langt. Mange elever hadde valgt moderne pop- eller hiphop-musikk som de andre elevene også var kjent med, men Fredrik hadde valgt en annen vei og valgte i stedet å framføre låten *Don't stop me now* av favorittbandet sitt *Queen*:

Hilde sliter med å få frivillige til å komme fram og vise fram hva de øver på, så hun plukker med seg Simon og Fredrik som står i intens samtale i korridoren ved inngangen til scenerommet. Simon sier frustrert til Hilde at de ikke har noe å framføre, fordi han ikke kan teksten. Hilde sier at det ikke gjør noe; de kan i stedet benytte anledningen til å bli

scenevante og øve på koreografien. Guttene styrer selv når musikken skal starte, men blir i stedet stående i diskusjon i noen minutter. Jeg sitter nærme nok til å få med meg bruddstykker av samtalen:

- Simon: ...men jeg kan ikke teksten! [puster tungt ut] Klarer vi å feike det?
- Fredrik: Neimen dette ordner seg. Først gjør vi sånn [peker på et punkt på scenen samtidig som han viser fram en bevegelse] slik vi øvde på, vet du, og deretter gjør vi sånn [viser fram en annen bevegelse].
- Simon: Men jeg kan ikke teksten jo!
- Fredrik: Dette fikser vi. Still deg der [peker] også ser du på hva jeg gjør. Når vi lipsyncer så gjør vi det mot hverandre, også ser du bare på meg, ok?

Etter å ha kikket på meg setter de i gang musikken. Den kjente introen til *Don't stop me now* låter høyt i rommet og Fredrik begynner umiddelbart å danse mens hans mimer ordene. Dansen hans er preget av hoftevriking og armbevegelser, og Fredrik står med lukkede øyne i flere steder i sangen og spiller luftgitar der gitaren har solo. Simon følger nøye med og repeterer noen av bevegelsene som Fredrik gjør, men i utgangspunktet står de på hver sin side av scenen og gjør sine egne bevegelser. Simon avslutter med å gjøre en «moonwalk». Når sangen er ferdig går Fred bort til Simon og begynner entusiastisk å snakke: «Dette var sykt bra, jeg elsket det!» Simon sier noe jeg ikke kan høre og gjentar moonwalk-bevegelsen. Fredrik smiler og sier: «Du er skikkelig flink ass, men jeg vet ikke helt om den passer inn i denne låta, liksom. Du vet, Fred Mercury gjorde ikke sånn, han er mer sånn ...[viser fram bevegelser i ben og hofte] Men samtidig – vi er to ulike folk, ikke sant? Jeg mener – du gjør dine typer moves og jeg gjør mine. Ei dem!» (fra feltnotater)

Teksten over viser hvordan Fredrik demonstrerer et musikalsk lederskap når han og Simon øver på låten. Valget om å jobbe sammen er blitt gjort for ikke så lenge siden – Simon var nemlig borte fra den musikktimen da gruppene ble dannet, og Fredrik hadde i utgangspunktet tenkt å jobbe alene. For Simon virker det å være vanskelig å skulle øve på scenen med en sang han ikke føler seg fortrolig med og heller ikke kan teksten på. Han lar seg overtale etter at Fredrik har en «pep-talk» med ham. Fredrik fortalte meg tidlig i perioden jeg var på besøk at han var en stor Queen-entusiast, hvilket ledet meg til å tro at låtvalget var gjort av ham, noe han senere bekreftet. For Fredrik er det autentiske viktig, og framførelsen hans bærer preg av at han har studert Freddie Mercurys ikoniske bevegelser, hvilke han tar med seg inn i sin egen framførelse. For Simon faller ikke disse bevegelsene seg like naturlige. Han er i likhet med Fredrik ikke med i den populære guttegjengen, men virker å være posisjonert som en grei gutt som er flink i fotball. Moonwalk-bevegelsen er

noe han har øvd på og er stolt over, men da jeg senere spør ham om denne virker han ikke å være godt kjent med musikken til Michael Jackson. Han forteller meg at han lærte denne bevegelsen på kulturskolen, der han tidligere gikk på dans. Nå har han sluttet der og går i stedet på fotball. Det kan også virke som om Simon ikke føler seg komfortabel med å herme etter de seksualiserte Freddie Mercury-bevegelsene som Fredrik gjør i framførelsen sin og dermed bruker moonwalk som et tryggere alternativ. Fredrik virker derimot uberørt over å danse på den måten han gjør. Dansebevegelsene han gjør kan sies å være mer feminine enn det kommer til uttrykk hos mange av de mannlige artistene som elevene forteller at de hører på til vanlig og kan også sies å være seksualiserte, med mye fokus på skrittet og skyting fra hoftene.

Fredriks dansebevegelser, basert på idolet Freddie Mercury, kan sies å falle innunder dilemmaet i den maskuline framtoningen i moderne kultur. Ruud skriver: «Den maskuline framtoningen i heavy- og glamrocken er en god illustrasjon på det dilemmaet som ligger i å leve innenfor en patriarkalsk mannskultur og samtidig oppleve ønsket om å leve ut andre og mindre restriktive sider av sin identitet¹⁰» (Ruud, 2013, s. 182). Dette sitatet viser til hvordan maskulinitet har vært til forhandling innenfor rocken i et tidligere tiår, men eksempelet er også aktuelt innenfor mer dagsaktuelle uttrykk. Videre skriver Ruud at rom for både kvinnelig og mannlig identifikasjon skapes gjennom ulike spekter av maskuliniteter. Disse kan være alt fra tradisjonelt patriarkalsk/kvinnefiendtlig maskulinitet til moderne «metroseksuell» og til og med androgynt uttrykk (2013, s. 182). Dermed kan vi argumentere for at denne måten å se et spekter av maskuliniteter er i tråd med det den poststrukturalistiske måten å se kjønn som noe mer performativt framfor biologisk (jf. Butler, se kapittel 2.4.2). Det kan gi oss en kontekst for å forstå de rammene Fredrik kan bevege seg innenfor. Da jeg senere under intervjuet spør Fredrik om låtvalget hans er dette derimot ikke et tema:

Eirik: Krevde det litt ekstra mot, synes du, å velge noe litt annerledes å framføre foran klassen?

Fredrik: Jeg synes egentlig ikke det. Jeg har sett masse på Queen-videoer og synes at Freddie Mercury hadde en skikkelig kul måte å danse på og være på scena, hvis du skjønner. Så jeg prøvde jo egentlig bare å få det til å likne mest mulig på originalen. Om folk ikke likte det er ikke så farlig for meg. Sånn som jeg føler det så har jeg fire ekte venner som er med, henger med, snakker med om alt og så videre. Resten av folka er mer bare sånn klassekamerater der vi sier hei til hverandre,

¹⁰ Ruud trekker på Walsers (1993) diskusjon om maskulinitetsdilemmaer.

og ikke noe mer. Men det gjør meg liksom ikke noe å skulle framføre noe for dem heller, og folk var veldig greie, altså.

For Fredrik så handlet en god framføring om å ha et nært forhold til musikken slik at man best mulig kunne lage et «bra show». Han forteller her hvordan han har fire venner i klassen som han prater med og henger med, og at resten bare er klassekamerater han kun sier hei til. Men alt i alt er folk greie, og det gjør ikke Fredrik noe å skulle framføre foran dem. Framføringen var et resultat av at Fredrik ønsket å ta vare på det originale uttrykket, noe han gikk aktivt inn for ved å se på Queen-videoer og forsøke å være mest mulig autentisk. Dyndahl skriver om autenticitet at: «På et umiddelbart plan knytter begrepet autenticitet lett an til identitet, idet det viser til et sett med ekte, opprinnelige eller 'naturlige' egenskaper vi tillegger et objekt eller fenomen; som for den saks skyld kan være vår selvopfatning» (Dyndahl, 2008, s. 97). Videre refererer Dyndahl til Stokes (1994) som skriver om autenticitet at «It focuses a way of talking about music, a way of saying to outsiders and insiders alike 'this is what is really significant about this music', 'this is the music that makes us different from other people'» (Stokes, 1994, s. 7, sitert av Dyndahl, 2008, s. 97). Ved å framheve det autentiske som noe verdifullt er det tilsynelatende viktig for Fredrik å være tro mot Queens originale uttrykk i lipsync-framføringen sin. At de andre elevene eventuelt ikke skulle ha kjennskap til musikken synes han bare er positivt. Han uttrykker i intervjuet at han liker å være annerledes, ikke som alle andre, og musikken var en av måtene å uttrykke denne annerledesheten på. Da det var på tide med framføring uka etter var ikke Simon tilstede på skolen, men Fredrik valgte likevel å framføre låten:

