



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Institutt for kunstoffag og kulturstudier

**Gjermund Marenius Fladby**

**Masteroppgave**  
**Musikk og dannelse i folkehøgskolen**

**Music and formation in Norwegian folk high schools**

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

**2024**

<b>Forord:</b> .....	4
<b>Norsk sammendrag:</b> .....	5
<b>Engelsk sammendrag (abstract):</b> .....	6
<b>1. Innledning</b> .....	7
1.1 Bakgrunn .....	8
1.2 Problemstilling .....	10
<b>2. Teori og Litteratur</b> .....	12
2.1 Dannelse som et historisk begrep .....	12
2.2 Dannelse i folkehøyskolen .....	16
2.3 Sang i folkehøyskolen .....	18
2.4 Folkehøyskolens pedagogikk .....	19
2.5 Musikk og Dannelse .....	22
Begrepsavklaring: formell og uformell læring. ....	23
En definering av forholdet .....	23
Diskurser om musikk og dannelse.....	24
Musikk som kulturarv.....	25
Musikk og identitet .....	26
Musikk og det sosiale .....	28
Musikk som selvuttrykk.....	30
Musikk som kunnskap .....	31
Musikk som uviktig i danningssammenheng .....	32
Musikk og dannelse oppsummering .....	33
<b>3. Metode</b> .....	35
3.1 Valg av metode .....	35
3.2 Det kvalitative intervjuet .....	36
3.3 Etske problemstillinger .....	37
3.3 Valg av respondenter .....	38
3.4 Intervjuguidene.....	39
3.6 Transkribering .....	40
3.7 Validitet og reliabilitet .....	41

<b>4</b>	<b>Intervjuene</b> .....	43
4.3	Respondentene .....	43
4.4	Intervjuets første del .....	45
4.4	Intervjuets andre del: Hovedspørsmål .....	48
<b>5</b>	<b>Analyse</b> .....	59
	Musikk som dannelsingsmiddel: «Lytt til musikk roer deg i huggu» .....	59
	Musikk som kunnskap: «Du må legge ned jobben» .....	60
	Musikk som kulturarv og identitet: «Litt sånn konservativ, bluesgitarist» .....	61
	Musikk som det sosiale: «Det sosiale spillet» .....	63
	Musikk som selvuttrykk: «Hva har du lyst til å bidra med?» .....	64
	Musikk som uviktig i danningssammenheng: «Alle fag er et dannelsesfag» .....	65
<b>6</b>	<b>Diskusjon og konklusjon</b> .....	67
6.1	Diskusjon .....	67
	Dannelse i folkehøgskolens perspektiv .....	69
	Videre forskning .....	70
6.2	Konklusjon: Avsluttende kommentarer .....	71
	<b>Litteraturliste</b> .....	74
<b>7</b>	<b>Vedlegg</b> .....	77
	Vedlegg 1: Intervjuguide elev .....	77
	Vedlegg 2: Intervjuguide lærer .....	78
	Vedlegg 3: Samtykke .....	79

## Forord:

Denne oppgaven håper jeg gir et lite innblikk i folkehøyskolens pedagogiske landskap og hverdag. Det er et år som er vanskelig å beskrive, men jeg føler det er verdt å utforske videre, da det kommer mange positive tilbakemeldinger fra elever som har gått på slike skoler. Jeg har en formening om at læring skal være morsomt og spennende, og om det er i folkehøyskole eller ordinær skole bør erfaringer hvor dette oppleves undersøkes nærmere.

Jeg ønsker og takke informantene som stilte opp og delte sine erfaringer. I tillegg vil jeg takke veilederen min Kai Arne Hansen som har vært både tålmodig og hjelpsom gjennom hele prosessen. Det har vært veldig lærerikt med mye arbeid og nå som oppgaven er levert, er det også en følelse av mestring. Takk også til de rundt meg som har støttet og hjulpet til gjennom dette arbeidet.

Takk!

Gjermund Fladby, 2024.

## Norsk sammendrag:

Master i kultur- og musikkdidaktikk ved høyskolen i innlandet 2024. Denne masteroppgaven utforsker forholdet mellom musikk og dannelse på folkehøyskole gjennom problemstillingen: «Hvilke betydninger har musikk for dannelse på folkehøyskole?». Folkehøyskoler har som formål å fremme allmenndannelse og folkeopplysning. Oppgaven ser på utviklingen av dannelsesbegrepet fra antikkens *paideia* frem til i dag. Bruken av sang og musikk i folkehøyskolen er en del av folkehøyskolens historie, og hvilke betydninger dette har for dannelse blir utforsket gjennom 2 kvalitative intervjuer med én tidligere elev, og én lærer ved folkehøyskole. Studien søker å komme nærmere innpå refleksjoner, erfaringer og opplevelser av musikk, og dens betydninger på folkehøyskole. Musikkfagets begrunnelse blir utforsket gjennom diskurser som, musikk som dannelsesmiddel, musikk som kunnskap, musikk som kulturarv og identitet, musikk som det sosiale og musikk som selvuttrykk. Det drøftes om musikk er unikt som aktivitet i det å oppnå dannelse gjennom sosiale interaksjoner på folkehøyskoler, sammenlignet med andre aktiviteter og fag, hvor slike problemstillinger tar både individet og samfunnet i betraktning. Resultatene av data innsamlet i denne oppgaven peker mot at musikk kan ha en positiv påvirkning av fellesskapsbygging og samhold på folkehøyskolen.

Nøkkelord: Dannelse, musikk, folkehøyskole, didaktikk.

## Engelsk sammendrag (abstract):

Master of didactics of culture and language at inland Norway university of applied sciences 2024. This master thesis explores what role music plays in the formation of students at Norwegian folk high schools, through the research question: What types of values does music have for the formation of students at Norwegian folk high schools? Folk high schools have as a purpose to help create educated young adults through formation and enlightenment. The use of song and music in folk high schools is widely known as part of the school's tradition, and what meaning this have for the formation process of students is explored through a qualitative study of one teacher, and one former student. The thesis seeks to explore the experiences and reflections around the use of music as a means for formation at the school. The justification of the subject music is discussed through the discourses, music as means for formation, music as a means for knowledge, music as a means for cultural heritage, music as a means for development of identity, music as a means for social interactions and music as a means for self-expression. It is discussed whether there is anything unique about music as a tool for development and formation of social interactions, compared to other social activities and subjects. The results of data collected in this thesis points towards the use of music having a positive impact on community building and unity within folk high schools.

Keywords: formation, music, folk high schools, didactic.

# 1. Innledning

*«Når de tør å synge med hverandre så blir de å fortere trygge på hverandre.»*

*Fra intervju med «Espen»*

Denne masteroppgaven søker å trekke folkehøyskolepedagogikken inn i forskningsfeltet som befatter seg med musikk og dannelse, ved å utforske hvilke betydninger musikk og sang har for allmenndannelse på folkehøyskole. Dette innebærer å se nærmere på selve dannelsesbegrepet og hvilken rolle dannelse spiller i folkehøyskolen, samt å utforske hvilket potensiale musikk har til dannelsesutvikling. Sang har en lang tradisjon som aktivitet på folkehøyskoler over hele landet og har befestet seg som en del av flere folkehøyskolars identitet. Det er med denne hensikt interessant å få et innblikk i hvordan lærere og elever ved folkehøyskoler opplever musikkens betydning for dannelse, og hvordan folkehøyskolens sang- og musikktradisjon forstås og begrunnes.

Som skoleslag er folkehøyskolen utbredt i Skandinavia, med ca. 400 skoler og en historie som strekker seg tilbake til starten på 1800-tallet. Den første folkehøyskolen i Norge var Sagatun Folkehøyskole som ble etablert i 1864 (Halse og Klepp, 2022), basert i hovedsak på verdier uttrykt av den danske pedagogen Christian Kold og den danske filosofen og forfatteren N.S.F Grundtvig. Folkehøyskolene har hatt som mål å danne samfunnsaktive borgere i over 150 år, ved hjelp av praktiske, teoretiske og såkalte «dannende» fag som musikk. I dag kategoriseres folkehøyskolene i hovedsak inn i frilynte og kristelige folkehøyskoler. Forskjellen på disse skolene er på et overordnet plan, hvorvidt skolen er knyttet til en sekulær organisasjon eller et trossamfunn. Eksempelvis er de kristelige folkehøyskolene ofte knyttet til kristne organisasjoner eller kirkesamfunn (Folkehøyskole, 2023). Hva dette innebærer i praksis varierer fra skole til skole.

Folkehøyskoler er internatskoler hvor elevene kan velge mellom over 800 fag fordelt på 85 skoler i Norge (Folkehøyskole, 2023). Skolen er eksamensfri og har som mål å dyrke demokratiske verdier, og å gi ungdommer de verktøyene de trenger for å bli aktive samfunnsborgere. Dette står beskrevet i folkehøyskoleloven, som slår fast at folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning: «Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen» (Folkehøyskoleloven, 2021, §1).

Sang og musikk har stått sentralt i folkehøyskolen sin historie, helt siden Grundtvig etablerte de første skolene i Danmark. I dag spiller musikk en rolle i folkehøyskolen både som et element både i den generelle skolehverdagen (f.eks. sangsamlinger) og gjennom mer spesialiserte studietilbud. Det har vært en fremvekst av musikkrelaterte linjer, som dekker en rekke ulike sjangre – fra klassisk musikk til jazz, og fra elektronisk musikk til musikal, for å nevne noen (Folkehøyskole, 2023). Vi kan også se at musikk har fått en relativt bred oppgave i tradisjonell skole, hvor fokuset i de nyeste læreplanene i økende grad rettes mot musikkens kulturelle og sosiale funksjoner: «*Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan peke mot en generell forståelse i dagens samfunn om at musikkfaget skal utvikle mer enn bare musikalske eller utøvende ferdigheter.

Folkehøyskolens mål om å fremme allmenndanning og musikkens plass i både tradisjonell skole og på folkehøyskoler, skaper et bakteppe for denne tekstens formål. Gjennom denne oppgaven vil jeg forsøke å løfte frem hvilke betydninger musikk har for dannelse på folkehøyskole. Oppgaven tar form av en intervjustudie, og undersøker både en lærers og en elevs erfaringer av musikkens betydninger for allmenndanning ved folkehøyskoler. Gitt oppgavens avgrensning, er formålet ikke å avdekke noen universell eller objektiv «sannhet» om hvilken betydning musikk har på folkehøyskoler. Fokuset er heller på rike beskrivelser av hvordan musikk brukes og forstås av noen av de som arbeider og utdannes ved folkehøyskoler, noe som danner grunnlag for drøfting av mer generelle tendenser.

## 1.1 Bakgrunn

Som tidligere elev på folkehøyskole kan jeg huske tilbake til morgensamlinger hvor hele skolen møttes hver dag for å få dagens beskjeder. Disse samlingene ble alltid avsluttet med en allsang, slik ble sang en naturlig del av hverdagen for alle elevene på skolen. Selv om jeg gikk på musikklinjen var ikke musikk forbeholdt kun vår klasse, men noe hele skolen kunne ta del i. Fra åpen scene til kor og musikklytting, var musikk en aktivitet alle kunne være med på. Det var obligatorisk oppmøte til både kor, morgensamling og musikklytting, selv om aktiv deltakelse var frivillig. Jeg opplevde disse samlingene som erfaringer vi delte sammen som elevkull, noe som ga alle som var til stede noe til felles. Noen sanger resonerte godt med flertallet og ga en lystig stemning på morgensamlingene eller korsamlingene, hvor det ikke var



uvanlig å høre oss gå og nynne på toner fra det vi nettopp hadde sunget. Musikklyttingen ble fort et samtaleemne i møte med de som hadde valgt sanger vi lyttet til. Hvorvidt dette var en opplevelse alle delte er vanskelig å si noe om, men mitt inntrykk er at musikkens tilstedeværelse i hverdagen hadde en positiv påvirkning på det sosiale ved folkehøyskolen.

I senere tid har jeg nå jobbet som folkehøyskolelærer i flere år, og begrepet «dannelse» har blitt et vesentlig fokus i min undervisning. Dette kombinert med folkehøyskolens bruk av sang og musikk, har fått meg til å undre over hvilken rolle musikk spiller i denne sammenhengen. En tanke som har kommet opp i min praksis, er hva som gjorde at sang har fått dette fokuset i folkehøyskolene, og hvor vidt dette fortsatt er relevant i dagens oppfattelse av begrepet dannelse. Jeg hevder ikke her at sang og musikk nødvendigvis har hatt en sentral betydning for dannelse i folkehøyskolen, eller at det har vært en oppfatning om det tidligere. Derimot er det av interesse for meg å se på hvorvidt og eventuelt hvordan et skoleslag som har som hensikt å drive dannelse, begrunner musikk i henhold til formålet sitt.

Forskningen på folkehøyskoler har ofte dannelse eller historie i fokus (se Slagstad 2003; Tiller 2013), og vesentlig mer litteratur er det innen sammenhengen mellom musikk og dannelse (se Varkøy 2017; Ruud 2019). Likevel kan litteratur på musikk og dannelse i folkehøyskoler ansees som nærmest fraværende. Derimot kan det virke som det har skjedd en oppblomstring av interesse for folkehøyskolepedagogikk og dannelse de siste årene i masteroppgaver som belyser temaet. Rettet direkte mot musikk, dannelse og folkehøyskole er blant annet Anette Rønningens masteroppgave «Sang, felleskap og skoleidentitet – i en norsk folkehøyskole» fra 2017 og Ida Helene Lunde «Musikk og dannelse» fra 2018 nærliggende tematiske oppgaver. Likeså ser vi oppgaver som omhandler andre fag på folkehøyskole med grunnlag i dannelse, som Magnus Hjortland sin masteroppgave om friluftlivsfag: «Dannelse i folkehøyskolen», fra 2022. Bakgrunnen for temaet i denne avhandlingen oppstod av en nysgjerrighet om relevansen av musikk på folkehøyskoler som har som formål om å drive allmenndannelse, og oppgaven bidrar til å fylle behovet for økt oppmerksomhet for tematikken – gitt lite eksisterende forskning og en norsk samfunns- og utdanningskontekst i stadig endring.

Etter koronapandemien som traff Norge (og resten av verden) for fullt i 2020, har samfunnet opplevd et større behov for inkludering og sosialisering av studenter og unge. Dette har kanskje forsterket betydningen av folkehøyskoler for unges sosialisering og dannelsesutvikling. Jeg opplever at dannelsesbegrepet har fått større relevans de senere årene i dette perspektivet, og forskning på folkehøyskolars tilnærming til sosialisering, inkludering og dannelse er av verdi

for fremtidig skolepolitikk. Med dette håper jeg denne oppgaven kan bidra til å gi et innsyn i folkehøgskolers relevans for danning og sosialisering av elever gjennom bruk av musikk, og kaste nytt lys på denne dimensjonen av den omfattende tematikken musikk og danning i skolen.

## 1.2 Problemstilling

Gjennom drøfting av tema for oppgaven og refleksjoner rundt problemstilling har jeg forsøkt å finne en vinkling inn mot musikk og folkehøgskolepedagogikk som ligger i grenseland av det kjente og ukjente i forskningslitteraturen. Som nevnt ovenfor kan forskning på folkehøgskolers relevans for det norske skolevesenet oppfattes som et lite utforsket landskap. I motsetning er forskning på danning, musikk og musikkens betydning for danning, store fagfelt som det er skrevet mye om i forskningslitteraturen. Jeg håper derfor at denne oppgaven kan peke mot videre forskning på musikk og danning i folkehøgskolen gjennom problemstillingen:

«Hvilke betydninger har musikk for danning på folkehøgskole?»

Jeg ønsker å utdype denne problemstillingen litt nærmere, fordi et slikt enkeltstående spørsmål kan bli for stort og uklart for en masteroppgave. For det første må jeg definere hva jeg mener med begrepet danning. En stor del av denne oppgaven må derfor ta for seg danningsteori for å kunne snevre begrepet inn til noe mer målbart som jeg kan bruke i relasjon til musikk på folkehøgskole. Gjennom teksten ønsker jeg å kunne vise til faglitteratur for så å kunne argumentere for noen kvaliteter eller verdier som legges til grunne for å kunne anse noen som dannet. For det andre bør «betydningen av musikk» presiseres. Spørsmålet kunne kanskje vært formulert som: hvilken rolle spiller musikk for danning på folkehøgskolen? Dette legger frem musikk som nærmest et medium for danning. Jeg ønsker derimot å fatte et større bilde av betydningen av musikkundervisning, musisering og andre musikalske aktiviteter som folkehøgskoler legger opp til. Hvordan opplever elever og lærere disse aktivitetene? Ikke bare musikalsk sett, men som et individ i møte med andre gjennom felles aktiviteter. Jeg vil argumentere for at musikk kan ha flere betydninger i så måte. Målet er altså ikke nødvendigvis å avdekke den éne betydningen av musikk for danning i folkehøgskolen, men å rette fokus mot de funksjonene og betydningene som tilskrives musikk av de som deltar i disse dannelsesprosessene.

For å kunne svare på problemstillingen, og bevege meg inn i et felt det er forsket relativt lite på, anså jeg det som nødvendig å benytte meg av kvalitativt intervju for å kunne samle inn empirisk data til oppgaven. Intervjuene baserer seg på én lærer og én elev sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt de musikalske aktivitetene på folkehøyskolen. Intervjumaterialet og utvalgt teori danner grunnlaget for å kunne diskutere musikkens betydninger for dannelse på folkehøyskole i bredere forstand. Denne oppgaven tar med dette utgangspunktet også en posisjon i musikkfagets begrunnelsesproblematikk, da musikkens verdi i samsvar med dannelse og identitetsutvikling blir diskutert. Selv om jeg ikke stiller spørsmålet: «hvorfors musikk?», inngår denne oppgaven på noen måter likevel i en slik didaktisk diskurs.

## 2. Teori og Litteratur

Oppgaven bygger i hovedsak på fire forskningsområder som vil bli presentert gjennom teoridelen. Disse er 1) dannelse og folkehøyskole, 2) musikk i folkehøyskolen, 3) folkehøyskolens pedagogikk og 4) koblinger mellom musikk og dannelse. Med utgangspunkt i oppgavens omfang og problemstilling er forståelsen av begrepet dannelse vesentlig, og en innledende redegjørelse for begrepet vil derfor danne et grunnlag for å drøfte hvordan dannelsesstenkning førte til oppstandelsen av de første folkehøyskolene. Videre blir musikk i folkehøyskolen presentert, sammen med folkehøyskolers pedagogiske tilnærming, for å skape et helhetlig bilde av hvordan folkehøyskoler fungerer i dag. Avslutningsvis vier jeg stor plass til sentrale perspektiver fra musikk- og dannelsesteori, noe som blant annet omfatter teori om musikkfagets begrunnelsesproblematikk, uformell og formell læring, i tillegg til identitetsteori. Teori og litteratur presentert i dette kapitlet danner dermed grunnlaget for diskusjon og drøfting av intervjuene og oppgavens problemstilling.

### 2.1 Dannelse som et historisk begrep

Dette delkapittelet har som hensikt å beskrive dannelsesbegrepet i en historisk sammenheng, og danner grunnlaget for å belyse hvilket dannelsesideal som lå til grunn for oppblomstringen av de første folkehøyskolene. Dette blir et bakteppe for å kunne diskutere de verdiene som legges i dagens dannelsesbegrep, og hvordan musikk kan spille en relevant rolle i et moderne samfunn som dannelsesfag i folkehøyskolen. Med andre ord må vi forstå hvordan folkehøyskoler har definert allmenndannelse, hvordan dette har utviklet seg, og hvilken verdi denne definisjonen bærer i dagens samfunn.

Danning og oppdragelse er begreper som har eksistert i lang tid. Likevel lar ikke dannelse og oppdragelse seg definere med bare et par ord, nettopp fordi disse konseptene omfavner i den bredeste forstand hele mennesket. Et av de første begrepene vi har som beskriver dannelse er det greske ordet *paideia*, som strekker seg helt tilbake til det femte århundre f.Kr. da begrepet var knyttet opp mot barneoppdragelse og opplæring. Gjennom antikken fikk begrepet en bredere betydning som omfattet menneskets tenking, fornuft, praktisk kunnskap og praktisk klokskap (Steinsholt & Dobson, 2011 s.19-20). Dette inkluderte moralske normer, kulturelle særtrekk og politisk innstilling som skulle forene individet og samfunnet (Straume, 2013, s.

31). Begrepet tar altså for seg individets oppdragelse til deltakelse i et samfunn. Man måtte vennest til å like det som er verdt å like, og tilsvarende vennest til å mislike det som skulle mislikes. Dette skulle videre utvikle menneskets *areté* eller dygd (Sundberg, O. K. 2000, s. 41). På denne måten skulle mennesket bli i stand til å ta gode moralske valg sett i lys av samfunnet.

Hva samfunnet anså som gode verdier var ofte portrettert gjennom fortellinger, dikt og teater. Et eksempel på dette er historien om Akilles som stod for ære og mot (Steinsholt & Dobson, 2011 s.19-20). Vi kan se at ideen om et utdanningssystem som omfavner dannelsesperspektiver begynner å slå røtter allerede her i antikken. Protagoras, en lærer i retorikk, utviklet *paideia* videre og satte for første gang dette i et pedagogisk system, hvor fakta og teorier skulle danne grunnlaget for videre utvikling av sjelen. Protagoras skapte en intellektuell kultur med fokus på undervisningskunsten og kognitiv utvikling gjennom diskusjoner og praktisering av lært kunnskap. I tillegg skulle diktning og musikk forme sjelen. Dette skapte en tredeling av undervisningsprosessen: læring, undervisning og praktisering (Steinsholt & Dobson 2011, s. 21-22). Selv om menneskets dannelselse og oppdragelse til samfunnet var et sentralt tema for filosofer i antikken, var det ikke et statisk begrep. Aristoteles brakte et humanistisk syn på *paideia* og dannelsesteoriene hvor han legger vekt på samhandlingen mellom mennesker. Dannelselse måtte læres og erfares gjennom egen motivasjon, tenkning og handling. Mennesket skulle speiles i sammenheng med seg selv, andre og samfunn, samtidig som det aktivt skulle handle i hånd med den praktiske kunnskapen opparbeidet gjennom erfaring og undervisning (Steinsholt & Dobson 2011, s. 36).

Musikken i antikkens Hellas fikk en stor betydning for gresk tenkning. En forundring om dens påvirkningskraft på oppdragelse og menneskelig sjeleliv ble ofte et sentralt tema for Greske filosofer. Musikken ble sett på som erkjennelsesmiddel for en dypere forståelse av sammenhenger i tilværelsen (Sundberg, 2000, s. 24). I tillegg var det en forståelse blant enkelte filosofer om at en musisk oppdragelse skulle fremme måtehold og selvdisiplin (Olsen, 2005, s. 117). Å se musikk i en slik sammenheng var basert på *mimesis* som beskrev musikkens evne til å etterlikne menneskelige tilstander (Ruud, 2016. s. 174). Musikk ble på mange måter sett på som et speilbilde av menneskets sjeleliv og følelser, og hvilket inntrykk dette gjorde på mennesket skulle bli et gjennomgående tema for filosofer i Antikken. Dette var grunnlaget for det som senere fikk navnet *etoslæren*, noe som ble sentralt i forståelsen av *paideia*. Gjennom Platon kan vi lese om den pytagoreiske tanken om *etoslæren*. Den baserte seg på en helhetlig forståelse av mennesket, og utvikling av *areté* som skulle gi grunnlag for «sann livskunst» i et livslangt dannelsesperspektiv (Ruud, 2016. s. 175). Vi kan se at dannelselse og oppdragelse blir i

denne sammenhengen sterkt knyttet opp mot kultur, kunst og samfunnet, hvor musikk får en sentral rolle som nærmest en uforklarlig påvirkningskraft på menneskets sjeleliv og følelser.