Hilde gir elevene ti minutter på å finne fram og kle på seg kostymer og gjøre siste forberedelser for showet tar fatt. Rommet er preget av nervøsitet, løping mellom de ulike salene og noe siste-liten-stress. Fredrik har på seg en stor skinnjakke han har tatt med hjemmefra. Han har også tatt på seg ettersittende, hullete jeans. Han står for seg selv i et hjørne og hører på låten han skal framføre. Noen kommenterer at skinnjakken hans er kul. Han lyser litt opp. «Den er stor da, er den ikke», ler han, og viser fram at jakka er mange nummer for stor. Eva kommenterer at hun synes buksene hans er kule. En gruppe gutter kommer inn i rommet, og han gjentar «sjekk denne store gamle jakka, a!» Simon er borte denne dagen, men Fredrik insisterer på at han likevel vil framføre. Framføringen minner om øvelsen jeg vitnet sist uke, men for mange av de andre elevene er det første gang de ser Fredrik danse og framføre. Det brytes ut i vill jubel og hoing fra publikum og Fredrik framfører med stor innlevelse og bruker hele scenen. Når den siste tonen dør ut klapper alle entusiastisk og Fredrik bukker og smiler. (fra feltnotater)

I løpet av feltarbeidsperioden fram til dette punktet hadde Fredrik markert seg som en relativt stille gutt. Han uttrykker også selv under intervjuet at han ikke er opptatt av å følge trender når det kommer til telefon og merkeklær og pleier stort sett å gå med klær han synes er komfortable, ofte treningsbukser og strikkegensere. Det virket som om Fredrik likte å bli sett på en ny måte når han møtte opp i musikktimen med skinny jeans og skinnjakke og fikk positive kommentarer fra medelevene. Det virket også å være overraskende for medelevene å se Fredrik framføre med entusiasme og selvsikkerhet på scenen, og jeg hørte eller observerte ingen si noe negativt om de annerledes dansebevegelsene Fredrik utførte. Dette tror jeg står i sammenheng med at Fredrik, med sin framføring framstod som både trygg og kompetent:

At være kompetent er ikke bare at kunne noget, men også føle at man kan det, og at andre anerkender ens kompetence og retten til at udøve den. Uden denne anerkendelse forsvinder den sociale værdi ved at den objektive kompetence, hvis en sådan overhovedet udvikles. (...) At være kompetent er at have færdigheder i overensstemmelse med de lokale kriterier for kompetence. (Gulløv, 1998, s. 126, hentet fra Kamsvåg, 2011, s. 118)

Sitatet over trekker fram et viktig perspektiv som jeg opplever som gjennomgående i arbeidet mitt. At Fredrik har et handlingsrom i klasse 9c som tillater ham å være annerledes kan bunne i at de andre elevene legitimerer Fredriks kompetanse innenfor det musikalske klasserommet, og dermed tillater ham å være. Med *å være* kan vi både tenke på den fysiske tilstedeværelsen så vel som å aktivt kunne uttrykke seg selv og ta plass. I et annet klasserom kunne Fredrik potensielt ha hatt en annen status og dermed ikke hatt tilsvarende handlingsrom. Det er, slik vi ser hos Gulløv, det å ha ferdigheter i overensstemmelse med de lokale kriteriene som avgjør ens sosiale posisjon. Et viktig aspekt i dette er hvilken betydning pedagogen har for konstitueringen av disse lokale kriteriene. I klasse 9c var elevene godt kjent med Hildes trivselsregler, og visste også at brudd på disse ville kunne medføre telefon til foreldrene og nedsatt oppførselskarakter (se kapittel 4.2.1).

4.5.1 Fnising, flørting og kvinnelig maskulinitet

På samme måte som at Fredriks bevegelser i framføringen kunne sies å ha visse underliggende seksuelle elementer var det også andre eksempler på hvordan andre danseutøvelser kunne åpne opp for mer utfordrende bevegelser i et potensielt seksualisert lys:

The Lazy Song - Jentegruppe. Dansen er goofy – i litt boyband-stil, der hver handling i sangen dramatiseres ut i dansen. De to jentene imponerer veldig, Lotte og Veronica. Jentene har på

seg tettstittende, grå bomullsbukser og store hettegensere. Dansen hadde visse sexy elementer med hoftevrikking og «hender nedover kroppen» og flørtende ansiktsuttrykk. (fra feltnotater)

Eksempelet fra feltnotatet over viser hvordan jeg lot meg imponere over jentegruppa som framførte Bruno Mars-låten *The lazy song*. Dette var et av få eksempler i klasseromsframføringene jeg observerte der dansen kunne sies å ha sexy elementer. Dette var noe som overrasket meg litt – jeg hadde forventet, basert på den ofte seksualiserte hiphop-musikken elevene fortalte meg at de lyttet til, at flere kom til å vise framføringer med preg av dette. Selv om Lotte og Veronica tilførte visse «sexy» elementer til dansen i framføringen opplevdes det ikke på noen måte «over streken». Uken etter ga Hilde elevene sangoppgaven, og jeg observerte Lotte og Veronica i en av musikktimene som var satt av til øving:

Veronica setter på musikken og øvingen begynner. Jeg legger merke til at hver gang setningen «'Cause I know that you're an old-fashioned man, yeah» kommer, begynner jentene å fnise og le høyt på «Yeah». Hilde kommer inn i rommet etter ca. 15 minutter og går rett bort til meg. Hun lurar på hvordan det går, og jeg hvisker at jeg synes jentene øver veldig strukturert. På dette tidspunktet har jentene kommet til «Yeah»-punktet i sangen igjen og bryter sammen i latter. Hilde ler med og roper «Bra jobba, jenter», før hun går videre til neste gruppe. Jentene kikker på meg, og jeg smiler tilbake uten å si noe. De går igjennom sangen en gang til og ler enda en gang høyt når de kommer til «Yeah». Etter gjennomgangen diskuterer de ivrig hvordan de skal lage koreografi og begynner å øve inn dansebevegelser. Bevegelsene ser veldig uskyldige ut og følger slavisk innholdet i teksten. De går igjennom en siste gang før timen er over. (fra feltnotater)

Teksten i sangen med det nevnte Yeah-et lyder som følger: «Cause I know that you're an old-fashioned man, yeah, yeah» (Fra YouTube, Rude, 2013). Musikkvideoen viser et konkret handlingsforløp med hovedpersonen som banker på døren hjemme hos kjæresten, får nei av far, ligger i sengen og stryker kjæresten gjennom håret, samt en rekke situasjoner med kjærestens familie der hovedpersonen ikke føler at han passer inn. Refrengene viser hele bandet sammen i en garasje. Videoens uttrykk er lett og humoristisk. På stedet i sangen der «yeah» synges gjør en av bandmedlemmene en håndbevegelse til hovedpersonen, som så tar mot til seg for å banke på farens dør. I forkant av øvingsøkten med Lotte og Veronica var jeg ikke kjent med denne låten, ei heller med musikkvideoen. Dermed ønsket jeg å finne ut hvorfor de begynte å fnise på samme sted hver gang.

- Eirik: Jeg la merke til at hver gang dere kom til «Yeah»-stedet i sangen så begynte dere å le. Hva skjedde der, hvorfor lo dere?
- [Lotte begynner å le]
- Veronica: Det er fordi at jeg snudde meg, også så jeg på Lotte, og hun bare «yeah». [viser med kroppsspråk og ansiktsuttrykk hvordan Lotte så ut. Lotte ler mer] Og da måtte jeg bare le, for hun var så «med» i sangen. [ser på Lotte] Du får liksom sånn supermacho uttrykk i ansiktet der!
- [Lotte snur seg mot Veronica og gjentar måten hun sier «yeah» på. Hun krysser armene foran brystet samtidig som hun lener seg tilbake og sier «yeah» med en dypere stemme. Det hele har en laidback, «kul» tone. Veronica ler høyt]

Intervjunotatet viser hvordan jentene forklarer at de gang på gang begynte å le på yeah-stedet i sangen. I følge Veronica får Lotte et «supermacho» uttrykk i ansiktet, og hvordan hun er så «med» i sangen, noe Veronica synes er underholdende. Lotte viser deretter både Veronica og meg hvordan hun gjør bevegelsen, og jentene fniser igjen. Et interessant aspekt ved jentenes øvelse, samt annet generell samhandling, er fnisingen. Kamsvåg (2011) trekker fram hvordan informantene i hennes egen studie nærmest brukte fnising som en avvæpnende handling under såkalt «Booty Shake» i klasserommet:

Fascinasjonen for videomaterialet materialiserte seg til bevegelser konsentrert omkring hofter og rumpe. De hadde fokus på seg selv og egne bevegelser, hele tiden akkompagnert av fnising. Fnisingen er et interessant aspekt i denne sammenhengen, fordi den signaliserer distanse (Sparrman 2002: 160). Men fnisingen ledsaget kun egne bevegelser, den var aldri rettet mot de andre, noe som kan bety aksept for andres handlinger, men ambivalens ovenfor egne. Energisk booty shake, kombinert med fnising, fremsto derfor som til dels motsetningsfylte ytringer. (Kamsvåg, 2011, s. 112)

Kamsvåg viser her til såkalt «Booty Shake», en seksualisert form for risting/bevegelser i hofter og rumpe. I følge Sparrmanns studie fungerer fnisingen som en måte å distansere seg fra sine egne handlinger, påpeker Kamsvåg. I tilfellet med Lotte og Veronica antok jeg at fnisingen oppstod på liknende måte, men i motsatt kontekst. Det kunne virke som om fnisingen oppstod i det Lotte gikk inn i den maskuline, nærmest overspilte rollen. Selv om det bare var for noen få sekunder så var det som om begge jentene var bevisste på at de beveget seg mellom ulike fiksjonslag av å være enten uskyldig ung til å spille ut et potensielt mer seksualisert maskulint uttrykk. Det er tidligere diskutert hvordan jentene valgte musikken basert på intersubjektive oppfatninger rundt hva som kan lage god stemning eller være en såkalt «go'sang» (se kapittel 4.2.4). Et minst like relevant aspekt kan være låtens uttrykk, assosiasjoner og «dansbarhet». Den avslappede reggaerytmen, den enkle melodien og musikkvideoens ukomplekse historie virker å appellere til jentene. Ikke minst kan man

argumentere for at sangen er ganske kjønnsnøytral, til sammenlikning med musikken de ellers lyttet på av Lil Pump, som ofte hadde grove eksplisitte tekster. Da jentene til slutt framførte *Rude* for de andre i klassen to uker senere hadde de øvd inn en relativt komplisert koreografi med mange ulike elementer, og de var kledd i store hettegensere med håret skjult under. På det såkalte «yeah-stedet» i sangen gjorde begge jentene en bevegelse som kan sies å være typisk for amerikanske hiphop-artister, med avslappet kroppsholdning, armene framfor seg og en moderne rap-maskulin framtoning.

Djupvik (2017) har forsket på kvinnelig maskulinitet og kjønnsroller i moderne rytmisk musikk. Hun påpeker at «The persistence of stereotypical gender roles in the music industry seems to mirror cultural definitions of masculinity and femininity» (Djupvik, 2017, s. 117). Videre viser hun til musikk- og kjønnsforskeren Judith Halberstam og skriver at «Women who express masculinity do more than imitate maleness: «Female masculinity actually affords us a glimpse of how masculinity is constructed as masculinity» (Halberstam, 1998, sitert av Djupvik, 2017, s. 117). Det kunne virke som at når jentene valgte å framføre *Rude* valgte de samtidig å gjøre det på en måte som frigjorde dem fra et stereotypisk feminint stempel, blant annet ved å kle seg i kjønnsnøytrale eller mer maskuline klær og ved å frigjøre dansen fra eventuelle seksuelle elementer. Når de så kom til yeah-stedet ble dette spilt ut på en typisk hiphop-maskulin måte, noe som kan si noe om den konstruerte maskuliniteten som Halberstam/Djupvik beskriver. Det kan også tenkes at Fredriks Queen-framføring et par uker tidligere har vært en ubevisst påvirkningsfaktor for jentenes valg av dans og framføring. Fnisingen blir her markøren for skille mellom lek/realitet, barndom/voksen.

Det kunne også virke som om fnisingen oppstod i tilfeller der en eller annen form for flørtende interaksjon med andre elever skjedde. Et eksempel er under Linus' og Sindres framføring av *Last Christmas*:

Gutta synger og bruker Whams originale playback med vokalstemmene som backup-musikk. Begge kikker på hverandre og ler masse, og de synger begge veldig lavt. Hilde roper fra miksebordet at de må synge høyere, og at hun kommer til å senke volumet på vokaltracket i sangen. Gutta synger denne gangen høyere. En gruppe jenter fra den populære gjengen kommer inn i salen og setter seg på tredje rad. I refrenget synges «This year, to save it from tears I'll give it to someone special». Idet guttene synger «someone special» slenger Sindre slengkyss og blunker til en av jentegruppene. Dette blir mottatt av høylytt fnising, og jeg legger merke til at de tre jentene som var gjenstand for slengkysset setter hodene sammen og hvisker entusiastisk til hverandre. I sangens siste refreng sier Linus «kom igjen nå alle

sammen», og alle stemmer i med sang og klapp. Etter sangen er ferdig sier gutta «takk» og «thank you» inn i mikrofonen og går av scenen. (fra feltnotater)

Feltnotatet viser hvordan Linus og Sindre øver på mikrofonbruk i forkant av framføringen, og hvordan framføringen bærer preg av litt usikkerhet for å synge ut. Idet tre av de populære jentene kommer inn i klasserommet viser guttene tegn på mer selvtillit ved at de synger høyere, og Sindre bruker «someone special»-stedet i sangen til å blunke og sende slengkyss til jentene, noe som tilsynelatende mottas med entusiasme og masse fnising. I denne hendelsen er det særlig to ting jeg merker meg: det ene er hvordan Sindre i lys av sin posisjon som kul/populær kan handle innenfor rommet som skapes i låten og gjennom dette sende slengkyss og blunke til jentene, og det andre er hvordan disse jentene responderer med fnising og entusiasme. Igjen vil jeg vise til hvordan fnisingen signaliserer en distanse (jf. Kamsvåg) og dermed blir en markør for hva som er lek framfor realitet. Fnisingen har en nøytraliserende effekt på en potensiell ladd situasjon, og den gir uttrykk for en bevissthet hos jentene der de beveger seg mellom ulike fiksjonslag av barndom-lek til ungdom-flørting, med potensielle seksuelle undertoner, noe som gjerne uttrykkes i mye av musikken som lyttes til. I denne konteksten vil jeg anta at deltakerne er seg bevisste på at de forhandler innenfor en trygg ramme, noe som kan sees i konteksten av klasserommet og dets regler.

5. Diskusjon

5.1 Oppsummering av resultater

Allerede den første dagen jeg var på besøk i klasse 9c la jeg merke til hvordan elevene til enhver tid omga seg med musikk. Musikk ble delt og vist fram, den var tilstede i friminutter og den ble lyttet til alene og i grupper. I musikkundervisningen ble musikken introdusert inn av både elevene og musikk lærer. Et av spørsmålene jeg stilte meg i det analytiske etterarbeidet var hva man kunne si om musikken som kom inn i klasserommet. Formidlingsoppgaven elevene jobbet med åpnet opp for at elevene kunne velge akkurat den musikken de ønsket. Jeg hadde ofte samtaler om musikk med elevene i for- eller etterkant av de første timene jeg var på besøk, og fikk et inntrykk av at det eksisterte enkelte smaksregimer som dikterte hva som var god og dårlig musikk. Dermed overrasket det meg at elevene i mange av tilfellene ikke valgte å jobbe med og framføre musikken de til daglig lyttet til, men i stedet valgte kjent populærmusikk, Disney-sanger og andre «klassikere». Til tross for at flere uttrykte seg i negative vendinger om det de kalte «afterski-musikk» så ble denne også framført av enkelte elever. I intervjuene fortalte elevene som jeg assosierte med de «populære» og «kule» at de bevisst valgte sanger å framføre som hadde en gjenkjennelsesfaktor blant de andre medelevene, og omtalte disse sangene som «go'sanger» og stemningsskapende. To av informantene, Eva og Fredrik, var mindre opptatt av dette aspektet og valgte i stedet musikk som de hadde et mer personlig forhold til. Spesielt Fredrik kunne framstå som et individ-mot-strømmen og virket tilsynelatende ikke å bekymre seg over hva de andre elevene syntes om musikksmaken hans eller musikken han valgte å framføre. I framføringssituasjonene fikk samtlige av informantene god publikumrespons fra de andre medelevene.