Antikkens måte å tenke dannelse på skulle få en ny oppvåkning gjennom nyhumanismen på begynnelsen av 1800-tallet. Begrepet *Bildung* blir etablert fra *bild* (bilde) og *gebilde* (bygning, struktur), og betydde i sin tidligste form forbilde, som referert til mennesket etter guds avbildning (Straume, 2013, s. 35). Teoretikere som Kant, Herder, Hegel og Humboldt er noen av de som blåste nytt liv i dannelsesdiskusjonen, som bygget på tanker fra antikkens paideia. Selv om *Bildung* blir et begrep inspirert av antikkens diskurs om oppdragelse og dannelse, er det ikke en direkte forlengelse av paideia. *Bildung* baserer seg på subjektets interaksjon med seg selv og andre (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 17). Herder beskriver *Bildung* som et «middel» der individet blir ført inn i et samfunn og videreutvikler det, hvor målet er humanitet. Ideen om dannelse har fått en ny vinkling, hvor det ikke lenger er hvordan miljø, kunst og lærere påvirker individet, men hvordan individets «indre tanke» formes i møte med seg selv og medmennesker. Denne tanken var noe som var medfødt ifølge Kant, som mente at man ikke skulle undertrykke den, men temme og omdanne menneskets «dyriske» natur (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 12-16). Nyhumanismen setter med dette subjektet som utgangspunkt for dannelsesprosessen, men det er ikke uten et bevisst samfunnsperspektiv slik vi så i antikken.

Wilhelm van Humboldt var en av de som fant det greske dannelsesidealet inspirerende. De greske forbildene og grunnidealene skulle stå sentralt i Humboldts tenkning, der individets indre og ytre skulle stå i harmoni med samfunnet. Det var likevel slik at dannelse ikke var noe som kunne læres, pugges eller fortelles, men måtte oppleves. Dannelse skjer ifølge Humboldt, gjennom tanke og refleksjon i møte med andre mennesker (Straume, 2013, s. 188-189). For Humboldt var elevenes handling og møte med faget viktigere enn faget i seg selv. Opplevelsen av kunst var viktigere enn kunstverket. Dannelse og karakter, viktigere enn læring og kunnskaper (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 24-25).

En tanke som skilte seg fra Humboldt sine ideer var G.W.F Hegel sin teori om menneskets oppnåelse av frihet gjennom dannelse. Hegel valgte å dele dannelsesbegrepet inn i teoretisk og praktisk dannelse. Hegel beskriver teoretisk dannelse som allmennkunnskaper, og å utdanne til dømmekraft gjennom fag som bedret elevenes forståelse av det menneskelige selv. Hegel mente at mennesket ikke var fullkomment fra naturens side og krevde dannelse for å oppnå sitt potensiale. Den praktiske dannelsen skulle søke å befri mennesket fra de “naturlige drifter”

som det er født med. Inspirert av Kant pekte Hegel på plikter ovenfor seg selv, og det faktum at sitt mål i livet ikke skulle bli ansett som en skjebne, men snarere et kall man griper i frihet (Straume, 2013, s. 207-208). Hegel så denne overgangen fra naturlige drifter til frihet representert gjennom overgangen fra familie til et borgerlig felleskap, hvor individet får en bestemt rolle i det Hegel betegner som et etisk felleskap. Å bevege seg fra en naturlig tilhørighet i en familie, til å tilpasse seg et samfunn var en vesentlig dannelsesprosess for Hegel. Og det var her sosiale normer og vaner, måtte tilegnes som «en andre natur». (Stølen, 2015. s. 390). For Hegel var dannelse en tilvenning til samfunnet, og skolesystemet skulle spille en stor rolle i å forberede individet til de krav som ble stilt av samfunnet. Skolen var et nødvendig sosialiserende ledd mellom familie og samfunn. Som Hegel selv bemerket: «Pedagogikken er kunsten å gjøre mennesker til borgere av et etisk felleskap» (Stølen, 2015. s. 390).

Den klassiske dannelsesteorien, som utviklet seg fra 1770 til 1830, kan ansees å bygge på tre forhold: forholdet til seg selv, forholdet til samfunnet og forholdet til verden. Subjektets streben etter frihet, selvbestemmelse og myndighet, er noen av nøkkelbegrepene vi finner i denne perioden (Korsgaard, 2004. s. 275). Det skjer en dreining mot folkedannelse, der dannelse ikke er forbeholdt en samfunnsgruppe, men knyttet til selvet og dets mulighet til selvrealisering. Vi kan se både Humboldt og Hegel bryter med de tidligere tradisjonelle normene av utdanning. Det tradisjonelle middelalder-universitetet var preget av at stillinger gikk i arv, pugging og svak akademisk aktivitet. Humboldt så dette som en mislykket skole og ønsket en skole som stod fri fra kirkenes statlige innflytelse og et alternativ til latinskolene. Både Hegel og Humboldt mente språk og kultur var viktig i dannelsesprosessen, og den nye moderniserte skolen skulle søke utdanning orientert omkring dannelse (Straume, 2013, s. 191-192). Herder på sin side mente at folk og nasjon er uløselig bundet sammen med språket. Hvor Humboldt bygget videre på antikkens idéer, var Herder opptatt av nasjonal ånd, språk og kultur. Dette skulle bli inspirasjonen til romantikkens teoretikere også i Skandinavia. Både i Danmark og Norge ble Herder sin teori på mange måter bakteppet for «folkehøyskolens far» Grundtvigs tenkning (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 26). Grundtvigs dannelsesteorier ble ikke bare grunnlaget for de første folkehøyskolene, men ble også toneangivende for hvordan vi skulle tenke dannelse i Norge de neste 160 årene.

## 2.2 Dannelse i folkehøyskolen

Folkehøyskolenes dannelsesgrunnlag grunner i hovedsak på de teoriene forbundet med nyhumanismen. Grundtvigs dannelseteorier tok for seg den samme treklangen mellom «enkeltmannen», «folket/staten» og «hele menneskeslekten», slik som den klassiske dannelseteorien tok for seg individets forhold til selvet, samfunnet og verden. Grundtvig hevdet også slik som Hegel at skolens mål var å gjøre mennesker til dugelige samfunnsborgere (Korsgaard, 2004, s. 276-277). Likevel var det ikke slik at disse dannelseteorierne skulle iverksettes i en skole som en kontrast til universitetet og det tradisjonelle utdanningssystemet. For Grundtvig var det en nokså ambisiøs plan om å restrukturere hele skolesystemet gjennom to kategorier. På den ene siden var universitetet, som hadde som oppgave å undervise det universelle i menneskelivet, altså å drive vitenskapelig opplysning. På den andre siden plasserte han folkehøyskolen, som skulle fremme livsdugelighet og folkelivet. Grundtvig beskrev folkehøyskolen som en skole for folkelighet, folkelig opplysning og det nasjonale, samt som en skole for livet. Til sammenligning ble universitetet beskrevet som en skole for menneskelighet, vitenskapelig opplysning og det universelle, og som skolen for lyst (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 27).

Selv om Grundtvig aldri etterlot seg noen skoleplan eller oppskrift på hvordan drive folkehøyskolepedagogikk, og flere har teoretisert om dette var en villet handling (Mikkelsen, 2014, s. 43), har Pål Walstad satt opp fire punkter han mener er kjernen til Grundtvigs syn på dannelse:

1. *Thi det første er at vi tage os noget menneskelig for, som vi er skikkede til at drive med liv og lyst, enten det saa er agersdyrkning, søfart, handverk, konst eller anden syssel, og enhver der gjør det og i det hele lever menneskelig, han er en agtværdig mand, om han saa var nok saa raa og udannet, thi han er et virkeligt og nyttig menneske.*
2. *At vi kan udtrykke os rigtig og flydende om alt hva vi har oplevet, tænker og føler.*
3. *Dernæst kan med deeltagelse sætte os ind i andre menneskelige stillinger end vor egen.*
4. *Alt hva der angaaer vort federneland og det borgelige selskab hvortil vi hører.*

(Walstad sitert i Mikkelsen, 2014, s. 44).

Dannelse blir i dette perspektivet å inneha en praktisk og faglig kunnskap, nyttig for et yrke eller annet daglig arbeid, evnen til å uttrykke opplevelse og følelser gjennom språk, sette seg inn i og ta interesse i andre menneskers liv og opplevelser, og å være en engasjert og aktiv



samfunnsborger. Selv om dette ikke er en ferdigstilt læreplan skulle dette sammen med Grundtvigs kjernebegrep, livsopplysning, danne grunnlaget for de første folkehøyskolene.

Hvor Grundtvig var «hjernen» bak folkehøyskolene, blir det sagt at pedagogen Christen Kold var iverksetteren. Selv om det utsagnet blir en litt forenklet forklaring, er det ikke til å komme utenom at Kold bidro mye for etableringen av folkehøyskoler og utviklingen av de danske friskolene (Kulich, 2006. s. 439-440). Kold gikk på mange måter i sporene til Grundtvig, og selv om de hadde flere like synspunkter om hvordan dannelse og utdanning skulle foregå, var det likevel to temaer som skilte dem betraktelig. Det største skillet mellom de to kan sies å være deres forhold til religion i skolen. For Kold var det kristne verdigrunnlaget vesentlig for dannelse av unge, og religion skulle være en viktig del av skolehverdagen. Grundtvig mente på sin side at kristendomsundervisning ikke var skolens ansvar, og at skolen skulle søke å opplyse mennesker, i motsetning til å bedrive misjonering (Kulich, 2006. s. 445). Dette skillet kunne vi også se i deres tanker om når elevene skulle starte på folkehøyskolen. Kold som kom fra en arbeiderklassebakgrunn, så hvordan unge gårdsgutter startet i tidlig alder å hjelpe til med praktiske gjøremål. Dette sammen med en formening om at unge burde introduseres til kristendomsopplæring i en tidlig alder, gjorde at Kold lente mot at en burde starte på folkehøyskolen i en alder av 14 år. Grundtvig brydde seg ikke mye om barneoppdragelse, noe han så på som foreldrenes ansvar, og mente elevene ved folkehøyskole skulle være 18 år. Dette begrunnet han med at av livets tre faser: barndom – fantasiens alder, ungdom – følelsenes alder og voksenlivet – fornuftens alder, var det i ungdomstiden elevene hadde størst nytte av folkehøyskolens dannelsespraksis (Kulich, 2006. s. 445-446). Grundtvig mente at det var her de hadde det største behovet, og var mest mottakelige for «det levende ord». Å gi dem de nødvendige verktøyene for å bli dugelige samfunnsborgere var aktuelt i dette skillet til voksenlivet.

Både Kold og Grundtvig stilte seg skeptiske til den danske skolen og advarte mot å påtvinge barnet undervisning. Kold mente at instruksjoner, utenat læring og overhøring ikke var tilstrekkelig da denne kunnskapen ikke har noen verdi så sant ikke barnet har tilegnet seg den. Barnet skulle derimot tilegne seg denne kunnskapen gjennom aktiv og frivillig virksomhet. Han distanserer seg fra en skjematisk plan og organisering av barnets læring. Med andre ord: undervisning og opplæring som har som hensikt å danne og beånde kan ikke påtvinges, ifølge Kold (Broström & Hansen 2004, s. 28).

Helt siden den første folkehøyskolen ble opprettet kan man argumentere for at det har oppstått et spenningsfelt mellom dannelse og utdanning. Selv om Grundtvig sitt dannelsesideal stod i motsetning til den formelle dannelsen som ofte fant sted på universiteter i det 19. århundre, var han bevisst på at man ikke kan leve av “ånd” alene. Press fra både elever og foreldre om undervisning i “nyttige” fag som regning, skriving og landbruk gjorde at skolen også måtte tilby praktiske fag. Likevel stod dannelsesfagene i kjernen av Grundtvigs skole, med fag som litteraturhistorie, danmarkshistorie og verdenshistorie (Hjermitsev, 2018, s. 172-174). Folkehøyskolens mål var det samme i Norge som i Danmark: Folkeopplysning, interaksjon, det levende ord og en skole for livet. Felles for alle, er en av de lengste og sterkeste tradisjonene i folkehøyskolen, på tvers av type og sted, nemlig sang.

## 2.3 Sang i folkehøyskolen

Folkehøyskolene har som skoleslag fått en slags assosiering med kreative og kunstneriske fag. Sang blir ofte brukt ved morgensamlinger, hvor elever og ansatte samles på starten av skoledagen får å informere om dagen, kommende arrangementer og andre gjøremål. Utenom dette er det ikke uvanlig å ha et skolekor, eller musikalske arrangementer med sang og dans i løpet av året. Ved åpningen av Sagatun folkehøyskole ble blant annet Grundtvigs egne sanger og salmer sunget, og på første skoledag ble “Deilig er jorden” av Ingemann sunget (Mikkelsen, 2014, s. 434). Musikk og sang kan sees på som en del av folkehøyskolens identitet, hvor det bedrives allsang i de fleste sammenkomster og severdigheter nærmest daglig. Sang har hatt en så stor plass i folkehøyskolen at Alvestads sangbok fra 1898, *Norsk sangbok for ungdomskolar og Ungdomslag*, senere kalt Sangbok for folkehøyskolen (1998), ble trykket i 130 000 eksemplarer de første 30 årene og ble senest revidert i 2012 (Mikkelsen, 2014, s. 434-435). Dette peker på at folkehøyskolesang fortsetter å ansees som en del av skolens identitet.

Med tanke på at målet er å gi elevene en kompetanse til å delta aktivt i samfunnet, kan man se på de musikalske aktivitetene gjennom folkehøyskoleåret som et *praksisfelleskap*. Et praksisfelleskap kan defineres som Anne Haugland Balsnes beskriver: «Et praksisfelleskap er en gruppe mennesker som samarbeider over tid om en felles interesse, det kan være på en lekkeplass, i et arbeidsteam – eller i et kor» (Balsnes, 2014, s. 114). Elevene går fra en delvis deltakelse til å bli investert i praksisfelleskapet gjennom en *tilblivelsesprosess*. Balsnes beskriver koret som en læringsarena hvor både sosiale, eller ikke-musikalske kunnskaper blir

utviklet. Selv om hovedaktiviteten er korsang, bedrives det *identitetsarbeid* gjennom utvikling av holdninger, ferdigheter og verdier (Balsnes, 2014, s. 114). Så om målet med å synge sammen ikke nødvendigvis er å utføre aktiviteten perfekt, etterlater det et spørsmål om når målet er oppnådd i et slikt praksisfelleskap. Skal vi trekke på antikkens filosofer igjen kan vi benytte oss av Aristoteles sine begreper *praxis*, og *poiesis*. Poiesis beskriver en handling eller aktivitet som har et mål utenom seg selv, for eksempel å bygge et hus. Selve byggeprosessen er ikke målet, men huset i seg selv. Praxis har i motsetning til poiesis handlingen selv som mål (Varkøy, 2014, s. 226). Setter vi dette i et perspektiv med dannelses og sang, kan det ansees som at målet i et praksisfelleskap er handlingen selv. Det foregår en rekke individuelle dannelsesprosesser i en slik samhandling og resultatet er ikke bestemt på forhånd. Som Gustavsson skriver er målet med dannelsesprosessen å resultere i mer dannelses (Gustavsson, sitert i Varkøy, 2014, s. 228).

Man kan argumentere for at sangen har en stor verdi for folkehøyskoler og deres formål. Den rådende tilnærmingen til sang i folkehøyskolen, som en kollektiv aktivitet og sosial arena, kan likevel gi et bilde av en useriøsitet vedrørende sangens utføring og musikkfaget som en utøvende kunst. Men det er kanskje nettopp denne tilnærmingen som ufarliggjør aktiviteten for mange elever, og gjør innpasset til praksisfelleskapet litt enklere. En slik praktisering kan muligens beskrive folkehøyskolens faglige pedagogikk, da det ikke er noe krav om karaktersnitt eller lignende for å begynne på folkehøyskole. Dette forutsetter å ta utgangspunkt i at elever aldri har sunget sammen med andre før. For å ikke bli misforstått, vil jeg påpeke at det er fullt mulig å ha en seriøs faglig utvikling innen kunstfagene på folkehøyskole. Men i tilfellet av allsang og skolekor, må terskelen for feil kanskje være lav for at elever skal bli investert i praksisfelleskapet.

## 2.4 Folkehøyskolens pedagogikk

Oppgavens utgangspunkt peker i stor grad mot at det foregår en annen form for pedagogikk eller tilnærming av læringsprosesser på folkehøyskole. I dette kapitlet vil jeg derfor gi et innblikk i hva jeg mener med dette. Dette er ikke nødvendigvis en mal på hvordan alle folkehøyskoler opererer, ei heller er det et forsøk på å si at tradisjonell skole ikke har noen av de samme verdiene og prosessene. Derimot vil jeg forsøke å beskrive det pedagogiske

landskapet som mange kanskje oppfatter som unikt for folkehøyskole etter å ha vært elev eller ansatt.

I Tom Tiller sin bok *Læringskoden* (2014) tar Tiller utgangspunkt i tilbakemeldinger fra en rekke elever ved folkehøyskoler i Norge. Tiller påpeker riktignok tidlig i boken at disse fortellingene skaper et nokså positivistisk syn på folkehøyskoler, men argumenterer for at det er bak disse historiene det skjuler seg noe elevene har savnet i den vanlige skolen (Tiller, 2014, s. 16-17). Jeg ønsker å trekke frem noen av funnene til Tiller, fordi det gir en referanse vi kan se intervjuene gjennomført i denne oppgaven opp mot.

Tiller sin jakt på hva som kan betegnes som et gunstig læringsmiljø, eller *læringskoden* som han beskriver det, blir oppsummert gjennom 7 punkter. Dette kaller Tiller for «Imperativene som utgjør en positiv forskjell for læring» (Tiller, 2014, s. 101). Disse er som følger:

- Første imperativ: Styrk læringsgleden gjennom mangfold og felleskap!
- Andre imperativ: Styrk de kreative miljøene!
- Tredje imperativ: Kjerneverdiene må inn i dagliglivet!
- Fjerde imperativ: Gjør hverandre gode!
- Femte imperativ: Du må alltid være en lærling i livet!
- Sjette imperativ: Ulikhet skal være likeverdighetens garantist!
- Sjuende imperativ: Relasjonene er alfa og omega!  
(Tiller, 2014, s. 101-128)

Disse imperativene eller oppfordringene er ifølge Tiller læringskoden han fant ved folkehøyskolene, og jeg ønsker å særlig trekke frem de tre første punktene og utdype dem kort. Grunnen til at jeg velger nettopp disse tre, er av relevans for oppgavens omfang og problemstilling.

Den første oppfordringen Tiller kommer med er å styrke læringsgleden gjennom mangfold og felleskap. Dette innleder han med å si at: «Undervisningen i folkehøyskolen legger betydelig vekt på at læring best skjer i sosiale fellesskap, der fundamentet er den dialogbaserte pedagogikken. Elever, lærere og ledere er deltakere i felles praksis» (Tiller, 2014, s. 101). Tiller opplever det som en rød tråd i brevene fra elevene at felleskap har stor betydning for læring, og poengterer at det ensomme og ensidige ikke er egnet for å skape et godt læringsmiljø. Dette kan minne mye om Balsnes sitt syn på betydningen av et praksisfellesskap for utvikling av både sosiale og faglige ferdigheter (Balsnes, 2014, s. 114). Heller ikke ulikt er det universitetslektoren Theo Koritzinsky beskriver som et «sosial-konstruktivistisk kunnskaps- og læringsyn», som legger vekt på at ny viten, oversikt, innsikt og forståelse må knyttes til det

eleven vet, kan, forstår tror og «lurer på» fra før. «Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (2020, s. 32). Videre forklarer Koritzinsky (2020, s. 33) at elever inngår i individuelle læringsprosesser i et sosialt samspill, hvor hovedpoenget er at elevene skal være aktive, søkende og skapende i undervisningen og i samspill med andre elever.

Tillers andre oppfordring sier vi skal styrke de kreative miljøene. Dette vekker et spørsmål om hva et kreativt miljø egentlig innebærer? Tiller har en nokså omfattende definisjon av dette: «Et kreativt miljø er et miljø som preges av frihet, overskudd og glede. [...] Det er et miljø som gir rom for spontanitet, for improvisasjonen, for prøving og feiling». I tillegg legger han til trygghet og tillit som et fundament for å kunne oppnå dette (Tiller, 2014, s. 105). Om vi ser dette i lys av slutten på forrige kapittel, om hvordan terskelen for feil bør være lav for å skape deltagelse i praksisfelleskapet, kan denne definisjonen passe godt. Man kan argumentere for at trygghet og tillit er et fundament til et hvert læringsmiljø, men at frihet kanskje ikke er like fremtredende i all undervisning. Et brev fra en folkehøyskoleelev beskriver sin opplevelse fra folkehøyskoleåret: «Folkehøyskolen for meg betyr frihet. Frihet til å være meg selv. Frihet til å velge. Frihet fra det jeg ikke vil tenke på. Frihet til å tenke på det gode (Harald)» (Tiller, 2014, s. 105). Dette peker, som nevnt innledningsvis, på at enkelte elever ikke har følt dette i vanlig skole. Om det var tilfellet ville utsagnet vært: «Skolen for meg betyr frihet.» Det kan være flere ting som er medvirkende faktorer til assosiasjonen mellom folkehøyskole og frihet; fraværet av karakterer, fraværet av læreplan, deltagerdemokratiske aktiviteter og mål, for å nevne noe. Det vesentlige med denne tankegangen er at disse presiseringene og opplevelsene ser ut til å være en viktig byggestein i å skape et felleskap for å kunne oppnå oppfordringen nevnt ovenfor.

Den tredje og siste oppfordringen fra Tiller jeg vil trekke frem er: Kjerneverdiene må inn i dagliglivet. For å definere verdier og kjerneverdier beskriver Tiller det som mentale kart som styrer handlinger og menneskers væremåte på. Disse er underlagt et hierarki med kjerneverdiene på toppen, som styrer over andre verdier (Tiller, 2014, s. 112-113). På dette punktet retter Tiller seg i hovedsak mot lærerne og deres tilnærming til undervisningen. En verdistyrte undervisning i motsetning til målstyrt skiller seg kanskje i større eller mindre grad fra vanlig skole. Der en slik tilnærming krever mer handlingsfrihet for metode, dialog og deltagelse (Tiller, 2014, s. 114). Dette er ikke det samme som å si at det ikke er faglige mål i folkehøyskolen, eller gode verdier i vanlig skole, men snarere en opplevelse og beskrivelse av hvor fokuset rettes i undervisningen ved folkehøyskoler.