Det virket å være et godt miljø i klasse 9c. Musikk lærer Hilde framstod som en veldig populær lærer, en man kunne stole på og betro seg til. Hun var heller ikke blant de strengeste og virket å jobbe etter en frihet-under-ansvar-metodikk. Hun var derimot opptatt av å fortelle meg at hun hadde nulltoleranse for enhver handling som kunne klassifiseres som mobbing eller utestengning, og tok seg god tid i hver klasse til å forklare ut et sett med trivselsregler og implementere disse. Brudd på disse reglene ville medføre nedsatt oppførselskarakter og en telefonsamtale hjem til foreldrene. Som jeg skrev i kapittel 4.2.1 var informantene godt kjent med disse trivselsreglene og uttrykte alle at de opplevde at det gjorde det tryggere å

være i timene. Likevel kunne det framstå som om ikke alle deltok på lik linje. I det samme kapitlet viser jeg til et eksempel der Lotte og Veronica først inviterte to av de mindre populære jentene til å jobbe sammen med seg, men ombestemte seg når Hilde påpekte at de var nødt til å tilpasse koreografien slik at alle kunne henge med. Utsiktene til å eventuelt få en dårligere karakter veide tyngre enn ønsket om å inkludere, og dermed ble de to mindre populære jentene ekskludert. I kapittel 4.2.3 trekker jeg fram et annet eksempel, denne gangen med Eva, som fortalte at hun misliker gruppeoppgaver fordi hun føler at alt ansvar legges på henne fordi hun er musikalsk og flink. Dette eksempelet viser at de strenge trivselsreglene også kunne ha motsatt effekt, der noen som foretrakk å arbeide alene følte seg tvunget til å innlemme andre.

Samtlige av elevene jeg snakket med fortalte om en hverdag utenfor skolen der musikk var sterkt integrert. I prosjektet presenterer jeg dette fra to perspektiver, der det ene handler om spillelister og smak, og der den andre handler om affordanse (DeNora, 2000). Musikkstrømmetjenestene Spotify og Tidal ble i tillegg til YouTube brukt for å høre på musikk. Lotte og Veronica fortalte at de gjerne sammenliknet og delte spillelister med hverandre, i tillegg til å høre på norske topplister slik at de kunne få med seg ny popmusikk. De oppga også at den norske tv-serien *Skam* var en viktig inspirasjonskilde for å finne og høre på ny musikk. For Lotte og Veronica, samt Linus og Sindre var det å høre på musikk en naturlig aktivitet å gjøre når de tilbrakte tid sammen med venner. Jentene fortalte at de gjerne kunne høre på trist musikk med mye følelser sammen, mens guttene var opptatt av at musikken generelt måtte være «kul». Jeg forstod det som at dette var gjeldende uavhengig om guttene lyttet til musikk sammen eller alene. Eva og Fredrik oppga derimot at de foretrakk å lytte til musikk når de var alene, selv om Eva også fortalte at hun gjerne kunne lytte sammen med søsteren, som framstod som en viktig musikalsk inspirasjon for henne. Fredrik fortalte at han hadde gode musikalske minner fra barndommen med moren sin, noe han mener har vært påvirkende for den musikken han liker og hører på i dag.

Det var store variasjoner i hva slags musikk som ble betegnet som god og dårlig. På spørsmålet om «hva slags musikk liker du absolutt ikke» svarte Linus og Sindre at de mislikte jazz; Eva svarte russesanger, afterski og «bannemusikk»; Lotte og Veronica svarte «skrikemusikk» (forstått som heavy metal) og afterski; og Fredrik svarte at han ikke likte gangsterrap og musikk for «kule gutter». Det kunne virke som om det stod mye på spill for elevene i samtaler om musikk. Det framstod som om medlemmene av de «kule» eller «populære» gjengene i større grad var nødt til å innrette seg etter et gitt smaksregime enn de

som stod utenfor gruppen, som for eksempel Fredrik. For Eva virker det å være potensielt vanskelig for henne å balansere ønsket om å være en individualist og det å innrette seg etter vennenes musikksmak, og hun uttrykker blant annet at hun føler et eierskap for musikken hun lytter til og liker, og at hun ikke ønsker at noen skal ta den fra henne.

I datamaterialet framkommer det at samtlige av informantene tar i bruk musikk i sine liv på måter som kan sies å handle om mer enn bare å lytte til musikk for musikkens skyld. Linus og Sindre forteller at musikken gir en følelse av å være mindre alene, og i sosiale sammenhenger føles det fint å ha musikk på og høre på den sammen med venner. I tillegg argumenterer jeg for at musikken korresponderer med deres posisjon som «kule», der den aksepterte musikken innenfor denne gruppen kan bidra til å forsterke en følelse av tilhørighet også når medlemmene er alene. Lotte og Veronica forteller også om hvordan musikken skaper en følelse av å ha selskap, og forteller at «det blir kjedelig uten musikk». I tillegg skaper musikken for dem sosiale rom der de kan høre på musikk enten sammen eller alene og føle en samhørighet gjennom musikklyttingen. Eva forteller også at hun gjerne hører på musikk når hun er med venner, men, som allerede nevnt, er den aktive lyttingen er noe hun primært gjør alene. Når Eva oppdager ny musikk forklarer hun at hun lytter til den i segmenter for så å nærmest analysere innholdet. Hun forsøker å finne det som hun beskriver som «catchy»; noe i en låt som treffer henne. Fredrik forteller at musikklytting kan brukes som distraksjon fra hverdagen, og en måte man kan føle seg fri på. Han forteller at han, inspirert av sin mor, liker «oldis»-musikk, som er rock- og popmusikk fra 70- og 80-tallet.

5.2 Posisjoner / posisjonering i klasse 9c

I innledningskapittelet stilte jeg følgende spørsmål som premiss for denne masteroppgaven: Hvordan forhandles identitet og posisjonering hos et utvalg 9.trinnselever i det musikalske klasserommet? For å besvare dette spørsmålet var det nødvendig å definere hva som ligger i både begrepene *identitet* og *posisjonering*. Identitet forstås av Ruud (2013) som blant annet at selvet settes i kontekst (s.57). Han foreslår at identitet både kan betraktes som fast/stabilt forankret så vel som under utvikling og i stadig endring (s.60). Ruud påpeker at det å forstå seg selv eller kjenne «selvet» sitt handler om å vite hvem man er i relasjon til andre og aktivt tar i bruk midler i presentasjonen av seg selv (s.58). Identitetsspørsmålet kan således handle om måten individet ser seg selv på, mens posisjonering sier noe om hvor en befinner seg i feltet. Posisjonering kan sees fra to ulike perspektiver, der jeg argumenterer for at en

posisjon kan forstås som en mer eller mindre permanent rolle et subjekt har innenfor en diskursiv arena, og *posisjonering* kan sies å være aktiviteten der subjektet tar eller tildeles en posisjon. En person kan både posisjonere andre og seg selv (Davies & Harré, 1990), men det kan virke som om det å oppnå en posisjon krever et mer langsiktig arbeid.

Resultatene fra studien viser klare sammenhenger mellom posisjoner og ulike forhandlingsrom i klassen. I kapittel 4.2.1 framstiller jeg klassen som en arena med tydelige grupperinger. Jeg trekker blant annet fram «kule gutter» og «populære jenter» som to større gjenger og nevner samtidig noen få elever som ikke virket å være like inkluderte. Det var tilsynelatende mye som stod på spill for elevene som tilhører en av de populære kretsene; i jentegruppa virket elevene å være slanke, utadvendte og skoleflinke, og i guttegruppa handlet det om å kle seg på en viss måte og ha skulderlangt hår og lue. I begge gjengene virket det å være en generell konsensus om musikk; hvilken musikk var bra og kul og hvilken var dårlig og teit. Jeg antok at det for mange vil være vanskelig og usannsynlig å motsette seg flertallets preferanser i frykt for å skade sin posisjon i klassen. I klasse 9c kan det virke for en utenforstående som om elevene stiller med relativt like forutsetninger i form av at de er i samme aldersgruppe og i mange tilfeller kommer fra liknende sosiokulturelle bakgrunner. Likevel antok jeg at det fantes flere underliggende krefter som styrte dynamikken i klasserommet, blant annet ved tilhørigheten til en gruppe. Denne konforme væremåten vil jeg argumentere for at var bundet i en uskreven regel om å passe inn i det sosiale feltet, og der det å være «godtatt individualist» krevde en viss posisjonering i feltet fra de «riktige» elevene.