Denne oversikten over tre av Tillers oppfordringer gir et innblikk i det «unike» elever beskriver folkehøyskoleåret som. Nøkkelordene er felleskap, frihet og verdier, elementer som vil bli drøftet ytterligere i møtet med empirisk data innsamlet gjennom mine intervjuer til denne oppgaven. Jeg vil argumentere for at veien er kort fra disse nøkkelordene til teoriene lagt frem om dannelse tidligere i oppgaven, kanskje spesielt med tanke på felleskap. Dette bringer oss tilbake til oppgavens hovedfokus på musikkens betydning for dannelse. Om alle fag undervises med samme pedagogiske tilnærming på folkehøyskoler blir muligens fagene mer irrelevante i en slik sammenheng.

## 2.5 Musikk og Dannelse

For å bygge videre på den avsluttende tanken i forrige avsnitt, er det et spørsmål som jeg ønsker å fremme. Hva er så unikt med musikkfaget i forbindelse med dannelse? Her er det rom for flere svar med bakgrunn i både personlige opplevelser og vitenskapelige teorier. Det kan være til fordel å ha et slikt kritisk spørsmål i bakhodet når man forsøker å se på sammenhenger mellom musikk og dannelse. Derfor er målet med dette kapitlet å søke en forståelse av hvordan og hvorfor sang og musikk fikk så stor plass i folkehøyskolen, sett i lys av de dannelsessteorier som lå til grunn for musikkfagets verdi i et historisk perspektiv frem til i dag.

Selv om flere har kategorisert musikk som et dannelsesfag, inkludert Grundtvig, er det vesentlig å utforske, hvorfor? Hva er den ønskelige kunnskapen eller dannelsen vi ønsker elevene skal sitte igjen med ved sang- og musikkundervisning? Kanskje bedre formulert: hvilken dannende verdi har musikk? I dagens skole kan vi argumentere for at musikkfaget har fått en slik dannende oppgave. I Kunnskapsløftet 2020 beskrives blant annet musikkfagets relevans og verdier slik: «Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Om vi leser dette i lys av de dannelsessteorier lagt frem i denne oppgaven, eksempelvis Hegel sin tanke om at overgangen til samfunnet og felleskapet er en vesentlig del av dannelsen, kan det fremstå i dette utdraget som at musikk skal ha en dannende oppgave.

## Begrepsavklaring: formell og uformell læring.

Innen musikkfaget har det blitt forsket mye på hvordan barn og unge tilegner seg musikalske ferdigheter både i og utenfor organisert musikkundervisning (se Green, (2002) & (2008). Dette skillet har blitt kategorisert som formelle og uformelle læringsarenaer. Vi kan presisere dette skillet ytterligere ved å knytte spørsmålet om, hvem som kontrollerer, eller eier læringsprosessen (Angelo & Sæther, 2017, s. 91). Dette kobles ofte til hvem som har tatt initiativet for aktiviteten. I en formell sammenheng vil det være for eksempel en lærer som har kontroll på aktiviteten, og som har bestemte rammer elevene må holde seg innenfor. Disse kan sees på som, mål, innhold, tid og sted. En uformell læringssituasjon beskrives som «aktiv, frivillig, selvopplagende, åpen, lystbetont og utforskende prosess» (Angelo & Sæther, 2017, s. 91). Det er vanskelig å si om de formelle og uformelle læringssituasjonene eksisterer i isolasjon fra hverandre (Green, 2002, s. 177). Altså som et binært forhold, hvor man enten lærer i en formell sammenheng eller uformell. Å studere dette skillet kan være komplisert nok med tanke på de definisjonene som vi har, og blir muligens mer diffust på en folkehøyskole, hvor aktørskapet hos elevene står sterkere. Om man skal argumentere for at det finnes grader av uformell læring, kan man kanskje si at folkehøyskoler lener seg mot en slik tilnærming. Dette blir da med tanke på elevens forhold til både tid, mål, innhold og metode, som kan oppleves i større grad fleksibelt enn på ordinære skoler. Dette forholdet kommer jeg nærmere inn på i intervjuet og drøftingen.

## En definering av forholdet

Frede V. Nielsen stiller i boken *Almen Musikdidaktik* et spørsmål som er svært relevant for problemstillingen til denne oppgaven: “I dette kapittel vil jeg undersøge, om og hvorledes musikkfaget eventuelt kan bidrage til løsning af de almene opdragelses- og dannelsesoppgaver, forudsat bestemte opfattelser af disse opgavers art” (1998, s. 53). Sammenhengen mellom musikk og dannelse bør presiseres før videre utbrodering i dette kapitlet. Nielsen legger frem en vesentlig todeling i hvordan man kan tolke dette forholdet, hvor han beskriver det som å «utdanne til musikk» eller «å danne gjennom musikk» (Nielsen, 1998, s. 65).

Å utdanne til musikk blir referert til som material dannelse, og setter innhold og mål i fokus. Dette vil i korte trekk si at man skal dannes til å forstå det musikken har å tilby, i tillegg til en kunnskap og historisk orientering om en kanon av «klassikere». Denne tankegangen byr på noen umiddelbare didaktiske utfordringer da det blir et spørsmål om hvem som skal bestemme

repertoaret til undervisningen. Det er ikke enkelt å ha en felles forståelse for hva som regnes som en klassiker eller relevant innhold i øynene til faglærere og institusjoner spredt over ulike trinn fra ulike steder. Videre vil også innholdet endre seg over tid, om enn langsomt, slik at diskusjonen om det musikalske innholdet kontinuerlig må fornyes og vedlikeholdes. Dette problematiseres ved at undervisningen ikke blir objektiv, men subjektiv i henhold til den som bestemmer undervisningsinnhold. Det er mulig å argumentere for at dette problemet blir minimalisert i en folkehøyskolesammenheng, da elevene er som nevnt en aktør som i større grad bestemmer sitt eget innhold, men tematikken er like fullt relevant.

«Å danne gjennom musikk» var den umiddelbare definisjonen jeg rettet meg mot da jeg ville utforske musikkens betydninger for dannelse i starten på denne oppgaven. Dette kaller Nielsen formaldannelse, og denne forståelsen kan vi se helt tilbake til antikkens Hellas om hvordan de forstod musikk som et medium for dannelse og oppdragelse, noe Nielsen påpeker selv (1998, s. 66). Det er ikke en selvfølge at det er musikken som er det dannende elementet. Det er likevel dette forholdet jeg ønsker å utforske nærmere i de neste avsnittene.

## Diskurser om musikk og dannelse

I boken *Fagenes begrunnelser* tar Eiliv Olsen utgangspunkt i seks *gyldige* diskurser om musikk i danningssammenheng, der en gyldig diskurs blir definert ved at det blir praktisert i musikkfaget (Olsen, 2005, s. 117).<sup>1</sup> Ifølge Olsen er de seks gyldige diskursene:

- Musikk som dannelsingsmiddel
- Musikk som kunnskap
- Musikk som kulturarv og identitet
- Musikk som det sosiale
- Musikk som selvuttrykk
- Musikk som uviktig i danningssammenheng

Resten av dette teorikapittelet struktureres med utgangspunkt i disse diskursene og temaene. Jeg vektlegger ikke punktet «Musikk som dannelsingsmiddel» i det følgende, da denne tematikken i stor grad er dekket tidligere i oppgaven. Olsen bruker dette punktet til å gjennomgå

---

<sup>1</sup> Liknende tematikk finner vi i Hanken og Johansen som stiller spørsmål om hva slags fag musikk er, i sin bok fra 2021, *Musikkundervisningens didaktikk*. Diskursene de tar for seg er: Musikk som estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag og mediefag. (Hanken & Johansen 2021). Ulike betoningar av musikkfaget har overlappende tematikk som Olsen (2005).



musikkens dannende verdi slik sett i antikkens Hellas og nyhumanismen (se mitt delkapittel 2.1).

## Musikk som kulturarv

Et sentralt aspekt ved forholdet mellom musikk og dannelse er idéen om kulturarv. Vi kan se en historisk og kulturell verdi i å lytte til eller å lære musikk som bærer betydning lokalt eller nasjonalt. Det er likevel ikke så enkelt å definere hvilken betydning musikalsk kulturarv har for dannelse. Selv om en kulturell basiskunnskap kan fremstå som nødvendig for å være et dannet menneske, vil ikke dette fremstå unikt for musikk. Om man ser på for eksempel norskfaget, ser man kanskje et vel så stort danningspotensial i kulturarven på det området. «Å utvikle språk er å utvikle tanke», «Fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk» er bare noen av forholdene Laila Aase trekker frem som norskfagets danningspotensial (Aase, 2005, s. 69). En kan igjen argumentere for at en slik formulering ikke nødvendigvis bare er typisk norskfaget, men likefullt trekker på noen av de samme danningspotensialene som vi ser i musikk, som kritisk grunnholdning og personlig uttrykk (Varkøy, 2015, s. 93). Kulturarv som et danningspotensial i musikkfaget er derfor ikke nødvendigvis noe unikt, eller så enkelt som et statisk pensum som viderefører tradisjon og historie. Selv om vi finner slik «kanon-tenkning» i dag (Varkøy, 2017, s. 37), er det viktig å anerkjenne at hva som ansees å være relevant kulturarv har endret seg betraktelig de siste 200 årene. En vesentlig faktor i spørsmålet om kulturarv, er derfor knyttet til hvilke maktinstanser som har størst påvirkningskraft i periodene det blir definert.

Olsen viser til eksempler på motstridende tanker om hva som bør inkluderes i kulturarven. På starten av 1800-tallet var diskursen om det nasjonale et tonegivende tema, og den norske bonden og bygdesamfunnet ble trukket frem som det typisk norske. Man var blant annet inspirert av nasjonalromantiske tanker fra Tyskland, ikke minst ved filosofen J.G. Herder, som brukte begrepet «Volkgeist» for å beskrive folkets nasjonale ånd. Den kulturarven som ble ansett som nasjonalistisk var i hovedsak folkemusikken og historien om Norge før dansketiden. Likevel ble ikke folkemusikk definerende for musikkundervisningen i grunnskolen (Olsen, 2005, s. 125). Dette var i stor grad på grunn av skolens utgangspunkt i kristne verdier på starten av 1800-tallet. Folkemusikken var ansett som dansemusikk og derfor «syndig», noe som gjorde den uegnet for oppdragelse i skolen. Denne motsetningen førte til at musikkundervisning i

folkemusikk bestod av teoretisk undervisning som bilder og tekst i stedet for sang, spill og dans. Det var også slik at folkemusikk stod sterkere i enkelte bygder utenfor de store byene, noe som førte til at kompetansen hos musikk læreren ikke nødvendigvis var egnet for slik undervisning. På midten av 1900-tallet, ble repertoaret dreiet mot nasjonale kunstnere som Egner og Prøysen, noe som stod i sterk kontrast til blues og rock som ungdom hørte på. Det ble derfor en diskusjon om hvilken musikk som ansees å være danningsskapende, når musikkens «oppdragende virkning» var at elevene skulle lære seg å bli glade i musikk (Olsen, E. 2005, s. 125-126).

Folkehøyskolen står ikke utenfor disse historiske endringene i synet på kulturarv. Som nevnt ovenfor var Grundtvig og de første skolene i høy grad opptatt av landbruket og dannelsen gjennom videreføring av nasjonalromantisk litteratur og musikk. Kulturarven må derfor sees i lys av den tiden vi underviser i, og danningspotensialet til musikk i folkehøyskolen forholder seg til de samme kulturelle maktinstansene. Et slikt isolert kulturelt repertoar bærer altså ingen verdi alene, men må sees i sammenheng med de interaksjonene og erfaringer som oppleves ved tilegnelsen av slik kompetanse (Olsen, 2005, s. 126).

I dagens musikkfag kan vi se at folkemusikk og samisk musikkultur står sentralt: «Møter med levende musikk er en naturlig del av dette, og elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Satt i et historisk perspektiv ser vi at kulturarven har endret seg, og at dagens læreplan tar nye høyder for hva som skal inngå i kulturarven, og hva som videre blir nedprioritert. Ser vi kulturarv i lys av samfunnsdannelse kan dette være en indikasjon på hva et dannet menneske i dag skal ha kulturell kjennskap til. En didaktisk problemstilling, er hvilken påvirkning slike endringer har på holdninger i et samfunn? Selv om folkehøyskoler er en tradisjonsrik skole, kan vi se endringer på både linjer, fag og tradisjoner gjennom historien. Musikk og interesser elever tar med seg til folkehøyskolen er med på å legge føringer for mål og aktiviteter gjennom året. Det kan derfor være interessant å se på hvilken betydning disse samfunnsføringene har for individuell utvikling.

## Musikk og identitet

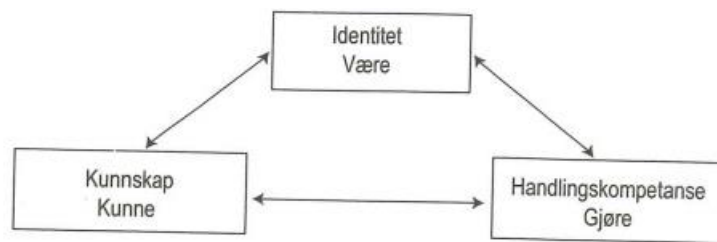
Mollenhauer (1996) stiller spørsmålet: «hva mener vi når vi sier at et barn kan dannes»? For å svare på et slikt spørsmål må man ta «selvet» i betraktning (Mollenhauer, 1996, s. 137). Å definere selvet blir i grunn like problematisk som å definere dannelse, på samme måte ved at

vi søker å definere hele mennesket. En tanke om hvem jeg er og hvem jeg bør være er ofte lagt under en etikett vi kaller identitet (Mollenhauer, 1996, s. 137). Som Even Ruud (2019, s. 51) påpeker er det ingen enighet om definisjonen av identitet i forskningslitteraturen. Ofte tar begrepet utgangspunkt i navn, kjønn, alder, yrke og andre personlige kjennetegn som skiller oss fra andre individer (Ruud, 2019, s. 51). Even Ruud skriver at identitet består av to hoveddimensjoner, en «tilbakeskuende orientering» og en «framoverskuende». Den tilbakeskuende orienteringen henter frem minner og refleksjoner som skaper fortellinger om oss i fortiden, noe som i Mollenhauer sitt tilfelle vil være en referanse til hvem jeg er. En framoverskuende dimensjon vil kunne overføres til «hvem jeg bør være» (Ruud, 2019, s. 62). Identitet kan på én side anees å være noe fast og stabilt (hvem jeg er), og på den andre siden sees på som noe som konstrueres (den jeg bør være). Vi er ikke skapt med en ferdig utformet identitet, den konstrueres gjennom en søken etter den vi ønsker å være (Ruud, 2019, s. 59).

Med utgangspunkt i avsnittet ovenfor vil det kunne argumenteres for at identitet er et sentralt begrep i diskursen om dannelse. Som nevnt tidligere i oppgaven tar dannelse for seg blant annet hvordan individet innfinder seg i samfunnet. Dette gjør det vanskelig, om ikke umulig, å snakke om dannelse uten å snakke om selvet og identitet. Om vi tar utgangspunkt i at identitet blir formet, blir dannelsesidealet noe som påvirker hvem vi ønsker å være. For å bygge videre på Mollenhauer burde spørsmålet i henhold til dette delkapitlet være: hvordan påvirker musikk selvet, og videre vår dannelse? Eller motsatt: hvordan påvirker musikk vår dannelse, og videre vår identitet? Om vi avgrensner identitetsbegrepet slik som Mollenhauer, «identitet er relasjonen som jeget har til seg selv» (Mollenhauer, 1996, s. 138), vil begrepet etter min mening ikke bli omfattende nok til å svare på et slikt spørsmål. Ruud bruker en tre-delt definisjon, hvor identitet blir beskrevet som: 1. «Individets bevissthet om «å være den samme». Fra det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme». 2. Opplevelsen av kontinuitet i selvoppfatning. 3. Å være forskjellig fra andre (Ruud, 2019, s. 52). Det tredje punktet er kanskje det ungdommer flest kjenner seg mest igjen i, og bærer en spesiell tyngde sett i musikkammenheng. Dette er et poeng som også trekkes fram av musikkviteren Stan Hawkins: «Only by identifying what someone is, is it possible to say what they are not» (Hawkins, 2002, s. 13). Å identifisere seg med en musikkjanger og dens subkulturelle gruppe er også en forskjellsmarkering fra andre sjangere og grupper.

En mer praktisk tilnærming til identitet finner vi kanskje hos Thomas Nordahl (2002), som påpeker at: «Identitet er noe vi er» (Nordahl, 2002, s. 100). I den følgende modellen belyser

han et annet aspekt ved viktigheten av identitetsutvikling for dannelse og utdanning av elever i skolesystemet:



Figur 2.1. Identitet og kompetanse (Nordahl, 2002, s. 100).

Med denne modellen fremstiller Nordahl sammenhengen mellom kunnskap, handlingskompetanse og identitet. I den forstand at identitet og den vi er, knyttes opp mot hva vi lærer og de praktiske kunnskapene vi tilegner oss. Det er dermed ikke slik at identiteten alene blir formet av sosiale interaksjoner mellom familie, venner og miljø (Nordahl, 2002, s. 100-101). En slik modell kombinert med Ruud sin definisjon av identitet skaper et bredt bilde som musikk kan males inn i. Ved hjelp av Nordahl sin figur kan vi plassere musikk inn i en praktisk og teoretisk dimensjon som utvikler identiteten vår gjennom musikkundervisningen. Det kan med en slik definisjon av identitetsutvikling virke sammenfallende at folkehøyskoler prioriterer det sosiale med det faglige i dannelsesprosessen.

## Musikk og det sosiale

Det går altså ikke an å påstå generelt at musikk skaper mer sosiale, kreative eller “hele” mennesker. Slike påstander må kontekstualiseres, dvs. De må være konkrete i forhold til elev, metode, kulturell kontekst m.m. Med slik konkretisering vil vi kanskje oppdage at en praksis som for en elev i en bestemt historisk og kulturell sammenheng vil være befordrende for skapende utfoldelse eller kulturell selvbevissthet, for andre elever vil være den rene personlige og kulturelle katastrofen. (Ruud, 1996, s. 170)

En populær tanke om musikkfaget er at det sosialiserer gjennom samvær og samhandling. Dette fratar imidlertid fokuset fra selve musikken: Kvaliteten på utførelsen, håndverksaspektet og musikkens egenverdi (Olsen, 2005, s. 127). Som Ruud (1996) beskriver er det heller ikke gitt at musikken skaper sosiale mennesker. I et dannelsesperspektiv kan det nærmest se ut som at

musikkfaget balanserer på en knivegg. Likevel er det ikke slik at forståelsen om musikk som noe samlende er helt uten sannhet. Vi kjenner oss igjen i både samhold, nasjonalitet og religion gjennom musikalske ritualer som 17. mai, høytider og konserter. Også over nettet samles musikalske subkulturelle grupper, og da koronapandemien traff for fullt i Norge i mars 2020, var musikk med på å skape samhold og tilhørighet. Som N. B. Kulset beskriver:

Vi delte musikken vi så på sosiale medier videre, vi så og skjønnte og fikk vite at mange var i samme situasjon som oss, vi ble dermed trøstet, vi fikk tiden til å gå, vi ble motiverte til å holde oss i ro, og vi kjente på et felleskap. (Kulset, 2021, s. 101)

I boken til Kulset, *Din musikalske kapital*, argumenterer hun for sju sosiale behov musikk kan dekke. Disse behovene er ifølge Kulset: Kontakt, sosial kognisjon, sam-empati, kommunikasjon, koordinasjon, samarbeid og sosial tilhørighet (Kulset, 2021, s. 64-67). Som Ruud (1996) påpeker innledningsvis, må slike «påstander» kontekstualiseres. Kulset sine punkter bør leses som et potensiale i musikkundervisningen, da det vil variere fra situasjon og elev. Det er likevel verdt å spørre seg om musikk utfordrer og videreutvikler oss på noen av disse punktene? Å svare på et slikt spørsmål er ikke enkelt, da det blir både komplekst og omfattende. En kan tenke at en pianist har kjent på utfordringer i koordinasjon, eller et bandmedlem har kjent på samarbeid eller sosial tilhørighet. Likevel vil det ikke være en garanti for at elever som spiller i band opplever sosial tilhørighet eller samarbeid. Fraværet av slike opplevelser kan, som Ruud (1996, s. 170) beskriver, fremstå som en personlig katastrofe.

Selv om man anerkjenner at ulike forståelser av musikkens betydning må kontekstualiseres, er det likevel en tiltalende fornemmelse at musikken tilbyr oss «noe». DeNora beskriver dette som musikkens affordanse, eller mer presist legger hun vekt på at objekter kan oppfordre/invitere til en interaksjon med individet (DeNora, 2000, s. 39). Videre trekker hun dette til hvordan musikk kan både påvirke og invitere til sosiale sinnsstemninger (DeNora, 2000, s. 20). På samme måte argumenterer Wrangsjö og Trondalen for at musikk kan ha helsebringende assosiasjoner, i form av stressreduksjon (Wrangsjö & Trondalen, 2012, s. 12-13). Jeg argumenterer ikke for at musikk nødvendigvis tilbyr noe unikt i så måte, sammenlignet med andre fag, men disse perspektivene peker mot en forståelse av at musikk kan invitere aktøren til både sosiale og individuelle opplevelser. Håstein og Werner beskriver i sin observasjon av en engelsktime, at sangen hadde en «samlende» påvirkning på klassen. Videre gir de uttrykk for at dette skapte en kollektiv mestringsopplevelse (Håstein & Werner, 2014, s.

35). Om dette er tilfellet, viser det oss kanskje noe av hva musikk kan tilby oss på et relasjonelt plan. Det vil likevel være et spørsmål om i hvilken grad elever tar del i allsang, musikklytting eller kor på en folkehøyskole. På lignende vis som Kulset og DeNora, kontekstualiserer Vestad det slik: «Hvilke av musikkens tilbud man benytter seg av, avhenger av individet (dets psykologiske og kroppslige komposisjon og behov) og (sosiokulturell) situasjon» (Vestad, 2009, s. 161). Det er altså ikke lett å si med sikkerhet at musikk skaper mer sosiale mennesker, eller positive sosiale interaksjoner mellom mennesker. Betydningen av musikk for fellesskapsbygging kan virke løftende for flertallet, men vil alltid ligge som et tilbud hos individet selv.

## Musikk som selvuttrykk

Hva musikken «tilbyr» er som jeg allerede har drøftet et bredt og ullent tema, og det er rom for mange ulike tolkninger og vektinger. I kunnskapsløftet 2020 står det blant annet beskrevet at musikk skal utvikle kreative og skapende ferdigheter: «Gjennom faget musikk skal elevene utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg.» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Vi har tidligere tatt for oss hvordan musikalsk tilhørighet kan sees opp imot identitetsutvikling, men den skapende prosessen for selvuttrykk og kreativitet er også en diskurs verdt å nevne i forbindelse med danning.

Bertil Sundin beskriver den skapende innstillingen som søken på et problem, hvor man setter spørsmål ved aksepterte normer og svar. Det kreative individet uttrykker selvstendighet og uforutsigbarhet i en slik prosess (Sundin, 1995, s. 117-118). Scott Watson (2011) beskriver kreativitet som å ta hensyn til begrensninger, føringer og hindringer, men likevel uttrykke noe estetisk (Watson, 2011, s. 22). Å sette den skapende og kreative prosessen i et slikt lys kan virke krevende eller utfordrende for lærere som skal undervise i musikk. Olsen hevder at det er vanskelig å finne grunnlag for å hevde at musikk er et mer kreativt fag enn andre ut fra slike definisjoner, og at kreativitet må sees i sammenheng med kulturen eller miljøet handlingen foregår (Olsen, 2005, s. 130). For å trekke på Tiller sin formulering av et kreativt miljø (Tiller, 2014, s. 105), kan vi i denne sammenheng argumentere for at frihet til å utfolde seg blir en nødvendighet, da det er vanskelig å uttrykke selvstendighet uten frihet. Dette er nøkkelord som blir vesentlige for muligheten til selvuttrykkelse, men som Hanken og Johansen beskriver (2021) bør musikkpedagogikken ta skrittet videre fra selvuttrykkspedagogikk til

selvrealiseringspedagogikk, altså selvbestemmelse (Hanken & Johansen, 2021, s. 247). En forutsetning for at elevene skal få uttrykke seg selv blir ikke bare ankret i frihet og selvstendighet, men også en selvbestemmelse om å ta del i de muligheter lærer og innhold tilbyr.

Vi kan se de samme kompleksitetene i denne problematikken som i forrige delkapittel, ved at dette har individuelle forutsetninger. Dannelse kan foregå for noen i møte med fagstoffet, mens for andre gjennom aktiviteten med stoffet (Hanken & Johansen, 2021, s. 216). Det ser med dette ut til at det må foreligge en vilje, eller motivasjon for selvbestemmelse, for så å kunne være selvstendig i de gitte rammer. Vi benytter ordet frihet i denne sammenhengen når vi opplever en mulighet til selvuttrykkelse gjennom kreativitet. I hvilken grad dette er noe unikt for musikk blir som Olsen hevder, vanskelig å finne grunnlag for, da det ser ut som at elevens vilje og interesse for musikk i stor grad styrer potensialet for selvuttrykkelse.

## Musikk som kunnskap

Forsøket på å finne en sammenheng mellom dannelse og kunst har vi sett gjennom antikken og nasjonalromantikken blitt diskutert av flere teoretikere. Tanken om at man blir et dannet menneske av å lytte til klassisk musikk som for eksempel Mozart, er ifølge Varkøy en “naiv” tanke (Varkøy, 2017, s. 37-39). Tidligere hadde musikk, eksempelvis i oldkirken, som hensikt å lovprise i tillegg til å være et hjelpemiddel i å skape gudsfrykt og kristen moral (Varkøy, 2015, s. 33). At musikk har en direkte sammenheng med sjelen, religion og dannelse kan sees videre gjennom historien hos musikktenkeren Boethius (480-526), som var en romersk statsmann, matematiker og filosof. Boethius hadde en forestilling om at musikk kunne løfte menneskets ånd, noe han refererte tilbake til antikkens ideer om musikkens etiske makt. Musikk skulle være et objekt for filosofisk og matematisk spekulasjon. Det å være musikalsk skolert skulle gi en basis for moralsk livsførsel og bidra til å befri sjelen fra materialisme. På en annen side kunne løssluppen musikk virke nedbrytende, og alle mennesker er utsatt for musikkens farer. Det var derfor viktig å ikke bare forstå musikk fra et faglig ståsted, men å tilegne seg evnen til å vurdere hvorfor musikk nytes (Benestad, 1976, s. 47-48).

Ideen om å bryte musikken ned til noe konkret i form av teori og historie har eksistert i lang tid. En mer moderne fremstilling av musikkfaget som kunnskapsfag kan vi se i Hanken og Johansen (2011, s. 189) som beskriver det slik: «Musikkfaget tar form som kunnskapsfag når

kunnskap *om* musikk blir dominerende». Dette vekker noen spørsmål om hvor vi trekker linjen mellom ferdigheter og kunnskap om musikk. Vi har allerede diskutert kunnskap og ferdigheters påvirkning på identitet gjennom Nordahls figur, men i musikkfaget kan det fortsatt diskuteres om et slikt skille kan eksistere. Argumentet til Oslen er at det å skille ferdigheter og kunnskap i et fag som musikk blir «kunstig», fordi ferdigheter *er* kunnskap (Olsen, 2005, s. 124). Dette forholdet blir også påpekt av Nielsen sin *ars, scientia* modell (Nielsen, 1998, s. 110). I henhold til Olsen og Nielsen er det ikke musikk uten å være knyttet opp mot noe musikalsk. Satt i et dannelsesperspektiv har slik «løssluppen» kunnskap lite å gjøre med dannelse (Olsen, 2005, s. 124).

De materielle dannelsesteoriene tar, som nevnt tidligere, utgangspunkt i undervisningens innhold og mål. Det er musikkens møte med mennesket og dens verdier og estetiske innhold som skal danne og oppdra. Gjennom en forståelse av det musikalske håndverket, systemer og strukturer skal vår kultur bli objektivt formidlet. Dette blir kalt dannelseseoretisk objektivisme, og søker i en snever forstand å danne gjennom de estetiske verdier og innhold som kunsten bærer med seg. Tanken er det, at et slikt møte mellom kunst og mennesket skal formidle kulturen objektivt. Likevel vil en slik musikkundervisning åpne for en rekke utfordringer med tanke på undervisningens kulturelle objektivisme. For det første må man spørre seg hvilke kriterier en velger undervisningsinnhold etter. Om et valg av innhold også skulle vært objektivt, måtte en slik undervisning ta utgangspunkt i at en lærer kjenner hele det kulturelle musikklandskapet, noe som kan ansees som umulig. Som Nielsen skriver “jeg underviser i denne musikken, fordi den finnes, og fordi jeg kjenner den” (Nielsen, 1998, s. 57). Det er dermed slik at en lærers valg av undervisningsinnhold nødvendigvis vil være filtrert gjennom lærerens repertoar, kunnskap og verdier (Nielsen, 1998 s. 56-61; se også Sætre, Neby og Ophus, 2016).

## Musikk som uviktig i danningssammenheng

Som en motvekt til de foregående delkapitlene, kan man stille spørsmålet: Har musikk i det hele tatt noen dannende funksjon eller verdi? Musikkfagets begrunnelsesproblematikk er en diskurs som har eksistert lenge. Eksempelvis Cicero, en romersk politiker som mente musikk bare ga kortsiktig, barnslige gleder, aldri varig lykke (Benestad, 1976, s. 28). Eller John Locke (1632- 1704) som hevdet at musikk – blant alle ting en kan lære – kommer på siste plass, og at poesi og spill er sjeldent til nytte for andre enn dem som ikke har noe annet å leve av. (Myhre, 1976, s. 209).



I nyere tid har musikkfaget blitt begrunnet med argumenter for at det er et «hjelp fag», eller støtte for andre fag. At det fostrer bedre lese, å skrive-egenskaper hvis elevene får musisere i skoletiden er et problematisk argument. Olsen poengterer at slik argumentasjon risikerer å indirekte si at det er de andre fagene, som musikk skal støtte opp, som sitter med den «egentlige» kunnskapen (Olsen, 2005, s. 131). Dette stemmer henholdsvis med de tanker lagt frem i forrige delkapittel, om at musikk er å betraktes som et kunnskapsfag, og ikke et «trivselsfag». Denne problematikken eller diskursen er relevant for denne oppgaven, siden vi kan se en historisk betoning av musikk som et dannelsesfag i folkehøyskolesammenheng.

## Musikk og dannelses oppsummering

Gjennom dette teorikapittelet har vi etablert at musikkens påvirkning på dannelses kan sees gjennom flere ulike linser, blant annet opp imot idéer om kunnskap, sosial interaksjon og personlig utvikling. Musikkfaget har som vist flere dimensjoner, og hvilken rolle disse spiller for dannelses kommer i stor grad an på hva vi legger i begrepet, og hva vi anser som musikkfaglig innhold. Dette gjør det vanskelig å sette likhetstegn mellom musikk og dannelses. Det vi kan si er at musikk er et fag som omfatter ulike former for kunnskap, varierte ferdigheter og rom for sosialisering og identitetsutvikling. Men dette er i grunn et svakt argument for at musikk er noe unikt i dannelsesutviklingen sammenlignet med andre fag. «Musikkfaget kan aldri brukes automatisk som gyldig kulturell kapital i dannelsesammenheng, det vil avhenge av hvilke diskurser som til enhver tid er gyldige på feltet» (Olsen, 2005, s. 133). Sett i fra dette perspektivet blir det eneste konkrete musikkfaget danner til, musikkfaget selv. Det Nielsen beskriver som å danne til musikk (Nielsen, 1998, s. 65). Annen dannelsesutvikling må kontekstualiseres historisk, i form av hvilken tid det blir undervist i, og subjektivt i form av den individuelle opplevelse av musikkundervisningen.

I innledningen til dette kapittelet stilte jeg spørsmålet hvordan og hvorfor musikk har fått en så stor rolle i folkehøyskolen. Gjennom teorien som er drøftet i dette kapittelet har vi sett at dette er et spørsmål som må besvares på nyansert vis, men jeg skal forsøke å komme med et forslag: Det skjedde en historisk utvikling knyttet til dannelsesstenkning helt siden antikken som inspirerte nyhumanistiske samfunnsvitere som Hegel og deretter Grundtvig. Grundtvig satte sammen med Kold disse dannelsesideologiene i praksis gjennom de første folkehøyskolene. Musikk ble ut fra visse historisk situerte forventninger (f.eks. knyttet til nasjonalromantiske strømninger på 1800-tallet) etablert som et dannelsesfag, og ikke minst et kulturbærende fag. I henhold til hvorfor, vil jeg særlig peke på idéer om musikk som knyttet til kulturarv, tradisjon

og samfunn som sentrale, i den forstand at vi må se denne utviklingen som et speilbilde av rådende (om enn abstrakte) forståelser i det norske samfunnet av at det finnes tette koblinger mellom musikk og dannelse.

Det er kanskje mer passende å se på dannelse i sammenheng med det kjente i møte med det ukjente. Varkøy bruker begrepet *en metaforisk reise* for å beskrive det ukjente vi beveger oss inn i under en dannelsesprosess, og påpeker at en moderne dannelsesstenking må ta høyde for både kulturarv og *reise*-perspektivet, hvor begge aspekter er avhengig av hverandre. Kulturarven hjelper oss til å navigere, respektere og imøtekomme andre kulturer og reisen inn i det ukjente hindrer oss i å stagnere i en nostalgisk og reaksjonær tilstand (Varkøy, 2017, s. 40). Med denne tolkningen kan musikk og dannelse leve side om side som andre fag, hvor elevene kan utfolde seg gjennom sine interesser i møte med nye opplevelser på folkehøyskolen.

## 3. Metode

Dette kapittelet vil ta for seg grunnlag for valg av intervju som metode i denne oppgaven, i tillegg til å drøfte styrker og svakheter ved denne tilnærmingen. Jeg reflekterer også over etiske problemstillinger og hvilke vurderinger som blir viktige når man forsker på menneskers personlige opplevelser. Videre vil jeg presentere intervjuguidene og redegjøre for valg av spørsmål og respondenter.

### 3.1 Valg av metode

I hvilken grad kan vi måle at et individ har blitt mer dannet? Vi kommer kanskje nærmest et svar når vi kontekstualiserer dette spørsmålet opp mot et fag. I musikk kan kanskje Nordahls (2002) figur, kombinert med Nielsens teorier, være det nærmeste vi kommer en måte å måle dannelsesutvikling i faget på. Vi kan konkret bedømme musikkteoretiske ferdigheter og evnen til å spille et instrument, selv om også slike vurderinger vil innebære en viss grad av skjønn. Likevel fanger ikke vurdering av ferdigheter og kompetanse nødvendigvis opp hele bildet av musikalsk dannelse. I arbeidet med å svare på denne oppgavens problemstilling, ble dette spørsmålet om hvordan man kan måle dannelse på mange måter grunnlaget for valg av metode. Et ønske om å komme nærmere opplevelser og erfaringer av musikkfaget på folkehøyskole gjorde at valget falt på kvalitativt intervju.

Som Tove Thagaard (2018, s. 89) skriver, gir intervjuer et godt grunnlag for nettopp dette: tilgang til menneskers erfaringer og opplevelser. Med tanke på at dannelse er et så omfattende begrep, og de fleste har sin egen oppfattelse av hva det vil si å være et dannet menneske, var det mest nærliggende å gjennomføre et mindre antall intervjuer og benytte delvis strukturert intervju. I motsetning til et strukturert intervju, som er særlig nyttig ved sammenligning av større mengder data, har et delvis strukturert intervju en mer fleksibel tilnærming. Det å kunne stille spørsmål utenfor intervjuguiden, eller å utforske temaer som ikke var planlagt kan være gunstig for å skape et omfattende bilde av opplevelsen informantene deler (Thagaard, 2018, s. 91). Det kvalitative intervjuet har blitt vanlig som selvstendig forskningsmetode i samfunnsvitenskapelige studier (Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015, s. 29), og danner sammen med relevant teori, grunnlaget for denne oppgaven. Denne tilnærmingen tillater meg å knytte informantenes personlige opplevelser opp imot relevant fagstoff, og slik belyse tematikken på

nye måter gjennom å utforske mulige koblinger mellom informantenes refleksjoner og mer teoretiske perspektiver.

En problematisk dimensjon ved denne tilnærmingen er som beskrevet av Kvale & Brinkmann, at uten tilstrekkelig forberedelse kan et intervju føre til at vanlige fordommer og oppfatninger reproduseres (Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015, s. 34). Denne fallgruven har jeg etter beste evne vært bevisst på. Som nevnt innledningsvis er det forsket mye på sammenhengen mellom musikk og dannelse, og dette fører naturlig nok med seg etablerte formeninger om hva som inngår i en slik sammenheng. Jeg vil likevel argumentere for at oppgaven står på to bein. Det ene er musikkens betydninger for dannelse på folkehøyskole, hvor det andre er folkehøyskolens musikkpedagogiske tilnærming. Slik sett skiller allerede rammene på en folkehøyskole seg fra andre institusjoner og uavhengig av svarene på intervjuet vil det bære nyttig informasjon til sammenligning med forskningslitteratur.

## 3.2 Det kvalitative intervjuet

Det som kjennetegner kvalitative tilnærminger er søken om en forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). I dette tilfellet vil det innebære hvilken påvirkningskraft musikk har for dannelse. Skal man bevege seg nærmere et slikt sosialt fenomen er det vesentlig at forskeren er bevisst på sin posisjon i metoden. Forskeren blir et instrument for å tolke kommunikasjon i form av språk, tonefall og kroppsspråk (Thagaard, 2018, s. 94). Begge parter er påvirket av sine subjektive trekk i tillegg til en rekke faktorer som kan spille inn på forholdet mellom forskeren og intervjupersonen. Slike faktorer kan være sted, atmosfære og aldersforskjell (Thagaard, 2018, s. 105). Det vesentlige med dette er at kvaliteten på intervjuet blir påvirket og filtrert gjennom forskerens valg i forberedelsen, gjennomføringen og analysen av intervjuet. Et spørsmål det er hensiktsmessig å stille er derfor hvordan vi kan vurdere intervjuets kvalitet. Dette krever en del selvinnsikt, men som Thargaard påpeker er intervjuets naturlige flyt en viktig faktor. Det at begge parter er til stede og engasjerte i temaet, hvor vi ikke nødvendigvis tenker over hvordan intervjuet går. I motsetning til en mindre gunstig dialog hvor partene er ansente, urolige eller kjeder seg (Thagaard, 2018, s. 109).

For å svare på problemstillingen min, anser jeg det kvalitative intervjuet som et godt verktøy for å komme nærmere inn på respondentenes opplevelse av dannelse i musikkfaget på folkehøyskole. Det sosiale fenomenet vi søker å forstå nærmere ligger i de subjektive opplevelsene, og kvalitative studier kan ofte skape gode grunnlag for å forstå lokale særtrekk

og prosesser i et avgrenset miljø (Repestad, 2019, s. 24). Selv om dette ikke gir noe grunnlag for generalisering av musikk og dannelse i folkehøyskole, kan denne metoden gi relevante funn, som enten gir ny innsikt eller bekrefter annen teori og forskning.

### 3.3 Etske problemstillinger

«I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn», som Kvale og Brinkmann påpeker (2015, s. 96). De etiske problemene ved et intervju kan forstås som komplekse. Først og fremst er det mennesker og de individer vi intervjuer sine private liv, meninger og erfaringer vi forsøker å kartlegge. Dette gjør at intervju som en kvalitativ metode får etiske utfordringer forskeren må ta hensyn til i alle deler av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Selv om temaet for denne avhandlingen ikke nødvendigvis oppfordrer til diskusjon rundt sensitive temaer eller traumatiske opplevelser, kan spørsmål vekke ubehagelige minner. Forskeren svarer ikke på spørsmål selv, og utsetter seg ikke for den samme sårbarheten som intervjupersonen. Dette skaper ifølge Thargaard en asymmetrisk maktbalanse. Det er likevel viktig å påpeke at intervjupersonen ikke er uten kontroll, siden personen kan velge å bare svare på spørsmål med positive opplevelser, eller å unngå spørsmålet helt (Thagaard, 2018, s. 91-92). Et av spørsmålene hentet fra intervjuguiden er: «Er det noen spesielle opplevelser med musikk på folkehøyskolen som utmerker seg? (enten positivt eller negativt)». Et slikt spørsmål kan potensielt fremstå vanskelig å være helt åpen om. Dette bringer videre opp en annen utfordring, om hvor vidt informantene forteller hele bildet, eller kommuniserer det de tror forskeren vil høre. Denne problemstillingen vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet under reliabilitet og validitet.

Det er viktig at intervjupersonen føler seg trygg i omgivelsene og på temaet som skal undersøkes av forskeren. En viktig del av dette er informert samtykke. Informert samtykke dreier seg om at de som samtykker til å delta i forskning gjør dette på bakgrunn av tilstrekkelig informasjon om hva studien innebærer og hvilke rettigheter de har som deltakere. Dette er ikke bare nødvendig før et intervju, men gir også en trygghet for intervjupersonen. Formålet med en slik prosess er å beskytte alle deltakerne involvert, samt informere om forskningens formål og respektere intervjupersonenes rett til å trekke seg fra prosjektet. Dette sikrer også at intervjupersonene deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Før intervjuene fikk

begge informantene tilsendt et informert samtykke<sup>2</sup>, som beskrev forskningens formål. Etter at jeg fikk bekreftelse på at de ønsket å delta, ble informert samtykke igjen informert om før start av intervju. Her tok jeg opp eventuelle spørsmål til samtykket, tematikken, intervjuet eller oppgaven, før jeg stilte spørsmålet om de ønsket å delta på intervju. Dette sikret at respondentene kunne ta stilling til om de ønsket å delta to ganger, og at de fikk informasjon om hvordan de kunne trekke seg ved en senere anledning om de ønsket det.

Det er også etiske utfordringer forskeren må ta hensyn til etter intervjuet er gjennomført, for eksempel knyttet til det å ivareta informantenes anonymitet. Personvernshensynet blir blant annet ivaretatt gjennom at personlig informasjon om informantene utelates i oppgaven og transkriberingen av intervjuene, i tillegg til at informantene omtales under pseudonymer. Gjennomføringen av intervjuer er kvalitetssikret og godkjent av Sikt, på bakgrunn av en oppgavebeskrivelse og et meldeskjema for personvernsopplysninger. Opptak av intervjuene ble gjort med Diktafon-appen, i tråd med Høgskolen i Innlandets retningslinjer for gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver.

### 3.3 Valg av respondenter

Det vil alltid forekomme fordeler og ulemper ved valg av metode og respondenter. For å gi et innblikk i mine avveininger så jeg innledningsvis for meg to aktuelle fremgangsmåter. Den ene fremgangsmåten var å intervju elever som gikk musikk på folkehøyskole, eller nettopp var ferdig med folkehøyskoleåret. Den andre var å velge elever som har gått på folkehøyskole for flere år siden. Jeg anså den sistnevnte fremgangsmåten som mest passende for å svare på problemstillingen min. Fordelen med denne tilnærmingen er at personen har hatt tid til å reflektere over betydningen av folkehøyskolens allmenndannelse i eget liv. Forestillingen var at intervjupersonen ville være mer objektiv, i den grad det er mulig, til sitt eget folkehøgskoleår når det har kommet mer på avstand. Til sammenligning med en elev som går på skolen, eller nettopp er ferdig. Det er ikke uvanlig å høre avgangselever ved folkehøyskole beskrive året som «det beste året i livet mitt». Satt i et større perspektiv ville det muligens være lettere for de elevene som gikk på skolen for flere år siden å reflektere rundt betydningen av musikk på folkehøyskolen. Ulempen med denne tilnærmingen er at hukommelse om detaljer kan forsvinne desto lenger siden eleven gikk på skolen. I tillegg kan det stilles spørsmål ved

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 3.

relevansen av erfaringene til en elev som gikk på folkehøyskole for 15 år siden. Altså at data innsamlet kan ansees som utdaterte i sammenheng med dagens folkehøyskole. Løsningen på dette problemet ble å intervju en nåværende lærer i tillegg til en tidligere elev. Dette gir oppgaven flere muligheter til å finne relevant data, siden det belager seg på to intervjupersoner, som opplever folkehøyskoleåret, dannelse og musikk, fra to forskjellige sider. Jeg vil også poengtere at jeg opplever det som en mindre benyttet tilnærming å intervju elever som gikk på folkehøyskole for så mange år siden. Grunnen til dette kan være på grunnlag av de nevnte argumentene ovenfor, men likevel anser jeg det som en vei verdt å utforske for å svare på problemstillingen min.

Valget om å bare intervju en tidligere elev og en nåværende lærer ble tatt etter at jeg ble oppmerksom på at jeg ikke får intervjuet et representativt utvalg elever med tanke på en masteroppgaves begrensede omfang. Målet ble derfor å finne en lærer i musikk på folkehøyskole, og en tidligere elev som har gått på folkehøyskole ved en musikklinje for minimum 5 år siden. Dette utvalget lar meg belyse problemstillingen fra flere sider med ulike perspektiver, selv om utvalget er begrenset. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) skriver, vil et mindre antall intervjuer være gunstig i de tilfeller man ønsker dyptgående analyser. Ved å intervju kun to informanter vil jeg altså kunne gå mer i detalj om deres refleksjoner rundt spørsmål som er relevante for oppgavens problemstilling, selv om dette medfører begrensninger når det kommer til å trekke mer generelle konklusjoner.