Et eksempel på dette er Fredrik. Fredrik beskriver seg selv som «geek», og «annerledes», og er opptatt av at han ikke er som de andre og går sin egen vei. Musikken han hører på beskriver han som «oldis», og han følger heller ikke moter og trender man ellers kan observere i klassen. Han beskriver medelevene som greie, og forteller at han har noen nære venner i klassen, selv om han stort sett trives best med å være for seg selv. Jeg vil argumentere for at Fredrik har et større forhandlingsrom enn mange andre i klassen. Det kan virke som om han selv har posisjonert seg som annerledes og unik i klassen, men den posisjonen mener jeg også er avhengig av hvordan de andre elevene (især de «kule») tillater ham å ta denne, og han får dermed et større forhandlingsrom derunder. Dette kom spesielt til syne under lipsync-framføringen med *Don't stop me now*, da de andre elevene reagerte med entusiasme og positive tilbakemeldinger. I følge Persson krever muligheten for større forhandlingsrom innenfor sin posisjon en viss innsats:

För att ett subjekt ska kunna skapa ett större handlingsutrymme krävs att hen lyckas övertyga andra om ett skifte av fokus, att situationen istället bör läsas utifrån en annan diskurs, i vilken det egna subjektet framträder som mer fördelaktigt. Det krävs alltså ett visst retoriskt arbete för att övertyga och skapa utrymme att förändra och förskjuta sin position. (Persson, 2018, s. 45)

Persson påpeker at det krever et retorisk arbeid for å overtale og skape rom for å forandre og forskyve sin posisjon. I Fredriks tilfelle virket det som om han i forkant av framføringen var kjent som en «loner» som ofte gikk for seg selv, men i etterkant kunne det synes som om elevene i stedet posisjonerte han som «unik» og «talentfull», hvilket legitimerer hans valg om å ikke forsøke å tilhøre en gruppering i klassen, og dermed gir ham det nevnte forhandlingsrommet.

For Eva framstod det som om rom for forhandling var mer begrenset. Eva var alltid omringet av de andre populære jentene og så ut til å være et naturlig midtpunkt. I motsetning til Fredriks tilfelle var det allerede kjent i klassen at Eva var den flinkeste i musikk. Eva trivdes godt med å synge og framføre for de andre, noe hun gjorde med innlevelse og selvtillit. Likevel uttrykte hun flere ganger i intervjuet at musikk var noe privat for henne, og det å arbeide med musikk var noe hun tok alvorlig og foretrakk å gjøre alene. Hun var også opptatt av å påpeke at hun hadde en unik musikksmak som hun ikke ønsket å dele. Jeg antok at det var vanskeligere for henne å balansere ønsket om å få arbeide med musikk alene og det å føle seg forpliktet til å jobbe med de andre jentene, noe som kommer til syne i intervjuet der hun selv artikulerer ut en distinksjon mellom seg selv og «de andre». Dette motsetningsforholdet til ønsket om å være individualist, men samtidig høre til ei gruppe, kommer til syne i en diplomatisk væremåte. Med det mener jeg at hun for eksempel kommer med utsagn som «...jeg liker egentlig ikke sånn type musikk, men kan høre på det innimellom om jeg er i rett humør», eller «jeg liker ikke så godt gruppeoppgaver der de andre ikke er like flinke som meg, men samtidig tar jeg det som et kompliment at de andre synes jeg gjør dette bedre». Jeg mener derfor at Eva opererer med en privat og en offentlig musikksmak og musikalsk identitet, noe som balanserer hennes posisjon som populær med hennes eget behov for å holde musikken «sin» for seg selv.

5.3 Klasseledelse, trivsel og musicking – komponenter i et utvidet klasserom

I klasse 9c snakkes det ofte om «å være seg selv». Dette er et aspekt som trekkes fram av både musikk lærer Hilde og elevene. Hilde er opptatt av at et trygt klassemiljø er den viktigste rammefaktoren for å skape en trygg læringsarena, og hun har innført strenge klasseregler som skal forhindre utestengelse og mobbing av alle slag. Resultatene fra studien viser at alle informantene oppgir at de trives i musikkundervisningen. Intervjuene og observasjonene avdekker at mange føler det som ubehagelig å skulle synge og opptre foran de andre i klassen, men at det oppleves som greit fordi klassereglene forhindrer at noen føler seg mobbet. Klasseregler som en rammefaktor kan argumenteres for å høre innunder en diskurs om *klasseromsmanagement*, eller klasseledelse:

Klasseromsmanagement är ett annat relevant forskningsområde inom den musikpedagogiska såväl som inom den utbildningsvetenskapliga forskningen i vilken eleverna positioneras som i olika grad konforma eller störande. Studier av styrnings- tekniker i musikundervisningen komplicerar vidare bilden genom att visa hur konformitet kan se ut på olika sätt beroende på hur ordning skapas och upprätthålls i klassrummet. (Persson, 2018, s. 13)

Persson skriver i sin doktoravhandling om hvordan elever posisjonerer seg innenfor musikklassemiljøet i grunnskolen, og bruker her som eksempel hvordan elevene kan posisjoneres som enten konforme eller forstyrrende. Han foreslår at en mer moderne tilnærming til klasseledelse er nødvendig i lys av forskning om en endret hierarkisk klasseromstruktur: «Eleverna accepterar inte lika självklart klassrummets hierarkiska struktur och finner sig inte lika självklart i positionen som underordnad läraren. Denna förändring... ökar behovet av tekniker för läraren att skapa ordning i klassrummet» (2018, s.13). Hilde mener selv at måten hun leder klassen på skaper et miljø der det er rom for å prøve og feile, og hun virker å være trygg på ingen blir utestengt i dette miljøet. Reimer og Smiths nordiske utredning fra 2011 om klasseledelse, uro og mobbing bidrar med tilsvarende positiv statistikk på effekten av god klasseledelse:

Klasseledelses positive indvirkning på det disiplinære klima og den faglige præstation er veldokumenteret: I et systematisk forskningsreview fra Campbell Collaboration finder Oliver et al. (2011) en signifikant positiv effekt af brug af klasseledelse på det disiplinære klima, mens Wang et al. (1994) placerer klasseledelse som den mest indflydelsesrige enkeltstående faktor for læring i et større metastudium. (Reimer & Smith, 2011, s. 36)

Selv om resultatene antyder at klasse 9c har et godt og mobbefritt miljø betyr det ikke at samtlige elever deltok på samme måte, noe jeg viser med eksemplene om Marte og Thea som først var inkludert i dansegruppa til Lotte og Veronica, men som deretter måtte jobbe

alene etter Hilde gjorde Lotte og Veronica oppmerksomme på at koreografien og arbeidet måtte tilpasses slik at alle skulle kunne delta. Likevel vil jeg trekke fram at det generelle klasse miljøet framstod som godt og inkluderende. Selv om man kunne ane en viss forskjell i publikums entusiasme mellom de ulike framføringene var det ingen som opptrådte ufint mot hverandre i timene. Lotte bruker ordet «trygg» for å beskrive følelsen hun har når hun jobber med oppgaver innad i en selvvalgt gruppe. Denne tryggheten kan foreslås å være forankret i sosiokulturelle forutsetninger, der vi tar utgangspunkt i at eleven tar med seg utviklingsmessige og individuelle forutsetninger inn i klasserommet og innad i elevgruppa (Hanken & Johansen, 2013, s. 48). Hanken og Johansen skriver at: «Elevenes musikkulturelle forutsetninger utvikles ved at de blir sosialisert inn i en musikkultur, ikke minst når de utvikler sin oppfatning rundt hva slags musikk som er «bra»»(2013, s. 48). Det kan dermed tenkes at tryggheten Lotte beskriver kan være i forankret i at hun vet hvilke handlingsrom hun har i gruppa med Veronica i lys av deres vennskap og kollektive musikksmak. Jeg argumenterer derfor for at identitetsbegrepet med en forankret habitus er til stadig forhandling innenfor det sosiale feltet, som her forstås som det utvidede klasserommet.