### 3.4 Intervjuguidene

Til dette prosjektet var det nødvendig å utforme to intervjuguides, siden tilnærmingen til musikk på folkehøyskole er opplevd fra to ulike perspektiver gjennom lærer og tidligere elev. Begge intervjuguidene er bygget opp av to deler, hvor den første tar for seg en kartlegging av informantens forhold til tema i tillegg til å skape en mer uformell start på samtalen. Dette legger til rette for at den som intervjues blir kjent med og trygg på intervjupersonen, slik at intervjuet flyter bedre (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 141). I tillegg gir det meg et bedre utgangspunkt i å forstå hva respondenten legger i begrepet dannelse. En slik uformell kartlegging ved starten av intervjuet kan gi respondenten bedre forståelse for hva intervjuet faktisk dreier seg om, noe som forhåpentligvis vil gi meg mer relevant data. Den andre delen søker en mer konkret forståelse av informantens erfaringer og opplevelser av musikk på folkehøyskole.

Spørsmålene er tenkt som samtalepunkter som informanten kan snakke fritt rundt med noen få underspørsmål som jeg kan stille for enten, å forsøke å sette informanten på sporet av temaet, eller om informanten ikke har noe konkret å komme med i henhold til spørsmålet. Jeg anså det som viktig å gi rom for oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden, da jeg ikke har grunnlag til å vite hvilke erfaringer eller fortellinger som kunne oppstå. Spørsmål som «Er det noen spesielle opplevelser med musikk på folkehøyskolen som utmerker seg? (enten positivt eller negativt)», kan invitere til utfyllende svar som kan være er verdt å utforske. Slike spørsmål retter seg direkte mot intervjupersonens erfaringer og synspunkter, og oppfølgings spørsmål kan hjelpe meg med å konkretisere betydninger i svaret (Thagaard, 2018, s. 95). Svar fra intervjupersoner kan være av en mer generell natur, eller fra en konkret opplevelse, og begge svar kan være verdifulle bemerkninger som er verdt å ta med seg videre i forskningen. Jeg har i min intervjuguide forsøkt å være bevisst på å stille konkrete spørsmål som oppfordrer til utfyllende svar, og som holder flyt i samtalen.

## 3.6 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Denne prosessen startet jeg med så snart intervjuene var gjennomført, da dette gjorde det lettere å huske tilbake til kroppsspråk og generell flyt i intervjuet. Dette skaper tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det var for meg liten tvil gjennom intervjuet om hva som ble kommunisert, og jeg spurte om jeg ønsket at dem skulle forklare et utsagn eller utdype. Likevel er en slik prosess en fortolkning av det som blir sagt, og man kan aldri være helt sikker på at man forstår meningen bak svarene. Som Kvale og Brinkmann skriver, «Selv nøyaktig de samme skrevne ord i en utskrift kan uttrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt, bortsett fra innledende løs prat, og mindre distraksjoner som jeg bemerket med parentes i teksten. Eksempel, «gikk for å lukke vinduet da det var støy» eller «henter seg en kaffekopp». Etter å ha transkribert intervjuet fra en respondent, gikk jeg gjennom materialet og strukturerte det ut fra spørsmålene i intervjuguiden og tilleggsspørsmål som dukket opp underveis. Dermed ble de svarene og bemerkningene jeg anså som relevante plukket ut til denne oppgaven.



Hva jeg anså som relevante svar blir en faglig avveining og en etisk problemstilling. Å ta med for mange ordrette svar fra en respondent, kan i verste fall sette intervjuobjektet i et dårlig lys (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). I tillegg kan en upresis filtrering føre til at informasjon går tapt eller blir tatt ut av sammenheng. Av hensyn til respondentene endrer jeg ikke sitatene mer enn nødvendig. Hva som ansees å være nødvendig ser jeg på som å gjøre det lesbart, gjennom å fjerne repetitive ordlyder som «eh», fjerning av situasjoner hvor respondenten som leter etter riktig ord, eller fjerning av repetitive ord som, «liksom». En transkribering gjør tale-om til skriftspråk i dette tilfellet, og ved en slik prosess forsvinner enkelte nyanser. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjengi sitater sann til respondentenes svar, noe som blir nærmere gått innpå i neste delkapittel.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Skal vi kunne vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning er det nødvendig å være transparent i metode, gjennomføring og tolkning av data. Begrepet reliabilitet er knyttet til muligheten å kunne reprodusere data ved bruk av samme metode (Thargaard, 2018, s. 187). Satt i sammenheng av denne avhandlingen ville spørsmålet vært om du ville fått tilsvarende svar ved intervju av et representativt utvalg tidligere musikkelever og lærere ved folkehøyskoler. Man kunne styrket reliabiliteten i avhandlingen ved å intervju flere respondenter, eller involvere flere forskere. Det er likevel slik at et mindre utvalg, i henhold til oppgaven, lar meg gå mer i detalj i drøftinger. Thargaard argumenterer for at repliserbarhet ikke alltid er et relevant kriterium for kvalitativ metode i nyere litteratur, men derimot at reliabilitet knyttes til forskerens evne til å reflektere over hvilken betydning forskerens egenskaper og posisjon har for tolkningen av dataene (Thargaard, 2018, s. 187-189). Dette er et vesentlig poeng med tanke på mitt forhold til temaet i denne oppgaven og er noe jeg er bevisst på. Jeg er selv musikk lærer, jobber ved folkehøyskole og kan derfor ansees å være tett knyttet til temaet. Silverman poengterer at vi kan styrke reliabiliteten ved å være transparente (Silverman 2014, s. 84). Målet med å beskrive min fremgangsmåte, metode, tolkning og posisjon i denne avhandlingen er nettopp og øke avhandlingens reliabilitet slik som Silverman beskriver.

Å utforske validiteten til et forskningsprosjekt er i stor grad å stille kritiske spørsmål til egen forskningsprosess. Pål Repestad beskriver dette med «Både datainnsamling, bearbeiding, analyse og fortolkning bør gjennomgås selvkritisk i en kvalitetsvurdering» Repestad, 2019, s. 135). Et slikt spørsmål om validiteten av denne oppgaven kan være, i hvilken grad fremstilles svarene til respondentene som troverdige? Jeg hevder ikke at de har fortalt løgner, men i

hvilken grad de forteller «det jeg vil høre». En lærer som har jobbet lenge på folkehøyskole vil kanskje ha vondt for å rette seg for kritisk til egen praksis. Jeg vil likevel hevde at i denne sammenhengen er det verdt å skille mellom en gitt sannhet og et pek mot en mulig sannhet. Som Repestad beskriver er det leserens kritiske vurdering som til slutt avgjør validiteten av forskningen (Repestad, 2019, s. 138). Et annet spørsmål som det er verdt å være bevisst på i denne teksten er, i hvilken grad tema og spørsmål kan forme svarene? Ved å legge vekt på dannelse kan det være med på å forme assosiasjoner til begrepet som blir konstruert i intervjusituasjonen. På samme måte kan min forståelse av svarene bli farget av tematikken jeg hører svarene gjennom. For å følge opp den avsluttende kommentaren i forrige delkapittel tolker forskeren, altså jeg, svarene i lys av tematikken jeg søker å utforske. Å være forsiktig med å trekke forhastede konklusjoner er derfor vesentlig i møte med data samlet inn.

## 4 Intervjuene

I dette kapitlet skal jeg presentere respondentene og intervjuene. Først skal jeg gjennom noen av respondentenes svar vise til deres musikalske bakgrunn og relevans for oppgaven, for så å ta for meg første del av intervjuguiden. Det innebærer i stor grad deres forståelse for begrepet dannelse og hvilke tanker de har om temaet. Videre skal jeg trekke frem det jeg anser som relevante svar på hovedspørsmålene fra begge respondentene. I denne delen vil erfaringer og opplevelser respondentene har hatt med musikk på folkehøyskole komme frem. Intervjuene ble gjennomført over nett, med video, noe som ble nødvendig da vi ikke hadde mulighet til å møtes. Som opptak benyttet jeg meg av Diktafon-appen på telefon som ga god lyd til transkribering. Transkriberingen var som nevnt ordrett, men av hensyn til leser har jeg tatt bort pauser og deler hvor respondenten leter etter ord, i tillegg til å omgjøre muntlig språk til skriftlig. Dette innebærer fjerning av lengre pauser, eller at respondenten ombestemmer seg i valg av ord eller uttrykk. Begge respondentene hadde dialekt og noen steder har jeg latt dette bli værende da dette virket beskrivende for hva respondenten ønsket å kommunisere.

### 4.3 Respondentene

Begge respondentene ble kontaktet gjennom skriftlig forespørsel over nett og fikk tilsendt informert samtykke i forkant av intervjuet. Begge informantene er rekruttert gjennom mine egne nettverk. Dette medfører både faglige og etiske vurderinger, da relasjonaltiteten mellom forsker og informant er en sentral problemstilling for all empirisk forskning (Bell 2019). Jeg har ingen nær personlig relasjon til noen av informantene, og har derfor vurdert det som både faglig og etisk forsvarlig å intervju dem.

Starten av intervjuet i begge tilfeller var preget av formell informasjon om intervjuet, samtykke og løs prat. På det første spørsmålet, om deres forhold til musikk, så det ut til at samtalen fikk en mer uformell flyt, hvor de kunne fortelle mer åpent om sine opplevelser og erfaringer med musikk. Jeg anså dette som en god måte å presentere begge respondentene sin musikalske bakgrunn før hoveddelen av intervjuet.

Den tidligere eleven, som jeg vil referere til som «Markus» videre i teksten, anså jeg som det mest utfordrende intervjuet. Dette var i hovedsak fordi jeg ikke visste i hvor stor grad «Markus» kunne huske tilbake til folkehøyskoleåret. Markus er bluesgitarist og gikk på band-linjen på

folkehøyskolen for 15 år siden, og jeg måtte være forberedt på å gi han tid til å mimre og reflektere over spørsmålene. Før jeg startet på hovedspørsmålene spurte jeg Markus om han husket folkehøyskoleåret godt og om han kunne beskrive betydningen av musikk for han.

M: Ja husker det veldig godt. Det var jo et veldig fint år, og veldig tilfeldig at jeg begynte der. [...] Musikk er en veldig stor del av livet mitt da, det har jo liksom vært det siden jeg var veldig ung. Så musikk har liksom vært veldig viktig. Viktig for meg gjennom livet, både i jobb og i fritid egentlig. Så det har liksom fulgt meg hele veien.

Markus beskriver at han har tatt utdanning i musikk og jobbet som musikk lærer i tillegg til at han fortsatt spiller i band i dag. I hvilken grad Markus faktisk husker detaljer av året blir vanskelig å kvalitetssikre, og det kan være at Markus husker enkelthendelser eller bare deler av opplevelser fra dette året. Det er i stor grad disse opplevelsene og følelsene av folkehøyskoleåret jeg ønsker å utforske mer gjennom intervjuet og oppgaven. Markus sine refleksjoner av et år på folkehøyskole håper jeg skal kunne gi et bilde av hva som var de signifikante opplevelsene av musikk ovenfor dannelse på folkehøyskolen. Derfor er det ikke nødvendig at Markus husker alt, men derimot viktigere at han husker de betydningsfulle opplevelsene godt.

Læreren, som jeg skal referere til som «Espen» videre i teksten, jobber fortsatt som musikk lærer på band- og vokal-linjen ved en frilynt folkehøyskole. Han har jobbet der i snart 20 år, og har piano som hovedinstrument. I tillegg til å undervise på musikklinjen har «Espen» valgfag band og piano, samt et delt ansvar for allsang på morgensamlinger og kor. For «Espen» har musikk spilt en stor betydning gjennom oppveksten og livet generelt.

E: Så da jeg var 5 år, for å starte helt på begynnelsen da, så hadde min bestefar og bestemor et trækkeorgel, et sånt harmonium orgel, som jeg syntes det var veldig gøy å spille på. Så jeg satt i fanget til bestefaren min, så han tråkka luft i det og jeg lagde lyd. Også fikk jeg keyboard da jeg var 8, og det husker jeg fortsatt, den følelsen, det var liksom det største som har skjedd. Og etter det har jeg aldri sett meg tilbake. Så mitt forhold til musikk, er mest gleden av å utføre det sjøl trur jeg. Mer enn å høre på, har det blitt etter hvert da. Men jeg setter utrolig pris på musikk, og det er jo på en måte livet mitt, så jeg jobber jo med hobbyen min sånn sett da.

«Espen» sine erfaringer og refleksjoner blir relevante for denne oppgaven på flere områder. Det første er at «Espen» har jobbet på folkehøyskole lenge, og fortsatt jobber der. Dette gir meg et innblikk i hvordan dannelse og musikkfaget på folkehøyskolen praktiseres i dag. I tillegg gir intervjuet med «Espen» et bilde av hvordan en lærer opplever musikkens betydning for elevene mer generelt, noe som kan gi en forståelse om hvorvidt Markus sine opplevelser er unike eller om dette er noe «Espen» også ser hos andre elever.

Begge respondentene beskriver musikk som en stor del av livet sitt. Det er på mange måter relevant å ha dette i bakhodet for å forstå data samlet inn gjennom intervjuene, og med tanke på forskningen på folkehøyskole. «Markus» beskriver at han var interessert i musikk før han valgte å begynne på folkehøyskole og «Espen» sier han på mange måter jobber med hobbyen sin. Det er derfor et spørsmål om i hvilken grad dette kan farge svar angående betydningen av musikk for dannelse ved folkehøyskole, gitt den sentrale betydningen musikk allerede har i livet til begge respondentene. Kvale påpeker at dette er vanlig kritikk mot det kvalitative intervjuet som metode. Blant annet at et kvalitativt intervju er avhengig av subjektive inntrykk (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 281). Anne Ryen hevder at intervjuet har dreiet bort fra å bare se kunnskap som en objektiv virkelighet og i stedet legge vekt på sosiale interaksjoner i samfunnet (Ryen, 2012. s. 133). Denne problematikken er det ikke sikkert man slipper unna ved forskning på folkehøyskole, eller ved bruk av kvalitativt intervju generelt, men det er likevel verdt å merke seg.

## 4.4 Intervjuets første del

I dette delkapittelet skal jeg legge frem svarene fra første del av intervjuet, som omhandlet respondentenes refleksjoner rundt begrepet dannelse og koblinger opp imot musikk. På spørsmålet om hva de forbinder med begrepet dannelse, beskriver begge et begrep som omfavner mye. «Markus» syntes begrepet er vanskelig å definere, men beskriver det som helheten av opplevelser og erfaringer.

M: Ja, det er et litt sånt gammalt begrepet føler jeg [...] Dannelse er på en måte helheten av livserfaringer, skole og jobb. [...] Dannelse er jo kanskje oppdragelse, eller kommer både fra foreldre og mere sånn formelle institutter, at det er liksom hele livet da.

«Markus» trengte lengre tenkepauser for å finne de ordene han syntes beskrev begrepet. Selv om begrepet ikke virket fremmed fikk jeg inntrykk av at han ikke har reflektert over noen definisjon av dannelse. Han trekker likevel frem oppdragelse som et vesentlig uttrykk.

«Espen» på sin side virket mer forberedt på å diskutere temaet og begrepet dannelse.

E: Dannelse er jo kort og godt det jeg forbinder med det som før het folkeskikk vil jeg si. Altså det handler om at du som menneske skal bli et godt medmenneske. [...] Du blir dannet til å ha et godt samarbeid, ha gode verdier, etikk, moral alt mulig sånt. Det går liksom på hele oppførselen din som menneske og hvordan du samhandler med andre.

Begge respondentene beskriver dannelse som et historisk eller gammelt begrep. Om dette var for å gjøre seg forstått ovenfor meg, eller om det var en direkte referanse til hvordan man så på dannelsesbegrepet før, gikk jeg ikke nærmere inn på.

Vi kan se at «Espen» sin refleksjon tar høyde for dannelse i sammenheng med samfunnet og de mennesker man samhandler med. «Espen» svarte umiddelbart, og jeg fikk inntrykk av at dette var et spørsmål han enten har svart på før eller har reflektert over. Dette fikk jeg svar på senere i intervjuet at var tilfellet, der han beskrev at dannelse er noe de aktivt jobber med på folkehøyskolen. Verken «Espen» eller «Markus» tar utgangspunkt i ferdigheter eller kunnskap for å beskrive begrepet dannelse.

Respondentene ble videre spurt om de har noen umiddelbare tanker om forholdet mellom musikk og dannelse.

M: For oss som har spilt i band og sånn, er det jo klart at det å treffe likesinnede da, og kanskje også møte folk som liker helt annen musikk enn det du sjøl gjør er jo med på å forme deg, hvor du plutselig blir satt i en situasjon hvor du må spille noe du kanskje egentlig ikke liker da, men det har man litt godt av ikke sant. Det er kanskje en form for musikalsk dannelse.

Det som er verdt å merke seg her er at «Markus» trekker inn samhandling mellom musikere når dannelse blir satt i sammenheng med musikk. Denne relasjonelle dimensjonen var fraværende da han skulle beskrive begrepet alene. Han påpeker at de spenningene mellom musikere som oppstår ved å spille musikk man selv ikke liker har en dannende effekt. Her kunne jeg fulgt opp med hva han legger i musikalsk dannelse, men på spørsmål om folkehøyskoleårets betydning for egen dannelse beskriver han det som å utvide horisonten. Han beskriver også likesinnede som musikkinteresserte og ikke som de med lik musikksmak.

M: Nei for meg så var det som sagt bare å utvide horisonten egentlig, som var det jeg fikk mest nytte av da, å møte likesinna da egentlig. Som hvert fall var veldig musikkinteresserte.

«Espen» trekker frem i hovedsak tre punkter når han får samme spørsmål om forholdet mellom musikk og dannelse. Han trekker frem en terapeutisk dimensjon gjennom å lytte til musikk. En personlig utvikling gjennom selvdisciplin og mestring, i tillegg til danning gjennom samarbeid og lagarbeid.

E: Det å lytte til musikk tror jeg har en stor sånn terapeutisk virkning i at, hvis du for eksempel er stressa over noe, eller er bekymret for noe, så tror jeg det å, for eksempel lytte til musikk, roer deg i huggu da. For å bruke et Vazelina-begrep.

Det første «Espen» går til er noe av det samme som Wrangsjö og Trondalen (2012) argumenterte for ved musikkens innvirkning på stress. For Espen er dette en av musikkens affordanser, og noe han opplever som en virkning på flere. På samme måte tematiserer DeNora (2000, s. 47) at musikk kan være en ressurs i å hjelpe mennesker å komme i emosjonelle sinnstemninger, som blant annet å roe seg selv. «Espen» retter fokuset mot hvordan musikken påvirker oss til å kunne skifte sinnstemning og at dette kan hjelpe med å fokusere. Videre beveger han seg mer konkret inn på det han mener er dannende ved musikk.

E: Når det gjelder utøvende musikk da, sånn som jeg holder mest på med, så tror jeg det hjelper deg veldig med å forstå selvdisciplin, du må legge ned jobben for at det skal bli bra rett og slett. Også øvingsdisciplin, målretta øving, å jobbe hardt for å oppnå resultater da, det kan jo overføres til alt annet som du driver med i livet, om det er så enkelt som å vaske huset [...] det er en jobb som må gjøres og hvis du gjør det ordentlig så blir det bra liksom. Og der tror jeg du kan overføre musikk til danning ved å legge inn den arbeidsmoralen i det og disiplinen.

«Espen» fremmer en dimensjon her om at musikk ikke er noe unikt, i den forstand at skal man bli god i utøvende musikk, må man «legge ned jobben» slik som alt annet i livet. Danning foregår i denne sammenhengen i aktiviteten med stoffet, og er ikke forbeholdt musikken i seg selv slik beskrevet av Hanken og Johansen (2021). Å arbeide med stoffet slik som «Espen» beskriver her kan også sees på som identitetsutvikling. Slik Nordahl (2002) beskriver hvordan ferdigheter og kunnskap er sterkt knyttet opp mot den vi er, kan vi se slik «selvdisciplin» som «Espen» beskriver som en utvikling av selvet.

«Espen» bruker i denne innledende delen av intervjuet flere referanser til egne erfaringer, men som vist senere i kapittelet er denne delen av dannelse en utfordring for «Espen» i møte med elevene. Det siste han trekker frem i dette svaret er rettet mot samarbeid.

E: Hvis du spiller i band så er det samarbeid med andre, gjøre andre gode, også spille på hverandres styrker da. Hvis du er flinkere enn de andre kan du ikke bare overkjøre de med ørtendeler liksom, da må du legge deg ned på et nivå som gjør at alle blir litt bedre. Så det er også en sånn dannelsingsbit i det, samarbeid og lagarbeid.

Både «Eспен» og «Markus» trekker frem samhandling som en del av forholdet mellom musikk og dannelse. Måten jeg forstår disse svarene på, er at «Eспен» ser dannelse ved samarbeid i en bandsituasjon gjennom evnen til å gjøre hverandre bedre. Opplevelsen til «Markus» var at den dannede prosessen som nevnt, var i møte med de andre, og musikken han ikke kunne eller likte.

Det umiddelbare inntrykket mitt, var at «Markus» hadde fått tid til å reflektere utover den musikalske utviklingen sin på de årene siden han gikk på folkehøyskolen.

M: Før det så var jeg veldig sånn, jeg var veldig opptatt av blues gitar, når jeg var yngre, litt sånn konservativ blues gitarist.

Han beskriver seg som en person som var tilbaketrukket, sjenert, og med en klar mening om hvilken musikk han kom dit for å spille. Ved å høre Markus reflektere og mimre tilbake, forstår jeg det han sier som at dannelsesutviklingen lå i utfordringer knyttet til møte med andre. Slik Ruud (2019) fremstiller identitetsmarkører, eller etiketter, kan vi forstå «Markus» dit, at han fremstiller en tilhørighet i en musikalsk sjanger. Dette fremmer også en mening om hva han ikke tilhører, slik Hawkins (2002) foreslår. Eksempler på hvordan «Markus» forholder seg til å spille musikk han ikke ønsker kommer frem senere i intervjuet.

## 4.4 Intervjuets andre del: Hovedspørsmål

I denne delen vil jeg se på respondentenes opplevelse av musikk på folkehøyskolen. I tillegg fikk jeg gjennom intervjuet av «Eспен» et godt innsyn i hvilke rammer og tradisjoner de hadde ved skolen han jobber ved. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i data relatert til musisering og musikkundervisning på folkehøyskolen knyttet til de formelle undervisningssituasjonene som allsang, korsang og bandøvelsene. Det blir ikke gått innpå metodikk i undervisningssituasjonen i stor grad, derimot ønsker jeg å trekke frem de erfaringer, følelsene og opplevelsene respondentene delte under intervjuet.

«Markus» fortalte om musikk og øving i uformelle læringssituasjoner etter skoledagen var over. Blant annet at de spilte gitar og sang sammen på internatene og øvde på bandrommet. Av



relevans til problemstillingen fokuserer jeg på de tilfellene læreren er til stede for å kunne se refleksjoner fra begge respondentene om de samme type undervisningstimene.

Intervjuer: Kan du beskrive din opplevelse av sang og musikk på folkehøyskolen?