Som beskrevet i tilfellet med Lotte og Veronica kan øving og framføring av musikk sees på som en sosial prosess. Framføringen kan forstås som en samhandling der alle i rommet, både utøvere og de som ser på, deltar. Denne musikalske samhandlingen innlemmes i musicking-begrepet (Small, 1998), som åpner opp for å se deltakelse i musikalske framføringer i et mer utvidet perspektiv. I klasse 9c kan det sies at musicking foregår kontinuerlig i musikklasserommet: i forkant av timen, i øvingsscenarioer, og ved framføringer – både som utøver og publikum. Samtidig vil jeg foreslå at musicking-begrepet i et klasseromsperspektiv kan virke begrensende. I kapittel 2.1 argumenterer jeg for at vi bør diskutere om begrepet kan virke forhindrende i utforskningen av elevenes potensielle musikalske aktiviteter og handlinger. Ved å innlemme samtlige aktører inn i det vide musicking-begrepet så skapes også potensielle begrensninger i å kunne se de elevene som ikke føler at de kan bidra, men som likevel ønsker å delta. Et eksempel på dette i klassen er de to jentene Marte og Thea som Hilde beskriver som sjenerte, og som generelt virker å stå på utsiden av gruppen med de populære jentene. Igjen vil jeg trekke fram tilfellet der disse jentene ble ekskludert fra gruppearbeidet med Lotte og Veronica. Jeg vil også trekke fram en annen hendelse (nevnt i kapittel 4.4.1) der disse jentene skulle øve på scenen. Linus og Sindre viste ingen interesse for denne øvelsen, men når Eva kom fram for å synge fulgte de med. Her mener jeg vi ser

klare indikasjoner på at ikke alle har mulighet til å delta på lik måte, og jeg vil dermed påpeke at det ikke er en selvfølge at musicking åpner opp for lik deltakelse fra alle i feltet.

5.4 Smakshierarkier i klasse 9c

Det kunne, som tidligere nevnt, virke som om det ikke fantes en generell konsensus i klasse 9c om hva som var dårlig og bra musikk. Som forsker tok jeg med meg visse forutinntatte meninger inn i feltet om hva elevene sannsynligvis liker eller ikke, men materialet viste i stedet at elevene hadde ganske ulike oppfatninger om hva som var bra og dårlig musikk. Det framstod som om disse oppfatningene gjerne korresponderte med de nærmeste vennenes meninger. I kapittel 2.3 viser jeg til hvordan smak i følge Bourdieu i mindre grad kan sies å være knyttet til en selvstendig individuell preferanse, men i stedet knyttet til en ideologisk diskurs der den blir en markør for sosial tilhørighet og klasse (Bourdieu, 1979/1995). I klasse 9c kan dette bety at ved å ha en viss posisjon eller å tilhøre en gruppe, så etableres og videreføres de ulike smaksregimene innenfor denne gruppen.

Det kan dog virke som om de ulike kriteriene for hva som regnes som god og dårlig musikk er inkonsekvante, noe eksemplene med afterski-musikk og russesanger i eksempel fra kapittel 4.3.1 viser. Her skaper Lotte og Veronica en distinksjon mellom hva de mener er dårlig musikk – afterski, og den musikken som er innafor – russesanger, selv om disse to sjangrene tilsynelatende er like. Årsaken til dette kan forklares ved å hvordan Bourdieu framstiller smak: «Smaken är för Bourdieu en känsla för distinktioner, en förvärvad förmåga att igenkänna och erkänna vissa distinktioner och inte andra» (Broady & Palme, 1989, s. 188). Denne evnen til å kunne gjenkjenne distinksjoner mener jeg elevene erverver innenfor sin gruppe på skolen, også forstått som sitt sosiale rom. Det påpekes at: «Smakens fördelning i det sociala rummet är för Bourdieu resultatet av ständigt pågående strider om vad som ska räknas som värdefullt, vackert och önskvärt» (Broady & Palme, 1989 s. 189). Spørsmålet blir således hva som gjør at russesanger for jentene har en verdi, og ikke afterski-musikken? Svaret mener jeg ligger i konteksten. TV-serien *Skam* er ved flere anledninger trukket fram som et populærkulturelt fenomen blant de populære jentene i klassen, og var et tema som stadig dukket opp i samtaler med elevene. Det virket som om jentene i 9c (også de som stod utenfor den populære gjengen) identifiserte seg med de ulike karakterene i serien. I serien følger vi et utvalg karakterer gjennom videregående skole, og russetiden får en stor framstilling. Mange av jentene, deriblant Lotte og Veronica, fortalte at de selv gledet seg til å

bli russ selv om dette lå flere år fram i tid. I dette tilfellet vil jeg argumentere for at russemusikken de ble kjent med gjennom *Skam* skapte sosiale rom i 9c ved at de alle fulgte med på denne serien, og musikken fra serien representerte en forventning om en tid i livet det virket som om mange så fram til. Dermed tildeles denne musikken en verdi i lys av sin sosiale kontekst og godkjennes av de populære jentene, til tross for at dens oppbygning likner på afterski-musikken, som de ikke liker. Vi kan da argumentere for at det finnes en sammenheng mellom musikkens tilskrevne mening / *delineated meaning* (Green, 2002), og dens verdi innenfor det sosiale rommet.

5.5 Musikk og kjønnsroller i klasse 9c

Datamaterialet avdekker flere sammenhenger mellom kjønnsroller i klasse 9c og musikk. Elevene valgte gjerne å lytte til artister med samme kjønn som dem selv, og i mange tilfeller virket det å være en sammenheng mellom musikkens tilskrevne meninger (Green, 2002) og kjønn. Et eksempel på dette var hos Linus og Sindre som oppga at viktige kriterier for foretrukket musikk var at den var «kul», noe jeg argumenterer for korresponderer med identitet og selvfølelse. De oppga begge at de likte amerikansk hiphop og rappemusikk, og av de eksemplene som ble spilt for meg vil jeg karakterisere disse som såkalt «gangsterrap» (Ruud, 2013, s. 183). Å være en «kul gutt» i klasse 9c virket å være en kombinasjon av flere elementer, men i hovedsak antok jeg at disse guttene hentet sine uttrykk fra amerikanske mannlige hiphop-artister. Det påvirket i sin tur valg av klær, hårlengde, språklige sjargonger og musikksmak. Ruud skriver at:

Jenter forteller at de bruker musikk til å regulere sin sinnstilstand. Gutter bruker på sin side musikken til å skape et bestemt inntrykk overfor omverdenen. De vil leve opp til de kulturelle stereotypiene omkring mannsidentitet, hvor det å vise følelser ikke inngår i det offentlige selvbildet. Dette gjelder selv om gutter foretrekker å lytte til musikk alene. (2013, s.170)

Ruuds utsagn korresponderer med Tarrant et al. (2002), som skriver at det finnes en mulig sammenheng mellom ungdoms musikkvaner og et behov for *impression management* (s. 135). *Impression management* forstår jeg som et behov for å håndtere eller kalkulere de inntrykkene man som individ gir til verdenen rundt seg. Ved å bruke denne ideen om sammenheng mellom *impression management* og musikklytting kan vi også danne oss en større forståelse av hvilket forhandlingsrom disse guttene har i sin sosiale gruppe. Jeg vil argumentere for at det eksisterer en form for habitus innenfor denne gruppen som dikterer medlemmenes individuelle smak, og som kan forankres i et kollektivt ønske om å passe inn

og bli godtatt. Selv om jeg ser Ruuds utsagn som relevant i forhold til hvordan jeg opplever Linus og Sindres musikkvaner mener jeg samtidig at det kan sies å være generaliserende. Jeg viser i kapittel 2.4.2 til hvordan den poststrukturalistiske vendingen gir oss nye perspektiver på kjønn og identitet, og dermed kan en slik formulering om jenter og gutters musikkvaner argumenteres å være unyansert. Et eksempel på at ikke alle lot seg styre av en kjønnset forventning framstiller jeg i kapittel 4.5; Fredrik framfører Queens *Don't stop me now* foran de andre på en måte som kan sies å avvike fra det maskuline uttrykket som er forventet og legitimert blant elevene i den «kule» guttegruppen.