M: Man følte på et sånt samhold da, med allsang. Og kanskje en måte å bli kjent med folk på rett og slett. For det er liksom en sånn sammensveisa gjeng gjennom de sangene. [...] Jeg vil jo ikke si at vi sang i kor, men det var jo mere allsang. Det var ikke så høytidelig da, det på morgenen, så det kunne liksom alle være med på selv om du studerte musikk eller ikke. Så det var liksom for alle.

«Markus» ser ut til å ha gode minner fra allsangtimene på morgensamlingene, selv om han ikke ga inntrykk for at han var spesielt opptatt av sang og kor før han startet på folkehøyskole. Han trekker ikke frem selve musiseringen som det vesentlige med disse timene, men i stedet påpeker at et slikt praksisfelleskap som allsang, var en nyttig måte å bli kjent med andre på. Sett i lys av Kulset (2021) sin beskrivelse av hva musikk kan tilby, vil dette sitatet peke på at musikk utfyller et behov om sosial tilhørighet i «Markus» sitt tilfelle. Det fremstår som at «Markus» ser på disse timene som relevante med tanke på sosialt samhold i motsetning til hovedfagtime. Han trekker likevel frem linjetimene som nyttige når det gjelder å utvikle seg, men her er det først og fremst musikken som står sentralt.

M: Den musikklinja ikke sant, kom jo dit og skjønnte at det er ingen her som egentlig hører på den musikken jeg gjør, så da må jeg jo bare prøve å henge med. Men det var jo veldig bra det altså, sunt for meg. [...] også måtte jeg begynne å spille Nirvana og Pearl jam og masse sånn, når jeg da selvfølgelig hadde bestemt meg for at det syntes jeg var teit, også viste det seg at jeg syntes det var litt gøy å spille allikevel. Det ble liksom litt som frivillig tvang, og jeg hadde veldig godt av å få litt nye impulser rett og slett.

Både fellestimene og linjetimene bærer en tydelig verdi for «Markus» når han reflekterer over spørsmålet, da det fremstår som en utvikling i å få nye impulser. Dette kan være en opplevelse av å utvikle ferdigheter, gjennom sitatet «det er ingen her som egentlig hører på den musikken jeg gjør, så da må jeg jo bare prøve å henge med». Slik utvikling kan sees som Nordahl (2002) påpeker å være knyttet opp mot identitet. Det interessante i denne sammenhengen er at det var medelevene og ikke læreren, som utfordret og brakte Markus inn i en annen type musikk enn det han vanligvis spilte. Innen formelle og uformelle rammer, kan dette sees på som at det er elevene kollektivt som til en viss grad kontrollerer aktiviteten. Markus legger vekt på møte med nye mennesker og nytt faglig innhold når han beskriver opplevelsene. Noe som igjen kommer til synet i et tverrfaglig samarbeid.

M: Også samarbeida vi mye med musikallinja, vi måtte spille en del ting der. Men jeg lærte veldig mye da, som jeg ikke hadde gidde og gjort ellers da.

Disse sitatene viser at elevene har en del frihet til å velge hva de vil spille selv, og at «Markus» måtte tilpasse seg, eller inngå et kompromiss for å ta del i felleskapet, noe han beskriver som «frivillig tvang». Vi kan argumentere for at slike tilsynelatende små interaksjoner er en del av dannelsesprosessen mot å kunne ta del i folkehøyskolefellesskapet. Otto Friedrich Bollnow viser til slike interaksjoner, eller *møter* som en oppdragsform. I et vidt begrepet trenger ikke *møtet* å innebære interaksjon mellom to mennesker, men kan ansees som møtet med musikk også (Hanken og Johansen, 2021, s. 217). Det fremgår altså en endring i våre vesen ved slike møter, det kan både forme oss, ryste oss, eller fylle oss med glede, noe som ikke kan planlegges eller forutsees. Det kan virke som at «Markus» opplevde flere slike interaksjoner, eller møter gjennom året på folkehøyskole.

«Espen» tar utgangspunkt i sangen da han skulle besvare sin opplevelse av sang og musikk på folkehøyskolen, og han tar en mer generell tilnærming når han skal beskrive hvordan han opplever det.

E: Jeg tror dette med synging er en veldig sånn ufarlig måte å være sammen på, for da trenger du strengt tatt ikke gjøre noe annet enn å være til stede, du trenger ikke synge en gang egentlig, du kan bare være med, å høre på, å bare bli med i følelsen. Og kanskje du da våger å synge etter hvert også. Og du har jo en tekst foran deg, du trenger ikke tenke på hva du skal si til noen. Så jeg tror det kan være et bra springbrett for mange.

Dette bringer oss tilbake til musikkens affordanser i det at «Espen» beskriver en «følelse» av bare det å være til stede i allsang og kor (DeNora, 2000). Noe som for meg peker mot at det kan oppleves som at musikken tilbyr et fellesskap for de som velger å ta del i aktiviteten, enten aktivt eller passivt. Dette stemmer overens med det Markus forklarte om sin opplevelse av kor og allsang gjennom sitatene «det var ikke så høytidelig da», og «så det var liksom for alle».

For læreren «Espen» fremstod det som et tydelig mål å bruke allsang og kor til å skape en trygghet i fellesskapet og gi en inkluderende ramme for elevene å være sosiale i.

E: Og vi er veldig sånn bevisst på at vi skal bruke mye sang, musikk og allsang for alle. [...] Jeg tror at det har og en virkning med at elevene blir tryggere på hverandre. Når de tørr å synge med hverandre så blir de å fortære trygge på hverandre tror jeg. Det er ikke noe beviselig, men det er liksom min opplevelse at det da.

Som «Espen» selv påpeker er det vanskelig å bevise at bruk av sang gjør elevene mer trygge på hverandre. Å synge kan være en veldig personlig aktivitet, med tanke på at det er stemmen

som brukes i aktiviteten. Det er noe de fleste av oss bruker hver dag, noe som kan gjøre det vanskelig i en sosial sammenheng om man bruker den «feil» i synet til felleskapet. Derfor kan sangen (for noen) i dette tilfellet være at man gir noe av seg selv, eller gjør seg litt sårbare sammen. «Eспен» spekulerer litt i hvilken virkning dette kan ha på elevgruppen

E: Så jeg tror i forhold til veldig mange andre folkehøyskoler som ikke har så stort fokus på det (*Sang og musikk*) så føler vi at vi får en litt mer leken elevgruppe ved å ha mye fokus på sang og musikk i hverdagen. Det er sånn jeg opplever det.

Jeg vet ikke hvor mange andre folkehøyskoler «Eспен» har som referanse her, men med 20 år som folkehøyskolelærer i musikk, kan vi bare anta at han har vært i kontakt med andre lærere og skoler. Hva som menes med «leken elevgruppe» i denne sammenheng blir ikke videre utdypet, men «Eспен» legger til at målet med sangen er å skape samhold.

E: Men jeg tror ved å bruke det (*sang og musikk*) som et verktøy for å skape samhold, så tror jeg det er veldig viktig. Og du merker det på musikklinja og, når de spiller konserter for elevene, det er en sånn levende gruppe i den store gruppa, som alle har veldig stor glede av tror jeg. For dem skaper så mye liv og røre på skolen.

Denne fornemmelsen læreren har her ser også ut til å stemme med hva «Markus» beskriver i sammenheng med allsang. Her velger jeg å vise til en dialog under samme spørsmål, angående opplevelsen av sang og musikk på folkehøyskolen, som virket å sette «Markus» i et godt humør mens han mimret tilbake.

M: Nei det er jo ofte at de allsangene vi hadde om morgenen, de gikk jo ofte igjen sånn gjennom dagen, sang de liksom. Den der Irske låta som jeg ikke husker hva heter, kanskje du husker det? Wild Rover hetern, den husker jeg veldig godt!

Intervjuer: Som en positiv greie?

M: Ja den kan brukes i alle anledninger, hehe..

Intervjuer: Hvordan verdi fikk da musikk, hvis du tar, sånn som den *Wild Rover* eller det at du måtte spille, Nirvana, fikk det noen verdi utenfor musikken for deg?

M: Wild Rover, altså det allsang greiene gjorde jo det, for det ble jo på en måte sånn, følte på et sånt samhold da, med allsang og sang de sangene, og kanskje en måte å bli kjent med folk på rett og slett.

Vi kan spekulere i hvor godt «Markus» faktisk husket den sangen, med tanke på innledningen, men ettersom minnene kom tilbake fikk han en lystig tone i svaret sitt. Han beskriver at sangene fra morgensamlingene ble med utover dagen, på mange måter slik jeg beskrev min opplevelse

innledningsvis i denne oppgaven. Han bekrefter her «Eспен» sitt inntrykk av at musikken skapte et slik samhold han beskrev. Selv om dette må sees som en subjektiv opplevelse fra en elev, kan det peke mot en generell positiv tendens om samhold i felleskapet på folkehøyskolen.

Dette skaper et veldig positivistisk syn av både sang, musikk og folkehøyskolen uten at det nødvendigvis er usant. Tiller (2014, s. 16-17) påpeker at det forkommer negative opplevelser som konflikter og uheldige situasjoner på folkehøyskoler som alle andre steder. Dette kan være blant annet at den pedagogiske tilnærmingen ikke fungerer for alle, noe også «Eспен» påpeker senere i intervjuet, at kan være utfordrende for enkelte. Jeg velger derfor et mer kritisk spørsmål rettet mot læreren for å forsøke å komme innpå noen erfaringer som skiller seg fra disse positive opplevelsene.

Intervjuer: Opplever du noen ganger at dere får motsatt virkning, at noen blir mer tilbaketrukkne, eller kommer alle dit? (Referer til samholdet og lekenheten læreren beskrev tidligere).

E: Det er skummelt å si at alle har like stor glede av det, det tror jeg er helt umulig, men jeg tror de aller fleste har veldig stor nytte av det. Også kan det hende at det er noen tilfeller som dette blir for heftig. Men jeg tror at hvis de gir det en sjanse, på en måte, bare blir med på det, så tror jeg de aller fleste blir dratt med enklere, ved å bli med på det. For det er klart folkehøyskole kan være skremmende for mange, og spesielt nå etter corona merker vi at flere er mer engstelige, de er mer komfortable med å være enten hjemme på rommet hos mor og far eller for seg sjøl. For de er ikke trent til å, altså 15,16,17 åringer som vokste opp i corona tiden, er ikke trent på det sosiale spillet da.

Innledningsvis rettet jeg en tanke mot corona-tiden og hvordan den kunne ha etterlatt et behov for fokus på inkludering og sosial dannelse. Erfaringen til «Eспен» ser ut til å gi ytterligere tyngde til en slik hypotese. Han påpeker at det er umulig å få alle inn i det felleskapet som danner seg ved sang og musikk på skolen, men beskriver at han tror det er lettere å bli «dratt med» om de bare gir det en sjanse. Slik jeg forstår «Eспен» opplever han sang og musikk som en slags katalysator for sosial deltagelse. Altså at man blir «dratt med i felleskapet». Det er vanskelig å være helt sikker på betydningen av «dratt med» i en slik sammenheng, men dette kan sees i tråd med Ruud (1996) sin beskrivelse av subjektets opplevelse av musikk og sang. At for noen er musikk en sosial, inkluderende aktivitet, men for andre som det blir «for heftig» for, er kanskje den «katastrofen» Ruud beskriver.

Ved spørsmål om musikkens oppgave og mål på folkehøyskolen, trekker «Eспен» blant annet inn videreføringen av kulturarv i tillegg til de poenger om samhold belyst ovenfor.

Intervjuer: Kunne du beskrevet musikken oppgave og mål på skolen deres? Eller for deg da?

E: I tillegg til at vi har et ansvar for å på en måte videreføre noen norske sangtradisjoner, altså noen norske gamle store verk, som vi bør igjennom. Men å lære liksom, det handler jo om samarbeid det å synge sammen, også få det til å låte fint sammen. Så dette kan du dra så langt du vil tror jeg, men jeg tror hovedhensikten vår er at det skal skape glede, og være en positiv greie. Og det er jo danning i det å liksom tørre å bli med på det, å oppleve et felleskap gjennom det.

Her dukker det opp to nye elementer ved musikken som ikke ble nevnt tidligere. I tillegg til kulturarv viser Espen til et felles mål ved å synge sammen, «få det til å låte fint sammen». Selv om folkehøyskole kan ansees å være en verdistyrte skole slik beskrevet av Tiller, (2014) viser dette at det ikke er helt uten faglige mål. Dette sitatet beskriver i grunn folkehøyskolens verdistyring, ved at et faglig mål ikke skal gå på bekostning av de overordnede verdiene som i dette tilfellet er felleskap.

For å få et mer utfyllende bilde på hva «Espen» legger i begrepet kulturarv følger jeg her opp med et spørsmål angående temaet.

Intervjuer: Så du er litt bevisst på det med kulturarv når det er allsang, eller når du snakker med elever om musikk?

E: Ja, vi er ganske bevisst på det at det skal være en del av det ja. Vi kan ikke synge Coldplay eller Beatles, eller Beatles er for så vidt stor kulturarv da, eller alt er jo det. Men du må liksom ta med noe av det gode gamle, eller «gode», ihvertfall gamle, altså at det kommer fra et sted da. Det hadde ikke vært noe hva skal vi si, the Weeknd da, uten at noen hadde bana vegen for det før for eksempel. Å at de skjønner det at musikk er en veldig organisk greie da, som har overlevd siden middelalderen tross alt. Også har du noe musikk som har overlevd i 6-7 tiår, og er like aktuelt i dag. Musikk som blir gitt ut i 2017 aner vi ikke hva er lenger, der er jo forskjellen syntes jeg. Så jeg syntes det er ganske viktig, at de opplever det at det har vært noe før liksom akkurat nå. Og det den arven vi sitter igjen med da, og det bør folk vite litt om.

«Espen» viser god refleksjonsevne i møte med dette spørsmålet i mine øyne, og det er klart at han har begrunnet undervisningen sin ovenfor seg selv gjennom dette svaret. Det er dog et relativt musikk-sentrert svar han legger frem, i den form at han beskriver en musikalsk kulturarv. For å utdype, kan dette forstås som at «Espen» legger vekt på musikalsk utvikling, som musikkunnskap, eller mer presist; musikkhistorie, i motsetning til en mer samfunns-sentrert musikkutvikling. Jeg vil ikke undergrave dette svaret som mindre viktig, men heller betegne det under kategorien musikkunnskap i lys av denne oppgaven. Vi kan dermed argumentere for at det «Espen» viser til her er en danning til musikk.

Det neste spørsmålet omhandler hvordan «Markus» reflekterer over sin egen utvikling på folkehøyskolen. Her formulerte jeg spørsmålet åpent, ved at «Markus» kunne legge vekt på musikkutviklingen om han selv ønsket det. Tanken med dette var å se om han trakk frem den sosiale utviklingen som en signifikant del av folkehøyskoleåret, eller om det var det faglige som stod i fokus. Vi kan lese at det første han beskriver er nettopp det sosiale.

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive egen utvikling ved folkehøyskolen?

M: Det er jo veldig interessant å møte folk fra hele Norge da. [...] Også litt sånn, den sosiale utviklinga, for jeg var ganske beskjeden egentlig når jeg var yngre. Så føler kanskje at det året gjorde at jeg ble litt mer utadvendt da. At du bor så tett på folk plutselig på internatene når du er 18 år. [...] Føler jo liksom at jeg har utvikla meg litt sånn sosialt rett og slett. Ble litt mere flink til å prate med folk, vise litt mer interesse for andre mennesker da.

Trekker vi dette inn i lyset av det «Eспен» beskriver som det «sosiale spillet» er det interessant å lese at «Markus» var beskjeden da han var yngre, og at dette året hjalp han til å bli «litt mere flink til å prate med folk». Denne utviklingen kan kategoriseres under et mer klassisk dannelsesbegrep slik vi så i nyhumanismen, noe Klafki (2011, s. 40) påpeker er i tråd med både Herder og Humboldt. For å presisere, «Markus» beskriver en mellommenneskelig utvikling, eller sosial utvikling. Det blir ikke tatt utgangspunkt i utvikling av ferdigheter eller kunnskap i dette sitatet, noe som også kan betegnes som formaldannelse, slik Nielsen (1998) beskriver. Dette er et interessant funn i det at det første «Markus» trekker frem i spørsmål om utvikling, når han ser tilbake på et skoleår hvor han studerte musikk er det sosiale perspektivet. Om musikken var sentral for denne utviklingen er ikke nødvendigvis vesentlig i denne sammenheng, men at «Markus» opplever en mestringsfølelse i sosiale interaksjoner forteller noe om opplevelsen hans av året. I tillegg gir dette en tyngde til Tiller (2014) sitt første imperativ om læring gjennom felleskap.

Videre forteller «Markus» om den musikalske utviklingen sin, hvor det kommer frem at de trygge rammene med musikk var viktig for «Markus».

M: Er jo litt det der å stå på en scene da ikke sant, å få litt trening i det. For det var en veldig sånn trygg arena, de elevkveldene, fremfor og være et sted med masse ukjente folk. Så det var et veldig takknemlig publikum da, og det gjorde ikke noe om du spilte litt feil å ikke sant, det var bare god stemning og hele skolen kom jo hvis det var konsert i gymsalen. Var aldri noe nervøs der, selv om jeg egentlig var litt sånn redd for sånne ting før, det følte ut som en veldig sånn fin, veldig gode rammer da for å øve seg litt på det å stå å spille foran andre mennesker. For det er jo ikke så lett å få trening i det.

Etter å ha pratet med «Markus» får jeg et klart inntrykk av at han sitter igjen med en opplevelse av mestring i det sosiale gjennom dette svaret. Trygghet for «Markus» ligger i det sosiale felleskapet, med beskrivelser som «trygg arena» på elevkveldene, «veldig takknemlig publikum», «god stemning» og «var aldri noe nervøs» selv om hele skolen kom og så på konserten.

Da «Eспен» fikk spørsmål om hvordan han opplevde elevenes utvikling, ser vi det han snakket om innledningsvis om å «legge ned jobben», hvor han beskriver det som en utfordring å få elevene motivert til dette i musikkammenheng.

E: Altså jeg tror mange oppdager gleden ved å synge, og jeg tror mange oppdager, hvis en skal ta musikklinja da, så tror jeg mange oppdager at det er ikke gjort i en håndheving å komme på et nivå. For mange vil jo bli veldig gode veldig fort, men det er jo på en måte ikke mulig da, for du må rett og slett øve for at du skal bli bedre og det opplever jeg vært år, at mange elever ikke helt har skjønt. De tror de bare kan gå på YouTube også se et sånt tutorial også lærer de det, også oppdager de at det er jo egentlig helt ubrukelig på en måte, fordi da lærer du kanskje akkurat det da, men du aner jo ikke hvordan du skal lære noe lignende liksom. Hvis det er en annen sang du har lyst til å lære også har de ikke den på YouTube, hva gjør du da? Så jeg tror, for musikklinja sin del så oppdager de liksom hele den verdenen da, med musikkteori, og musikkpråk hvordan, gjennom å lære det, å jobbe sånn veldig bevisst og hardt blir bedre spiller av det rett og slett.

«Eспен» opplever at elever ved musikklinjen utvikler seg gjennom tilegnelse av musikkunnskap. Her beskriver han også et mål ved undervisningen sin, som går ut på å gi elevene de nødvendige redskapene for å kunne lære selv. Vi kan betrakte dette som «danning gjennom læringsaktivitetene» (Hanken & Johansen, 2011, s. 221), som i stor grad bygger på Klafki sin *kategoriale danningsteori*, om hvordan mennesker dannes gjennom et *vekselspill* mellom aktivitet og læringsstoffet (Hanken & Johansen, 2011, s. 222). Espen mener, på lignende måte som Olsen (2005) at «løssluppen kunnskap» er «helt ubrukelig». For å utdype, tolker jeg det slik at «Eспен» opplever en mangel på å forstå hvordan musikk henger sammen hos elevene som begynner på folkehøyskolen, og at musikkunnskap, som musikkteori og gehør er nødvendig for å kunne lære seg sanger på egenhånd.

Videre kommer «Eспен» inn på noen av erfaringene som «Markus» beskrev om sin utvikling.

E: Også tror jeg det at alle, siden vi har såpass stort fokus på det gjennom kor og allsang gjennom åpen scene gjennom musikk, teateruke, og alle konserter vi er innom da, i løpet av året, så tror jeg de oppdager at de får en større/bredere glede av musikk. Gjennom å være med på det sjøl, og ikke bare leve musikken gjennom andre. Altså

gjennom folk du hører på. At de oppdager gleden av å bare være med, om det så bare er å synge «mamma mia» liksom på en allsang time, så oppdager dem «åja, detta var jo egentlig ganske gøy». Også til slutt da «kringsatt av fiender» 4-stemt, som det aller siste vi gjør på skolen. Tror de oppdager hvor mektig det er da.

«Espen» peker på en større glede av å oppleve musikken gjennom å være med på aktiviteten, i motsetning til å bare høre på musikk. Dette kan som mange andre av kommentarene til Espen sees på slik Balsnes (2014) beskriver et praksisfelleskap, og hvordan man går fra delvis deltakelse til å bli investert i felleskapet. Som «Espen» sier, går elevene fra å «bare være med», til å tenke at «detta var jo egentlig ganske gøy».

«Markus» trekker inn et nytt aspekt i hva han anser som betydningsfullt for dannelse på folkehøyskolen.

Intervjuer: Hvilke tanker gjør du deg om musikk som et dannelsesfag på folkehøyskolen.

M: Musikken hadde en funksjon der da. Både når det gjelder den allsangbiten og den musikklinja jeg gikk på. Også likte jeg at det var sånn uformelt, det var veldig mye opp til oss sjøl da, hvordan det året ble. Det ble til litt mens vi gikk da. Ja, for det var jo ikke sånn formelt undervisningsopplegg ikkesant, sånn som det er på høyskole da med karakterer. Det var mere sånn hva har du lyst til å bidra med her, mere den tilnærminga liksom. Hvis noen hadde lyst til å synge en sang da, så fant vi ut at det var riktig å stille opp for alle, at alle fikk lov til å spille litt det de ville. Så hvis jeg stilte opp på noe jeg syntes kanskje ikke var så kult så gjør jeg det her, så kanskje de blir med meg på en annen sang seinere. Det ble litt sånn da, gi og ta litt, på sånn veldig uformell arena.

Her trekker jeg frem to elementer «Markus» anser som dannende. En mer generell, og en relatert til musikk. Det første, er en refleksjon over en selvstendighet som opplevdes som uformell, med det poeng at det var i stor grad opp til han selv hvordan året ble. Det andre baserer seg på en opplevelse av inkludering, gjennom elevstyrt sammensetting av band. «Markus» beskriver året relativt generelt ved å betrakte det som uformelt, men han påpeker at folkehøyskoler på et vis skiller seg fra andre skoleslag, i dette tilfellet høyskole, ved at det ikke bærer preg av et formelt undervisningsopplegg. Slik jeg har betraktet begrepet formell og uformell læring tidligere i denne teksten (se kapittel, 2.), kan vi tolke «Markus» sitt sitat, «veldig uformell arena», på flere vis. Slik jeg forstår det, opplever «Markus» en frihet som han tidligere ikke har forbundet med skolesammenheng, dette bygger på valg av hva du vil spille og hvem du vil spille med. Dette kan betraktes som at «Markus» føler et eierskap til aktiviteten han bedriver i skoletiden, noe som kan gjøre at undervisningen føles uformell. Dette er på linje



med slik Angelo & Sæther (2017), beskrev hvordan vi i stor grad kan skille mellom de formelle og uformelle læringsprosessene.