Et annet eksempel på et motsetningsforhold mellom forventede kjønnede roller og musikk er hos Lotte og Veronica. Jeg peker på at disse jentene er posisjonerte som populære og skoleflinke, og jeg beskriver i kapittel 4.4.3 hvordan disse jentes positive forhold til Lil Pump kan sies å avvike fra en vanlig oppfatning om sammenheng mellom feminin oppførsel og smak. I dette tilfellet mener jeg det er viktig å diskutere hva som ligger i begrepet *feminin*. I kapittel 2.4.2 trekker jeg fram at begrep som kjønn og seksualitet kan sees innunder en diskursiv innfallsvinkel, og produseres gjennom de diskursive praksiser og måter vi snakker om dem på (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). Det samme kan sies om kjønnslige uttrykk, som maskulinitet eller feminitet, som i et poststrukturalistisk perspektiv blir konstruerte begreper i lys av diskursens orden. Til og med Foucault blir kritisert for å gi kjønnsnøytrale utredninger med liten spesifisitet utover en mannlig norm (Barker & Jane, 2016, s. 361). Det er derfor interessant å merke seg at samtidig som ungdomskulturer har vært gjenstand for en kulturteoretisk forskningsinteresse over lang tid så har unge kvinner utviklet sine egne parallelle kulturer og samfunn; ofte mer subtile, men like fullt til stede (Barker & Jane, 2016). Dermed ser man tendenser på at kvinner er skjøvet ut i andre hjørner av den kulturteoretiske sfæren. McRobbie (i Barker & Jane, 2016) påpeker i første omgang at jenter skaper sine egne kulturelle områder med den feminine kulturen, samtidig som det sikrer dem de tradisjonelle «kvinnelige» verdiene (som for eksempel kjæreste, familie og barn). Senere tilføyer hun at jenter i større grad er delaktige i å konsumere og konstituere kultur, som således fører til et nytt oppmerksomhetsfokus fra det tradisjonelt romantiske mot det mer selvsikre seksuelle (McRobbie, 1991; nevnt i Barker & Jane, 2016, s. 562).

6. Avslutning

I denne masteroppgaven var målet mitt å lære mer om hvordan elevene i klasse 9c ikke bare hører på, men bevisst bruker musikken aktivt i sine liv, både i og utenfor klasserommet. Jeg mener at musikkopplæring foregår både i skolen og i de andre sosiale og kulturelle praksisene elevene vanligvis beveger seg innenfor, og argumenterer derfor for at musikklasserommet kan beskrives som *utvidet*. Jeg ønsket også å studere hvilke forhandlingsrom elevene hadde i musikktime på skolen.

I innledningen spør jeg hvordan elevenes identiteter og posisjonering forhandles i klasserommet. Det er vanskelig å sammenfatte et kort svar på dette, men jeg vil likevel forsøke å formulere en slags konklusjon. Elevene i 9c er opptatt av å ha rom for å kunne være seg selv i klassen. Å være seg selv er for mange av elevene det samme som å føle trygghet og tilhørighet i klassen, noe musikk læreren er opptatt av å tilrettelegge for ved å etablere strenge trivselsregler. Elevene i 9c forhandler sin identitet innenfor sosiale grupper, og det å plassere seg innenfor en slik gruppe kan sees som en «posisjonering». Noen elever jobber for å posisjonere seg selv utenfor en sosial gruppe. Andre virker å ha mindre forhandlingsrom og må underkaste seg andre elevers posisjonering av dem. For mange elever bidrar det å ha en posisjon innenfor en sosial gruppe til at de føler på den tryggheten som gjør at de kjenner at de kan være seg selv. Men jeg argumenterer også for at noen opplever at denne tilhørigheten må betales for i form av konformitet.

Fra et forskerperspektiv har det vært interessant å få innblikk i de ulike musikalske erfaringene til informantene mine. Når elevene har delt av sine erfaringer har de samtidig gitt meg et innblikk i noe personlig – historier om dem selv. I alle disse historiene har musikk på en eller annen måte spilt en viktig rolle og har bidratt til at de har en større forståelse av hvem de er og hvordan de kan være i musikklasserommet. Jeg håper at historiene til Fredrik, Linus, Sindre, Lotte, Veronica og Eva kan være med på å tegne et større og mer nyansert bilde av hvilke forhandlingsrom elever kan ha i et musikklasserom.

Litteraturliste

- Aas, M.L. & Sommer, P. (2016) *Russemusikk: Et springbrett til en internasjonal musikkarriere*. Fra NRKs nettsider. Hentet den 12.02.2019 fra https://www.nrk.no/kultur/russemusikk_-et-springbrett-til-en-internasjonal-musikkarriere-1.12814314
- Barker, C & Jane, E.A. (2016) *Cultural Studies. Theory and practice*. Sage Publications Ltd: London
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosial kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag (Opprinnelig utgitt 1979)
- Bourdieu, P. (1990). Socialt rum og symbolsk magt. I *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. Oversettelse © 1994 Morten Nørholm og Karin Anna Petersen. København: Akademisk Forlag (s. 52 – 69)
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2010) *Kvalitative Metoder. Empiri og Teoriutvikling*. Oslo: Gyldendahl Akademisk
- Broadly, D. & Palme M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen og S. Vaage (Red.). *Oppdragelse til det moderne* (s.181-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble*. New York and London: Routledge.
- Bøe, O. M. (2010) «Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!» Elevens egen stemme om sang i skolens musikkopplæring. I *Acta Didactica Norge*, Vol.4, Nr.1, Art.11. Hentet den 27.11.2018 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1054>
- Claudi, M. B. (2013) *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. Utg.). Los Angeles: Sage. (s. 1-15.)
- Dibben, N. (2002). Gender Identity and Music. I Macdonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D.(red.) *Musical Identities*. (s. 117 – 133) Oxford: Oxford University Press.
- Djupvik, M. B. (2017) 'Working it' Female masculinity and Missy Elliott. I Hawkins, S. (red.) *Popular Music and Gender*. (s. 117 – 131). New York: Routledge

-
- Dyndahl, P. (2008). Norsk hiphop i verden: Om konstruksjon av global identitet i hiphop og rap. I M. Krogh & B. S. Pedersen (Red.), *Hiphop i Skandinavi* (s. 103-125). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- 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. 185–221). 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, and Theory for Music Education*, 13(1), 40-69.
- Egeland, C. & Jegerstedt, K. (2008) Diskursiv Tilnærming. I Mortensen E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., Sampson, K. (2008) *Kjønnteori*. (s. 70-73) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Erikson, E. (2000) *Barndommen og Samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1950)
- Espeland, M., et al. (2011). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. HSH-rapport 2013/7. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag.
- 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.
- Green, L. (2002). Gender identity, musical experience and schooling. I Spruce, G. (Red.), *Aspects of Teaching Secondary Music. Perspectives on Practice*. London: Routledge/Falmer
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate
- Hanken, I.M., & Johansen, G. (2016) *Musikkundervisningens Didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Ingebregthsen, C. & Zakariassen, G. (2015) *Afterski er blitt et eget musikkmarked*. Fra NRKs nettsider. Hentet den 12.02.2019 fra https://www.nrk.no/kultur/_afterski-er-blitt-et-eget-musikkmarked-1.12218331
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. I Mortensen E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., Sampson, K. (2008) *Kjønnteori*. (s. 74-86) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kamsvåg, G. A. (2011): *Tredje time tirsdag: Musikk* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole

- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the «homeland music»: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 161–177.
- Kjeldstadli, K. (1996). Habitusser og andre troll: På sporet av det underjordiske: En kommentar til Pierre Bourdieus begrep om habitus. *Dugnad*, 3(22), 3-22
- Negus, K. (1996) Ch.1: Audiences. I *Popular Music in Theory – An Introduction*. Cambridge: Polity Press
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet: Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135-148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (1998) *Almen Musikdidaktik*. (2.utg.) København: Akademisk Forlag
- Persson, M. (2018) *Inte bara musik – om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum* (Doktoravhandling). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan
- Reimer & Smith (2011) Klasseledelse, uro og mobning – Resultater fra TIMSS 2011. I *Nordic Studies in Education*, Vol. 38, 1-2018, s. 35 – 51. © Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Schei, T. B. (2011) Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangers identitetsarbeid. I *Antologi nr. 4. Skriftserie fra Senter om Musikk og Helse*. s.85 – s.105. Hentet den 11.03.2019 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172303/Schei_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Small, C. (1998) *Musicking: the meanings of performing and listening* (Hanover and London, University Press of New England/Wesleyan University Press).
- Storey, J. (2003). *Inventing popular culture: From folklore to globalization*. Malden, Mass.: Blackwell
- Tarrant, M, Hargreaves, D. & North, A.C. (2002) Youth Identity and Music. I Macdonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D.(red.) *Musical Identities*. (s. 134 – 150) Oxford: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i musikk*. Hentet den 03.05.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2019) *Nye læreplaner – høringer og innspillsrunder*. Hentet den 20.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 23–38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vestad, I. L. (2015). Barnemusikk som et transdisiplinært emne: Om selvforståelse, musikkbegrep og affordanse som overskridende forskningsverktøy. *Barn*, 33(3-4), s. 49-63.