«Espen» forteller at de jobber aktivt med danning ved folkehøyskolen han jobber på, og at de utarbeidet en dannelsingsbok, og avsatt en danningstime i uken til temaet.

E: Altså alle fag er et dannelsesfag. Er vel det korte svaret på det, og du kan dra inn danning i absolutt alt. Vi har jo på timeplanen vår en egen danningstime. Vi har jo en dannelsingsbok som vi har laget for noen år siden. Men det er ikke bare under musikk, det gjelder liksom alt jeg har snakket om før, etikk, moral, menneskesyn, alt sånt, og ned til bordskikk. [...] Det (*referer her til de temaene nevnt i forrige setning*) bruker vi jo aktivt, vi har det vær eneste uke i det som heter husgruppe, det som er på internatet vi bor, der de også må lære seg å samarbeide, det er kanskje den største dannelsesarenaen sånn sett. [...] Da snakker vi gjennom det hver uke, hva er det vi har opplevd denne uka som en kan ta for seg. Så har vi og en del sånne caser og greier som vi går igjennom.

«Espen» mener at alle fag er dannelsesfag, noe han kan ha rett i. Det fremstiller, som nevnt tidligere i denne teksten (se delkapittel, Musikk og danning oppsummering), musikk som et fag uten noen unike dannelsesfunksjoner. Det kan sees i den forstand at i vår moderne forståelse av dannelsesbegrepet inngår det mange fag, ferdigheter og tenkemåter (Aase, 2005, s. 27). Den dannelsesstimen som «Espen» nevner, ser ut til å omhandle i større forstand en mer holdningsbasert danning, i det at man lærer generelle sosiale interaksjoner, væremåter og samarbeidsevner.

På neste spørsmål tar vi opp hvordan «Espen» tenker folkehøyskole skiller seg fra tradisjonell skole. Jeg vet ikke om «Espen» har jobbet i på noen annen skole tidligere, så det neste spørsmålet kan være en ren sammenligning av egen skolegang og høyere utdanning for å beskrive forskjeller.

Intervjuer: Hvordan tenker du musikk på folkehøyskole skiller seg fra andre skolekontekster?

E: Der vil jeg si frihet kanskje? Du står mye friere i hvor du vil ta det. Jeg tror sånn som på grunnskolen er det ganske satt i læreplaner, hva du skal gjøre. På videregående også så er det en liste med hva du skal igjennom på en måte, som er litt sånn lærerbok styrt. På folkehøyskole så har vi også en slags fagplan, med en liste om hva vi skal igjennom, men der har vi ikke noen spesiell mal, eller lærebok som vi følger, det er veldig opp til

eleven selv, hvor langt du vil ta det. Hvis du vil sitte på øvingsrommet 10 timer om dagen så kan du det liksom. Hvis du ikke vil det så trenger du heller ikke det, for det er ikke karakterstyrt, det handler kun om å ville lære på eget initiativ, og det er jo også en dannelsesgreie i detta som jeg har sagt da, om selvdisciplin og hvor langt er du villig til å gå for å bli flinkere da. Og det er det mange som.. etter å ha vært på videregående så tror jeg det er mange som sliter litt med å få den friheten, for de er veldig vandt med å bli fortalt hva de skal gjøre.

Her er «Espen» inne på noe av det «unike» vi ofte forsøker å forstå ved folkehøyskole. Som Tiller (2014) også erfarte gjennom datainnsamling fra elever på folkehøyskole, opplever «Espen» også frihet som et nøkkelord for å beskrive skolen i motsetning til tradisjonell skole. Dette støtter også «Markus» opp under når han peker på at «det var veldig mye opp til oss sjøl da, hvordan det året ble da». Begrepet «lærebok styrt» kan tolkes som målstyrt. Her mener «Espen» at folkehøyskoler skiller seg fra tradisjonell skole, ved at det ikke er de samme rammene som, tid, pensum eller karakterer ved folkehøyskoler. Dette er også en observasjon gjort av Tiller (2014) som beskriver folkehøyskoler som en verdistyrt tilnærming.

Intervjuer: Hvordan du forholder deg til dannelsespotensialet i egen musikkundervisning?

E: Når du går på folkehøyskole så er du der sammen med flere andre og du har også et ansvar for dine medelever, litt. At de både møter opp og får noe fornuftig å gjøre da, og at de sammen lærer mer. [...] hvis gitaristen ikke møter opp og dere har bandøvelse så går det ut over alle. På en måte.

I dette svaret kommer noen av de demokratiske verdiene frem, i den forstand at alle elevene er ansvarlig for et godt felleskap. Et godt felleskap blir, for «Espen», et samhold i det å «gjøre hverandre gode», eller å «sammen lære mer». «Markus» presiserte også slike verdier som «Espen» i sitt svar på musikk som dannelsesfag på folkehøyskolen, «det var riktig å stille opp for alle», «det ble litt sånn da, gi og ta litt». Et vesentlig poeng i «Espen» sitt sitat er at, enhver elev skal kunne utvikle og virkeliggjøre sine evner gjennom kollektivt arbeid. Dette skal ikke være i konkurranse med, eller gå på bekostning av andre elever, men i dialog med medmennesker (Hanken & Johansen, 2021, s. 248). Å fremme slike demokratiske verdier kan ofte oppleves som en mer uformell pedagogisk tilnærming, i det at læreren gir fra seg deler av «eierskapet» til undervisningen, og dermed gjør elevene mer ansvarlige for egen læring.

## 5 Analyse

Intervjuene gav meg et innblikk i refleksjoner både «Markus» og «Espen» har gjort seg om dannelse og musikk i folkehøyskolen. I dette kapittelet skal jeg strukturere og drøfte svarene i lys av de seks diskursene om musikk og dannelse jeg skisserte opp i teorikapittelet, i tillegg til å presentere de funnene jeg ser som mest relevante for å belyse problemstillingen for denne oppgaven.

### Musikk som dannelsingsmiddel: «Lytt til musikk roer deg i huggu»

Fra antikkens paideia frem til i dag har det vært en utbredt tanke om at musikk påvirker oss mennesker. Olsen (2005, s. 120) hevder at «vi erkjenner oss selv gjennom lytting til musikk», og at musikk har et potensiale i seg til å påvirke oss følelsesmessig. «Espen» har en lignende forståelse om at musikk kan sette oss mennesker i ulike sinnsstemninger. Mer spesifikt retter han seg mot stress og hvordan musikk kan hjelpe mennesker å fokusere og roe ned. Hvilke dannende virkninger dette potensielt har, er ikke et spørsmål jeg skal forsøke å svare på, men det peker mot en forståelse om at musikken tilbyr oss noe, og kan fungere som et «verktøy» for selvregulering. Wrangsjö & Trondalen (2012) beskriver en lignende tematikk om hvordan man kan bruke musikk til å bearbeide stress. Det forstås likevel som at man aktivt må benytte et slik potensiale i musikken (Vestad, 2009). Det vil være umulig å trekke en generalisert konklusjon ut av en påstand om at musikk reduserer stress, eller at å lytte til musikk gjør deg dannet, noe Varkøy (2017) også påpeker. Kompleksiteten i en slik problematikk ligger i at vi alle er forskjellige individer. Jeg hevder derfor, slik som Vestad (2009), at det må foreligge en vilje hos eleven for å kunne dra en slik nytte av musikk og sang.

Musikkens påvirkningskraft på oss mennesker er utfordrende å konkretisere i slik tematikk som dannelse. Men ikke ulikt «Espen» sitt sitat «Lytt til musikk roer deg i huggu» har DeNora (2000, s. 46) et lignende sitat fra en av sine informanter: «I think everybody should listen to music. It helps you to be calm, relaxed, to see your life differently». DeNora peker på en konstituering og regulering av «selvet» som en av måtene vi bruker musikk til privat (DeNora, 2000, s. 49). At musikk kan relateres til identitetsutvikling og «selvet» har jeg etablert i teorikapittelet. Vi kan ikke nødvendigvis bare se på musikk i en sosial sammenheng med dannelse. Relasjonen mellom musikk, individet, felleskapet og dannelse kan sees fra flere synsvinkler, og med forskjellige tolkninger. «Espen» beskriver å lytte til musikk som å «leve

musikken gjennom andre», noe som i grunn kan sees på som en sosial interaksjon mellom musikken og «selvet».

«Espen» opplever at elevene blir lettere å få med på det sosiale om de gir allsang og kor en sjanse. Det kan virke som at «Espen» har et mål om å inkludere elevene i felleskapet, men må tilrettelegge for at ikke alle ønsker, eller tør, å delta. Han beskriver dette delvis gjennom sitatet, «du kan bare være med, å høre på, å bare bli med i følelsen». Slik jeg tolker teori og «Espen» sine sitater i denne sammenhengen, bygger felleskapet på individuell deltakelse. Det gir kanskje musikk en betydningsfull rolle i felleskapet, da dette er en aktivitet flertallet tar del i. Om vi ser allsang som et praksisfelleskap slik Balsnes (2014) beskriver det, kan målet til «Espen» være å få elevene investert i dette fellesskapet. Vi kan se at musikken blir brukt som dannelsesmiddel på folkehøyskolen til «Espen» gjennom de ulike svarene, hvor man søker å bygge et felleskap.

### Musikk som kunnskap: «Du må legge ned jobben»

«Espen» legger stor vekt på det faglige i flere av svarene sine. Han ser på musikalsk forståelse, i form av musikkhistorie og ferdigheter innen faget som relevante musikkdannende elementer for undervisningen sin. Både Olsen (2005) og Nielsen (1998) bemerker at musikk må kobles til noe musikalsk for å gi mening i faget. For «Espen» virker det som at dannelsen foregår i den forstand at elevene må legge ned en jobb for å bli bedre, og erfaringen og mestringsfølelsen de da oppnår, er ifølge «Espen» overførbare til andre situasjoner. Man kan se dette som interessant, fordi tolkningen av teoriene fremlagt av Nielsen (1998) om skillet mellom å danne til musikk, eller gjennom musikk, blir uvesentlig i en slik sammenheng. Jeg mener ikke at et slik skille ikke eksisterer, men «Espen» virker å ha en forståelse av at man gjennom å bli dannet til musikk, tilegner seg noen egenskaper som er overførbare til andre relevante gjøremål i livet.

«Espen» bruker ordet «selvdisiplin» som et begrep han anser som aktuelt for dannelse. W. Klafkis grunntanke om den eksemplariske undervisning og læring forklarer en lignende forståelse: «Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger, nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelser, -evner og -færdigheder, men derimod ved den lærende du fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almenyldige kundskaber» (Klafki, 2011, s. 176). Olsen (2005) argumenterer for at kunnskap er ferdigheter i musikkfaget, men sett i lys av Klafki og

«Espen» sine kommentarer kan vi argumentere for at ferdigheter i musikkfaget, eller i det minste holdninger, kan strekke seg utover faget isolert sett. Disse ferdighetene er ikke unikt opparbeidet i musikkfaget, men musikkfaget er en av flere muligheter for tilegnelse av slike ferdigheter, som selvdisiplin. Om man fortsetter en slik tanke er det ikke lenger mulig å tegne opp et tydelig skille mellom å danne til musikk eller gjennom musikk. Derimot kan man forstå det slik at man danner gjennom musikk ved å danne til musikk.

For «Espen» er musikkundervisningen i stor grad preget av holdninger, som å ansvarliggjøre elevene for egen læring, deltagelse og samhold. Tanken om musikkfagets objektivisme ved en slik pedagogikk, kan fremstå som mindre subjektiv da innholdet er i større grad filtrert gjennom lærerens verdier, enn repertoar og kunnskap. Vi har allerede etablert folkehøyskolen som en verdistyrte skole, men hva som skjer når læreren ikke bestemmer repertoar og musikalske mål er interessant å se i «Markus» sitt svar. Han beskriver det i møte med andre elever, hvor han opplever å måtte spille musikk han ellers ikke hadde tatt initiativ til å lære seg. Vi kan stille spørsmålet, hva slags innhold har størst dannelsesverdi? (Hanken & Johansen, 2021, s. 216). Har noe musikk mer betydning for dannelse enn annen musikk? I følge både «Espen» og «Markus» er ikke betydningen av dette signifikant, derimot er det læring i samspill med andre som er det vesentlige i forbedringen av musikk som en utøvende art og sosial kompetanse. Dette kan også sees på som en måte å fremme demokratiske verdier på, slik Hanken og Johansen (2021) beskriver at elever skal utvikle sine evner i et kollektivt samarbeid. Ut fra en slik pedagogisk tilnærming, ser det ut til at repertoar heller ikke blir statisk, hvor elever stagnerer i å bedrive det de allerede kan, men utfordrer hverandre til å tilegne seg ny musikalsk kunnskap.

## Musikk som kulturarv og identitet: «Litt sånn konservativ, bluesgitarist»

«Markus» beskriver seg som en «bluesgitarist» når han reflekterer over den personen han var før folkehøyskoleåret. Med dette skaper han et skille mellom seg selv og de andre elevene på linjen som likte en musikk som han beskrev som «teit», slik han opplevde det på den tiden. Som Ruud (2019) påpeker, er identiteten bestående av et ønske om å differensiere seg fra andre. Gjennom intervjuet viser han til kanskje den største dannelsesutviklingen hans, både musikalsk og sosialt, som møtet med de andre elevene og den «teite» musikken han måtte spille. Vi kan se dette i sammenheng med Kulset (2021) sin poengtering av hva musikken kan tilby, om den

utfordrer eleven, som i dette tilfellet er samarbeid og sosial tilhørighet. «Markus» opplevde et samarbeid mellom seg selv og de andre elevene, i form av at han måtte hjelpe dem til å kunne fremføre musikk dem likte, for så å kunne få hjelp til å spille og fremføre musikk han selv likte. Kjernen i denne utviklingen, ser for meg ut til å være det sosiale spenningsfeltet knyttet til musikk og identitet, som oppstår i slike sosiale interaksjoner, hvor «Markus» måtte gi av seg selv for å kunne bli del av felleskapet og få en sosial tilhørighet. Denne type identitetsutvikling vil kun forekomme i en sosial praksis. Som «Markus» selv beskriver, måtte han på folkehøyskolen lære musikk han ikke hadde «giddet» å lære ellers. Drivkraften til denne utviklingen kan sees på i lys av hvem «Markus» ønsker å være, slik som Mollenhauer (1996) betraktet identitetsbegrepet. Hvem «Markus» ønsket å være på denne tiden blir vanskelig å svare på, men ut fra sitater, kan det peke mot et ønske om å bli mer utadvendt enn tidligere.

«Espen» hevder at de elevene som i utgangspunktet er mindre motivert til å bli med på musikk og allsang ofte opplever at «detta var jo egentlig ganske gøy». «Markus» deler en slik oppfatning i sin beskrivelse av å spille musikk han egentlig ikke likte: «også viste det seg at jeg syntes det var litt gøy å spille allikevel». Det bringer en troverdighet til utsagnene til «Espen». Det gir også kredibilitet til meningen om at elever som opplever å utøve musikken, i motsetning til å «ikke bare leve musikken gjennom andre», får en større glede av musikk. Jeg vil også bemerke her at det er vanskelig å peke på hva elevene opplever som gøy med musikken, da dette kan være ankret i sosiale interaksjoner, samhold og felleskap, eller en interesse for musikkfaglige aspekter. Det forkommer for meg ikke nok data til å trekke en konklusjon i denne sammenheng, men det er likevel en forståelse verdt å merke seg, at slike erfaringer peker mot at enkelte elever får en positiv opplevelse gjennom sang og musikk ved folkehøyskolen.

Jeg betraktet i forrige kapittel «Espen» sitt svar på, om han var bevisst på kulturarv i egen praksis, under kategorien musikkunnskap. Han legger likevel frem en verdifull bemerkning om at historisk musikk kan være like aktuelt i dag. Som Hanken og Johansen (2021, s.173) beskriver: «Utgangspunktet for denne måten å legitimere den musikkpedagogiske virksomheten på, er det faktum at musikk som ble skapt lenge før vår tid, kan berøre oss i dag». Videre peker de på viktigheten av at en oppvoksende generasjon skal få kunne nyte en slik «kulturskatt». Men i hvilken grad dette bærer en allmenndannende betydning, og ikke bare musikalsk dannende betydning er jeg usikker på om det finnes grunnlag for å fastslå. Jeg vil derfor trekke frem norsk sangtradisjon, noe som «Espen» pekte på som kulturarv. I Norge har vi en tradisjon om å synge ved ulike sammenkomster og høytider. Vi kan argumentere for at

musikk i vårt samfunn er et sammensatt kulturfenomen. Mens visse sanguttrykk og -tradisjoner får status som en del av kulturarven, kan sang som en aktivitet ses på som en del av vår kulturelle identitet (Hanken & Johansen, 2021, s. 173). Legger vi et slikt argument til grunne for sang i folkehøyskolen, bærer musikk og sang en betydning for allmenndannelse, i det å ta del i samfunnet og vår felles kulturelle identitet.

## Musikk som det sosiale: «Det sosiale spillet»

Tidligere i denne teksten (delkapittel 2.4) la jeg frem tre nøkkelord fra Tiller (2014) sin læringskode: felleskap, frihet og verdier. Noe som for meg skinner tydelig gjennom i «Markus» og «Espen» sine svar, er et fokus på felleskap og samhold. Olsen (2005, s. 127) skriver at en vanlig begrunnelse for musikkfaget er at det gir god trening på sosialt samvær og samhandling. Disse intervjuene kan se ut til å gi grunnlag for en slik påstand, men det er likevel et spørsmål om det er musikken eller den sosiale interaksjonen som er det dannende elementet i utviklingen. I hvilken grad man kan skille musikken/den musikalske aktiviteten og sosial interaksjon, da den kommuniserer tekst og menneskelige følelser, er vanskelig å si. Men det vil fortsatt kunne stilles et kritisk spørsmål om svarene til «Espen» og «Markus» er forbeholdt musikkfaget og ikke folkehøyskole generelt.

Folkehøyskolen fremstår som en «boble», et mikrosamfunn i et større samfunn, et praksisfelleskap hvor elevene lever tett innpå hverandre på internater. «Markus» poengterer denne drastiske endringen av å plutselig skulle leve så nært på andre mennesker. «Espen» poengterer også utfordringer hos enkelte elever, i at folkehøyskole kan bli for «heftig» for noen. Slik Hegel så overgangen til samfunnet som en vesentlig del av dannelsesprosessen (Stølen, 2015. s. 390) er det disse dannelsesprosessene som er betydningsfulle på en folkehøyskole. Elevene beveger seg fra familie til et mikrosamfunn på en folkehøyskole, som utfordrer dem sosialt. For å kunne ta del i felleskapet, kreves det en interesse og vilje på et individuelt plan, noe også «Markus» påpeker, kan skolen og kanskje musikk legge til rette spesielt gode rammer for at individer tør å ta del i et slikt felleskap.

Med tanke på data innsamlet kan det virke som at sang og musikk spiller en betydningsfull rolle i dette «sosiale spillet». Underholder vi denne tanken videre kan vi ta utgangspunkt i Hanken og Johansen sin beskrivelse om hvorfor musikk blir vesentlig i en slik sammenheng: «Dersom musikk har betydning for å binde sammen og opprettholde samfunnet, blir det å utvikle musikkkompetanse en viktig side ved sosialiseringen av barn og unge, fordi en slik

kompetanse oppfattes som både nyttig og nødvendig for å kunne fungere i samfunnet» (Hanken & Johansen 2011, s. 176). For «Espen» var det åpenbart at fellesaktiviteter som allsang og kor var med på å skape samhold og felleskap, noe «Markus» kunne bekrefte.

### Musikk som selvuttrykk: «Hva har du lyst til å bidra med?»

Jeg sa innledningsvis i denne oppgaven at folkehøyskoler skulle fremme demokratiske verdier. Hva dette innebærer konkret på en folkehøyskole har jeg bare sporadisk vært igjennom. John Dewey fremhever særlig noen vesentlige demokratiske verdier: frivillig engasjement og interesse (Dewey 1999, s. 127). Disse verdiene kan vi se «Markus» beskrive gjennom sitatene «det var veldig mye opp til oss sjøl da, hvordan det året ble» og «hva har du lyst til å bidra med?». Noe som kan vise til en frihet, hvor «Markus» må vise interesse og vilje til å ta del i felleskapet og det faglige tilbudet. Dette krever til gjengjeld en selvstendighet av «Markus» til å ta egne valg i møte med denne friheten. Noe vi kan se gjennom «Espen» sitt sitat «Hvis du vil sitte på øvingsrommet 10 timer om dagen så kan du det liksom. Hvis du ikke vil det så trenger du heller ikke det, for det er ikke karakterstyrt ikkesant, det handler kun om å ville lære på eget initiativ, og det er jo også en dannelsesgreie». Denne verdistyrte tilnærmingen stemmer til dels overens med Tiller (2014) sitt tredje imperativ, om at kjerneverdiene må inn i dagliglivet. «Espen» beskriver dette som noe flere elever opplever som utfordrende, «etter å ha vært på videregående så tror jeg det er mange som sliter litt med å få den friheten, for de er veldig vandt med å bli fortalt hva de skal gjøre». En slik verdistyrte undervisning kan fremstå, slik «Markus» opplevde det som uformell. Hvem som eier, eller har kontroll over læringssituasjonen forblir i stor grad hos læreren i denne sammenhengen. Vi kunne se i sitatene til «Espen» at det var en klar «mal» for året, med tanke på hva de skulle igjennom, men at det ikke var noen lærebok eller pensum. Både morgensamlinger med allsang, kor og linjetimene var obligatoriske, noe som gjør at vi kan si det fortsatt ligger formelle undervisningsrammer til grunne for disse timene. Likevel beskriver både «Markus» og «Espen» folkehøyskolen som preget av frihet. Dette krever en viss utvikling av selvstendighet i det å faktisk fylle denne friheten med noe «fornuftig». Elevene må selv klare å uttrykke interesse for hvilke mål de ønsker og oppnå, og hvordan de i stor grad vil bevege seg mot det. «Espen» påpeker at elevene ikke må øve, men at utviklingen blir deretter kanskje redusert fra et faglig ståsted.