Refererte musikk eksempeler/musikkvideoer

Cuming, R. [RY X] (2019, 05. Feb.) *Berlin* [Videofil] (Innspilt 2016). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=cFXN20bpWtY>

Garcia, G. [Lil Pump] (2019, 18. Mar) *Gucci Gang* [Videofil] (Innspilt 2017) Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=4LfJnj66HVQ>

Marlin, L. (2019, 15. Mar.): *Disguise* [Videofil]. (Innspilt 2003). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=UNQRCmpwePc>

Magic! [Band] (2019, 23. Jan.): *Rude* [Videofil]. (Innspilt 2014). Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=PIh2xe4jnpk>

Paus, O. (2019, 15. Mar.): *Masken* [Videofil]. (Innspilt 2013). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=exKKQitM05Q>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Forhandling av musikalsk identitet hos 9.trinnselever i møte med musikkundervisningen

Referansenummer

823203

Registrert

15.08.2018 av Eirik Skjelstad - 101799@stud.hihm.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for kunstoffag og kulturstudier

Prosjektansvarlig

Live Weider Ellefsen, live.ellefsen@inn.no, tlf: 93060097

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Eirik Skjelstad, eirik87@gmail.com, tlf: 95224940

Prosjektperiode

15.10.2018 - 14.06.2019

Status

27.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

27.09.2018 - Vurdert

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

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Infoskriv til elever og foresatte

Eirik Skjelstad
Østregate 104 F
2317 Hamar
Tlf.: 95 22 49 40

Dato: 01.10.2018

Til elever og foresatte

Undersøkelse om musikalske identiteter og musikkundervisningens innhold på 9.trinn

Undertegnede er masterstudent i Kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Innlandet. I mitt masterprosjekt undersøker jeg hvilket innhold elever møter i musikkundervisningen på 9.trinn. Jeg er også interessert i hvordan arbeidet med dette innholdet er med på å skape og utvikle elevers musikalske identiteter. Jeg vil med dette invitere deg/dere til å delta i undersøkelsen. Deltakelsen er frivillig. Da jeg er informert om at dere fram til jul kommer til å jobbe gruppevis med et musikalsk prosjekt om lipsync ønsker jeg å observere gruppene som har samtykket til deltakelse. Det vil ikke påvirke musikkundervisningen for elever som ikke ønsker å delta. Jeg ønsker å være tilstede i musikkundervisningen over en 7-ukers periode, for å se hvilken musikk og hvilke musikalske arbeidsmetoder elevene blir kjent med, og for å danne meg et bilde av den musikalske samhandlingen mellom elevene, lærerne og det faglige innholdet.

Jeg kommer ikke til å filme eller gjøre lydopptak av undervisningen, men kommer til å skrive notater for hånd. Det vil også være aktuelt for meg å gjennomføre intervjuer, både gruppeintervjuer og en-til-en-intervjuer med enkeltelever. Elevene kan selvfølgelig senere takke nei til å delta i intervjuer selv om dere gir tillatelse til at jeg observerer musikkundervisningen. For å forenkle datainnsamlingen vil jeg gjøre opptak av intervjuene. Lydopptakene slettes umiddelbart etter at innholdet har blitt transkribert (notert ned). Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen og har lyst til å la deg intervjuet innebærer det at jeg vil bruke ca. 30 minutter i avsatt tid til å snakke med deg/dere om musikk og musikksmak.

All data vil behandles konfidensielt. I håndskrevne feltnotater og lydopptak kan det forekomme personidentifiserende opplysninger, og slike opplysninger vil anonymiseres i den digitale skriftlige etterbehandlingen. I den ferdige masteravhandlingen får elever, lærere og skole fiktive navn, og alle utsagn som identifiserer enkeltpersoner og institusjon anonymiseres. Alle håndskrevne notater og lydopptak blir makulert innen 2 måneder etter at den praktiske undersøkelsen er gjennomført.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Observasjoner og intervjuer vil finne sted i uke 42-49. Jeg ber dere fylle ut vedlagte svarslipp og returnere den til deres kontaktlærer innen 15 oktober. Dere kan når som helst i prosessen trekke dere fra undersøkelsen. Dette gjøres i så fall via kontaktlærer, enten muntlig eller skriftlig. Alle opplysninger om deres barn slettes da umiddelbart. Prosjektet vil avsluttes i juni 2019.

Dine/deres rettigheter

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

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

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Min veileder Live W. Ellefsen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, på epost live.ellefsen@inn.no
- [Personvernombud hos Høgskolen i Innlandet, Anne S. Lofthus, forskningsrådgiver, anne.lofthus@inn.no, telefon 61288277](#)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen Eirik Skjelstad,
masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

Svarslipp:

Vi har mottatt informasjon om undersøkelsen av musikalske identiteter og musikkundervisningens innhold på 9.trinn og takker ja til å delta, enten i observasjon eller intervjuer, eller begge deler. Returneres til kontaktlærer innen 15. oktober

- Jeg/Vi takker ja til å bli observert i klasserommet/gruppeundervisning
- Jeg/Vi takker ja til å delta i personlig intervju
- Jeg/Vi takker ja til å delta i gruppeintervju

Elevens underskrift:.....

Underskrift fra foresatt:.....

Svarslippen returneres til kontaktlærer innen 15. oktober.

Vedlegg 3: Intervjumal til semistrukturert intervju

Intervjuguide til individuelle semistrukturerte intervjuer

Klasserommet/miljøet/musicking

Hvordan synes du undervisningen vanligvis er?
Hvilke typer av musikk blir du kjent med i musikkundervisninga?
Hva slags aktiviteter liker du å gjøre i musikktime?
Hvordan synes du musikkundervisningen passer deg?

Supplér med relevante oppfølgerspørsmål

Smak og preferanser

Hva slags musikk hører du på til vanlig?
Hvorfor hører du på akkurat denne musikken/denne låta/denne artisten?
Hva slags musikk vil du ikke høre på, uansett hva?
Hvorfor hører du ikke på _____?
Hvem er ditt/dine musikalske forbilde(r)?

Relevante oppfølgerspørsmål

Egenbruk av musikk/affordance

Når hører du på musikk?
Hører du på ulik musikk til ulike aktiviteter? (spesifiser med oppfølgerspørsmål)
Har du noen gang opplevd å ha musikkopplevelser som har gjort deg ekstra glad, eller fått deg til å gråte?
Hvilken betydning har musikk for deg på fritiden din?

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Generelt om hva og hvem som vil registreres under observasjonen

- Tid til rådighet, læringsmateriell og innhold, instrumenter/utstyr tilgjengelig og i bruk
- Omgivelser, kontekst
- Deltakere
- Verbale utsagn
- Kroppslige uttrykk/handlinger
- Musikalske uttrykk/handlinger

Observasjonsguide, semistrukturert observasjon

FOKUS 1: Musikkundervisningens innhold

- Hvilken musikk og hvilke(n) musikalsk(e) sjanger/sjangre blir elevene kjent med i musikkundervisningen i den gitte perioden? Hvilke artister og låtskrivere/komponister?
- Hvilke aktiviteter gjennomføres?
- Hvilke undervisningsmetoder tas i bruk?
- Hvilke teknologier, instrumenter og lydkilder er i bruk?

FOKUS 2: Elevenes samhandling med hverandre og innholdet

- Didaktiske intensjoner: Hvordan forholder elevene seg til de tydeligste didaktiske og pedagogiske intensjonene i læringspraksisen? Hvordan responderer de på lærerens og hverandres utsagn og handlinger?
- Elevdeltakelse: hvem deltar, og på hvilke måter? Hvordan grupperer og posisjonerer elevene seg i forhold til hverandre? (Hvordan håndterer og utnytter elevene læringssituasjonen, og på hvilke måter deltar de forskjellige?)

FOKUS 3: Musikalsk identitet og smak

- Hvordan uttrykker og fremstiller enkeltelever seg selv i musikktimen? Inntar de bestemte posisjoner eller roller i gruppa?
- Hvordan uttrykker elevene sin musikalske smak og sine musikalske preferanser? (I generelle eller bestemte situasjoner)

Iscenesettes bestemte musikalske identiteter i klasserommet?