Skal vi ta utgangspunkt i bare frihet og selvstendighet som grunnlag for selvuttrykkelse viser ikke det hele bildet. Dette er mer nyansert enn at en lærer slipper elevene til å spille og uttrykke seg slik de selv ønsker. En vesentlig forutsetning for at «Markus» kunne uttrykke seg på



folkehøyskolen var trygghet: «jeg var aldri nervøs». Jeg argumenterer for at det er dette som er den pedagogiske «kunsten» på folkehøyskolen, ikke å gi elevene frihet, men trygghet. At Markus, som anså seg selv som beskjeden, får trygghet i de sosiale samhandlingene, fremstår som grunnleggende for både dannelsesprosessen og selvuttrykkelse. «Markus» opplever en utvikling gjennom spenninger i møte med andre elever, som gjennom felles aktiviteter skaper samhold og trygghet for så å kunne ta plass i felleskapet med mening. For å utdype, blir han nyttig i felleskapet, fordi han hjelper andre med å spille musikk han selv ikke nødvendigvis ønsker, altså han tilbyr noe. Denne forståelsen gir også mening i lys Nordahl (2002) sin modell om hvordan utvikling av kunnskap og handlingskompetanse er med på identitetsutviklingen. Vi kan lese at «Markus» beskriver en slags dannelsesreise i møte med faglige og sosiale utfordringer, ikke ulikt Varkøy (2017) sin beskrivelse av dannelselse som en metaforisk reise.

## Musikk som uviktig i danningssammenheng: «Alle fag er et dannelsesfag»

Som «Espen» påpeker kan man argumentere for at alle fag er dannelsesfag, men likevel har musikk hatt en fremtredende rolle i å skulle fremme dannelsen gjennom tiden. Som vist i M87 har musikk i oppgave: «å fremme personlig vekst og vise hvordan musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhørighet» (Kirke og undervisningsdepartementet, 1987, s. 252). Dette sitatet kunne, med det utgangspunkt lagt frem av teori i denne teksten, stått i sammenheng med en rekke andre fag, om ikke alle. «Markus» uttrykte at allsangtimene var «uhøytidelige», noe som kan peke mot en opplevelse av musikk som et trivselsfag i denne sammenhengen, men musikk spilte i hovedsak to roller for «Markus». Det har fulgt ham hele livet og musikk er en del av identiteten til «Markus» på folkehøyskolen, og blir med det en seriøs aktivitet i de riktige sammenhengene. Han sier at han ikke kom til folkehøyskolen for å synge, noe som kan gjøre at selve allsangtimene for «Markus» ble en mer trivselspreget time.

Tidligere rettet jeg en tanke mot at folkehøyskolen må ta utgangspunkt i at ikke alle har sunget før, og at mål for kvalitet bør settes deretter. I «trivselsfaget musikk» skal ikke musikalske krav gå på bekostning av trivsel (Hanken & Johansen 2011, s. 193). Jeg foreslår derfor at musikk kan være både dannende i et trivselsperspektiv på folkehøyskolen og et fag som bærer sin faglige tyngde alene, i den forstand at det er ferdigheter og kunnskaper som må opparbeides for å mestre. Det foreliggende er subjektets interesse og vilje, på samme måte som musikkens affordanse, er det hvorvidt individet aktivt søker hva musikk og sang, både som trivselsfag og

kunnskapsfag, tilbyr. For «Markus» oppleves allsangtimene som et trivselsfag med sosialt samhold og «god stemning», samtidig er linjetimene et kunnskapsfag hvor faglig utvikling bærer en større betydning.

## 6 Diskusjon og konklusjon

### 6.1 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere og forsøke å svare på problemstillingen min, «Hvilke betydninger har musikk for dannelse på folkehøyskole?», basert på teori og funn lagt frem i denne teksten. Jeg har gjennom denne oppgaven lagt frem teori knyttet til dannelse og oppdragelse helt tilbake til paideia i antikkens Hellas. Den gjennomgående tendensen i definisjoner av dannelse fra antikken og helt frem til i dag, er at man må se dannelse som en formingsprosess til samfunnet man lever i. Det moderne begrepet dannelse omfavner et bredere spektrum av kunnskaper, verdier, ferdigheter og holdninger enn de tidligste beskrivelsene. Dette er noe som Aase beskriver: «Utviklingen fra nyhumanistenes begrep om danning fram mot vår tids allmenndanningsbegrep har vært en utvikling både mot et demokratisk danningsbegrep og et utvidet kunnskapsbegrep der mange fag, ferdigheter og tenkemåter er inkludert» (Aase, 2005, s. 27). Med tanke på kompleksiteten et moderne danningsbegrep bringer med seg, vil jeg ta utgangspunkt i to fremtredende synspunkter eller tolkninger, som utgangspunkt for diskusjon av problemstillingen. Det første synspunktet ser musikk i lys av en mer formal dannelsesvinkling, og det andre tar utgangspunkt i et bredere dannelsesbegrep.

Som jeg har vært inne på flere ganger i løpet av oppgaven, kan man sette spørsmål ved om musikk egentlig har noen «unik» betydning for dannelse i forhold til andre fag. Danning i denne forstand tar utgangspunkt i det «ikke-faglige» ved dannelsesprosessen og kan sees på som en formal dannelsesvinkling. Denne forståelsen av danning ankrer seg i møte med andre og de sosiale interaksjonene som en vesentlig del av formingsprosessen. Den formale dannelsesvinklingen vektlegger elevenes utforskning av verden. Dette innebærer kritisk tenkning, estetisk sans og moralsk vurdering (Aase, 2005, s. 19). Setter vi de funnene innsamlet gjennom intervjuene i denne oppgaven i lys av en slik tilnærming, er det nærliggende å stille spørsmålet om i hvilken grad musikkfaget har unike forutsetninger for å oppnå formal dannelsesutvikling? Vi kan forstå data og teori dit hen, at sosial dannelse og utvikling foregår i møte med andre mennesker, noe som vil si at faget, eller fellesaktiviteten, er betydningsfull på grunnlag av sosial interaksjon, ikke nødvendigvis faglig utbytte eller innhold. Med en slik tilnærming kan dannelse foregå i alle fag og aktiviteter hvor mennesker samhandler. Det ligger likevel noen individuelle forutsetninger for at danning skal finne sted. Vi kan se at eleven må vise en interesse eller motivasjon til å delta i felleskapet, eller som Varkøy beskriver «...

elevenes aktive mulighet og/eller vilje til å komme læreren og lærestoffet i møte» (Varkøy, sitert i Hanken & Johansen, 2021, s. 216). Dannelse er en aktiv *formingsprosess* (Hanken & Johansen, 2021, s. 215), det vil si, at ut fra slike kriterier blir musikk det «objektet» eller aktiviteten som vekker interesse hos elevene, og slik spiller en konstituerende rolle for de sosiale interaksjonene. Altså musikk tilrettelegger for dannelse gjennom å oppmuntre til deltakelse i sosiale fellesskap.

Jeg nevnte innledningsvis at det er flere mastergradsavhandlinger som har belyst tematikken «dannelse i folkehøyskolen». Lunde (2018, s. 94) beskriver avslutningsvis i sin oppgave at «Funnene i dette forskningsprosjektet har vist oss at musikkens betydning for heldanningen av individet er stor». Ser vi på Hjortland sine funn (2022, s. 81) om friluftslivsfaget, kan vi se en lignende konklusjon: «Den sosiale læringen løftes av informantene opp som helt sentralt i folkehøgskolen generelt, men at friluftslivsfaget har særlig gode betingelser for å vektlegge dette». Jeg betviler ikke at friluftslivsfaget har gode betingelser for sosialisering, men det samme argumentet kan vektlegges i dannelsespotensialet til musikkfaget. Som vist i denne oppgaven er det ikke tvil om at «Markus» og «Espen» opplever musikk og sang som en betydelig del av fellesskapsbyggingen. I hvilken grad dette er forankret i musikk og ikke i den rent sosiale interaksjonen på folkehøyskolen blir i en slik, dog kritisk, vinkling umulig å konstatere basert på teori og datainnsamling presentert her alene. Musikk kan anses å være ett av mange fag – og mer generelt sett, en av mange praksiser – som kan skape gode betingelser for danning.

Som motpart til den vinklingen lagt frem i avsnittet over vil jeg trekke musikk inn i en mer moderne definering av dannelsesbegrepet, som beskrevet av Aase (2005). Dette medfører at betydningen av ferdigheter og kunnskap blir vektlagt som meningsfulle i forhold til samfunnet. Noe som bringer opp et vesentlig spørsmål: Hvilke kunnskaper og ferdigheter ser vi på som betydningsfulle i lys av samfunnet? Olsen (2005, s. 133) hevder at musikkfaget «aldri kan brukes automatisk som gyldig kulturell kapital i danningssammenheng». Likevel kan man argumentere for at musikk binder oss sammen historisk sett i en kulturell identitet, om så bare som et kulturelt fenomen, altså som en aktivitet (Hall, 1996, s. 110-111).

Aase hevder at «Danning er åpenbart et begrep som ikke kan skilles fra kultur, tradisjon og kunnskap» (Aase, 2005, s. 19). Sett gjennom et bredt dannelsesbegrep blir både Lunde (2018) og Hjortland (2022) sine konklusjoner meningsbærende. Varkøy (2017) beskriver også at et moderne dannelsesbegrep må ta i betraktning, både fortid (kulturarv) og fremtid (reisen inn i

det ukjente). Begrunner vi fag gjennom en snever linse som beskrevet tidligere, mister vi synet av verdifulle, samfunnsbærende kultur, tradisjoner og kunnskap. Jeg ser ingen klar avgrensning av det moderne dannelsesbegrepet, noe som fremmer en tanke om, hvorvidt vi egentlig kan avgrense dannelsesbegrepet til noe som en formal dannelsesvinkling. Musikk bør ikke bedømmes opp imot andre fag sine dannelsespotensialer, men gjennom sin egen samfunnsmessige verdi. Her blir musikk betydningsfull, fordi det samler oss, sett fra et nasjonalt perspektiv, gjennom tradisjon, kulturer og kunnskap. Jeg argumenterer her for at et snevert dannelsesbegrep ikke kan eksistere i dagens skole, da det fører til en paradoksal sirkel, hvor fag begrunnes ved, i hvilken grad man fremmer kritisk tenkning, moralsk vurdering og sosial inkludering. Noe som poengtert ovenfor kan i den videste forstand omfavne alle fag, som «Espen» også understreket, er «Alle fag er dannelsesfag».

Man kan argumentere i denne sammenheng for at det kanskje ikke eksisterer bare *et* moderne dannelsesbegrep som omfavner alt, eller bare én måte å se dannelse på. Dette må kontekstualiseres i sammenheng med individ, samfunn, tradisjoner, kulturarv, kunnskaper og ferdigheter. Slike diskurser presentert i denne oppgaven kan hjelpe oss å kontekstualisere dannelsesbegrepet, da det er vanskelig å legge til grunne bestemte holdninger, kvaliteter eller verdier for å kunne kalle noen dannet. Videre er det et spørsmål om hvem som eventuelt skal bestemme slike verdier, eller kategorisere noen som dannet? Jeg har forsøkt å se dannelse med utgangspunkt i samfunnet, men som påpekt i kapittel 2 (Musikk som kulturarv) av Olsen (2005), må dette også sees i relasjon til hvilke maktinstanser som kan påvirke hva vi anser som verdifulle og meningsbærende kunnskaper og ferdigheter i samfunnet. Det er derfor vanskelig å avgrense dannelsesbegrepet til noe målbart i en slik forstand, hvor man kan si at en person er dannet.

## Dannelse i folkehøyskolens perspektiv

Argumenter for at musikk har betydning for dannelse må sees i lys av samfunnet, er noe jeg har vektlagt her avslutningsvis. Data samlet inn gjennom intervjuene peker mot flere verdier som bærer mening i dagens samfunn. Både «Espen» og «Markus» vektlegger samhold og felleskap i møte med spørsmål om musikk og dannelse. Dette er kanskje ikke så rart når musikk og sang er noe de aller fleste kan relatere til som en felles erfaring. Musikalsk kulturarv blir i denne sammenheng vesentlig, fordi det gir elever et felles utgangspunkt å knytte nye sosiale bånd rundt. Likefult bærer musikalsk kunnskap en verdi for at elevene skal kunne ta del i det

kulturelle felleskapet skapt av mediene (Hanken & Johansen, 2011, s. 195). Det fremstår som at musikk på folkehøyskole bærer en betydning både for skolens fellesskapsbygging og som et fag, noe «Espen» påpeker: «men å lære liksom, det handler jo om samarbeid, det å synge sammen, også få det til å låte fint sammen». Denne uttalelsen viser at allsang og kanskje da spesielt koret, hadde et mål, utenfor det å bare bedrive en aktivitet sammen. Dette skal likevel ikke gå på bekostning av den verdistyrte tilnærmingen som er å bygge samhold og felleskap. Satt i lys av «Markus» sine sitater, som opplevde det som «uhøytidelig» og «uformelt», kan det se ut som at «Markus» ikke opplevde målet som veldig relevant i denne sammenheng. Denne tilnærmingen kan vi se på som en del av Grundtvigs tanke om at man skal lære gjennom aktiv og frivillig deltakelse (Broström & Hansen 2004). Noe som «Espen» påpeker når han sier at man ikke trenger å synge, men bare være med på «følelsen». Innledningsvis i kapittel 2. rettet jeg en tanke om en slik dannelsesstenkning, som Grundtvig fremmet, har verdi i dagens samfunn. Det er ikke et spørsmål som lar seg enkelt besvare, men slike kjerneverdier som, felleskap, samhold og kollektiv læring, fremstår som relevant i dagens samfunn.

Jeg har diskutert i hvilken grad det er noen unike dannelsesfremmende egenskaper i musikkfaget, men spørsmålet ville kanskje vært lettere å besvare om vi snur spørsmålet til: Hva er unikt med musikkfaget i dannelsessammenheng på folkehøyskole? Jeg vil argumentere for at, i motsetning til flere andre fag, er musikk noe alle linjene skal ta del i på skolen. Det blir en arena som ikke er forbeholdt en linje eller bare en gruppe elever. Dette gjør at de elevene som ikke interesserer seg for sang og musikk i en vesentlig grad, også blir utfordret til å delta i aktiviteten. Hvilket kan gjøre at musikken kan få en større betydning for fellesskapsbygging på tvers av sosiale grupperinger på folkehøyskolen.

## Videre forskning

Denne oppgaven bringer et relativt positivistisk syn på folkehøyskoler og musikkens betydninger for dannelse, likevel har jeg forsøkt å stille noen kritiske spørsmål til både metode og data samlet inn i denne studien. Tiller (2014, s. 16-17) påpeker at det ikke bare er «lyst og vakkert» på folkehøyskoler. Det vil forekomme konflikter og negative historier her, som alle andre steder. Elever kan slutte etter en viss periode eller oppleve pedagogikken som lite fengende. Med det bakteppet at det er forsket lite på folkehøyskoler i en slik sammenheng har

vi kanskje ikke et fullkomment bilde av hvilken betydning den pedagogiske tilnærmingen har for elever på folkehøyskoler enda.

Jeg ser det likevel fruktbart å fortsette forskning på folkehøyskolars tilnærming av dannelselse og musikk, basert på data presentert i denne masteroppgaven. Relevansen av å utvikle dette fagfeltet kan hjelpe oss i å ta stilling til pedagogiske og didaktiske spørsmål utenfor folkehøyskoler og faget musikk, noe som kan være av verdi for både folkehøyskoler og ordinære skoler. En rapport publisert i 2015 av Eriksen & Lyng, tok utgangspunkt i 20 barne- og ungdomskoler som hadde opplevd bedring i skole miljøet. De så på hvordan disse skolene arbeidet for å bedre elevenes psykososiale læringsmiljø. Her var en av hovedstrategiene de kom frem til, sosiale aktiviteter, tilhørighet og inkludering. Denne strategien tar utgangspunkt i: «Sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap, samhold og gode relasjoner mellom elevene på skolen» (Eriksen & Lyng 2015, s. 89). Nøkkelord som fellesskap og samhold er gjennomgående i svarene til informantene jeg har intervjuet i denne oppgaven. Hvilken betydning musikk kan spille i en slik sammenheng, kan sees gjennom Eriksen og Lyng sitt utgangspunkt i sosiale aktiviteter, noe denne oppgaven har pekt mot at musikk kan bidra med å gi gode rammer for. Selv om rapporten er 9 år gammel kan slik tematikk være like relevant i dagens skole og samfunn, kanskje spesielt etter en coronatid, som kan ha forårsaket et større behov for utvikling av samhold og fellesskap. Jeg ser det derfor som relevant for skoleutvikling å ta folkehøyskoler i betraktning ved videre forskning på slik tematikk.

## 6.2 Konklusjon: Avsluttende kommentarer

Dannelsesbegrepet bærer med seg en rekke assosiasjoner og forventninger, og har utviklet seg gjennom historien til å omfavne et bredt spekter av holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Som «Markus» beskriver begrepet: «det er liksom hele livet», noe som kan tyde på at begrepet ikke lar seg enkelt konkretisere med noen få ord. I denne oppgaven har jeg har forsøkt å peke på sentrale, gjennomgående forståelser av begrepet for å kunne gi et innblikk i musikkens betydninger for dannelselse på folkehøyskolen. Tematikken er nyansert i det at den trekker på en rekke temaer som allerede er kompliserte, som eksempelvis kultur, samfunn, identitet, tradisjoner, fellesskap og didaktikk. Det er derfor vanskelig, om ikke umulig, å komme med en konkret konklusjon til en slik problemstilling. Jeg vil derfor svare på problemstillingen min med det utgangspunkt, at det er min oppfattelse av funn fra intervju og teori og ikke en generalisering av alle folkehøyskoler, lærere og elever.

Data innsamlet i denne oppgaven har gitt et innblikk i opplevelser og erfaringer til en lærer og en elev på folkehøyskole. Selv om utvalget informanter er begrenset og ikke gir grunnlag for å generalisere, har jeg hatt anledning til å belyse problemstillingen gjennom detaljerte drøftinger av informantenes erfaringer og refleksjoner. Det overveiende, positive fokuset blant begge informantene på felleskap og samhold gir et inntrykk i at det foregår en pedagogisk tilnærming ved folkehøyskolen som skiller seg fra andre skoleslag. Et poeng som er verdt å trekke frem i denne sammenhengen er at elevene har selv valgt å gå på skolen, og hvilket fag de skal studere. Dette kan i stor grad være med på å forme slike funn, og inntrykk vi får av folkehøyskoler og deres pedagogiske tilnærming. Altså kan det være enklere å forme store felleskap og positive opplevelser på folkehøyskoler, når alle elevene har aktivt søkt seg til skolen. «Markus» fortalte at det var tilfeldig at han endte opp på folkehøyskolen, men dette tar ikke bort en allerede etablert interesse for faget musikk. Denne oppgaven kan dermed ha en begrensning i denne sammenheng, ved at slike funn ikke lett kan overføres til for eksempel grunnskolen.

Det er vanskelig å beskrive et år på folkehøyskole ved hjelp av bare to intervjuer, det kan kanskje best beskrives slik som Humboldt mente, at dannelse må oppleves (Straume, 2013). Slik sett må kanskje også folkehøyskole oppleves. Likevel bærer musikk, i lys av funn i denne oppgaven en betydning for felleskap, kunnskap, ferdigheter, sosial samhandling, identitetsutvikling og selvuttrykk. Begge informantene beskrev musikk som en stor del av livet sitt, og som noe betydningsfullt på folkehøyskole for samhold og felleskap. Gjennom teori og diskusjon har jeg belyst ulike vinklinger på hvordan musikk kan ha betydning for dannelse. Musikk er noe elevene på folkehøyskole kan samle seg rundt, og det vesentlige her, slik jeg forstår det, er at det foreligger en trygghet. Trygghet til å delta i felleskapet. Tiller (2014) beskriver det kreative miljøet som trygt, med mulighet for prøving og feiling. Jeg vil argumentere for at dette ligger til grunn for mer enn bare et kreativt miljø. Det fremstår som selve fundamentet folkehøyskolefelleskapet er bygget på. Selv om ikke alle elevene nødvendigvis opplever denne tryggheten, kan vi gjennom «Eспен» sine svar se en tilrettelegging for at eleven skal kunne bevege seg inn i de sosiale aktivitetene som sang, i sitt eget tempo. Ser vi på «Markus» sine svar får vi et perspektiv på at han utviklet seg fra å være tilbaketrukket, til å tørre å ta del i felleskapet gjennom sang og sceneopptredener. Jeg opplever derfor både teori og data som støttende i påstanden om at musikk har flere betydninger for dannelse i folkehøyskolen, sett i lys av dagens samfunn, om ikke annet enn for vår felles kulturelle identitet.





## Litteraturliste

- Aase, L. (red.) (2005). *Fagenes begrunnelser*. Fagbokforlaget.
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Balsnes, A. H. (2014). *Å Synge i Kor: Ideal for menneskelig felleskap?* Portal forlag.
- Bell, K. (2019). The 'problem' of undesigned relationality. *Ethnography*, 20(1), 8–26.  
<https://doi.org/10.1177/1466138118807236>
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke. Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) A.s.
- Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og Dannelse*. N.W. Damm & Søn AS.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Daibalos AB.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S.T. (2015). Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. *NOVA rapport, 2014/15*.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5092>
- Folkehøgskolene, (2023). <https://www.folkehogskole.no/skoler>
- Folkehøgskolene, (2023). <https://www.folkehogskole.no/kontakt/presse/fakta-om-folkehogskole/>
- Folkehøgskoleloven, (2021). *Lov om Folkehøgskoler (LOV-2020-06-19-91)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72?q=folkeh%C3%B8gskule>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Routledge.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Halse, P. Klepp, O. (2024). *Store norske leksikon: folkehøgskule*.  
<https://snl.no/folkeh%C3%B8gskule>
- Hall, S. (1996). *Questions of Cultural Identity*. SAGE Publications.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. 3. utg. Cappelen damm AS.
- Hawkins, S. (2002). *Settling the Pop Score: Pop Texts and Identity Politics*. Ashgate.
- Hjerimitslev, H. H. (2018). *Mellem dannelse og nytte - Et perspektiv på folkehøgskolernes historie*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Årgang (102) s. 171–183 Universitetsforlaget.
- Hjortland, M. (2022). *Dannelse i folkehøgskolen*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.

- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87* (Bokmål[utg.]. Kirke- og undervisningsdepartementet Aschehoug.
- Klafki, W. (2011). Wolfgang Klafki: *Dannelsese teori og didaktik - Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital*. 2. Utg. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. 5. Utg. Universitetsforlaget.
- Korsgaard, O. (2004). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig: Mellem skolen for livet og skolen for lyst*. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (274-288). Universitetsforlaget.
- Kulich, J. (2006). Christen Kold, founder of danish folk high school: myth and reality. *International Journal of Life Long Education*. 16(5), 439-453.  
<https://doi.org/10.1080/0260137970160507>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative Forskningsintervju*. 3. Utg. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lunde, I. H. (2018) *Musikk og dannelse: Et kvalitativt brevmetodisk forskningsprosjekt om musikkens betydning for individets dannelsesprosess*. [Masteroppgave]. Høgskolen i innlandet.
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære: Frilynt folkehøyskole i 150 år*. Cappelen Damm AS.
- Myhre, R. (1976). *Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850*. Fabritius & Sønners forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. 2 Utg. Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som Aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. 2. Utg. Universitetsforlaget.
- Olsen, E. (2005). Musikkens rolle i danningssammenheng – et diskursivt perspektiv. I K. Børhaug, A.-B Fenner & L. Aase. *Fagenes Begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Repestad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utg. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og Verdier*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2019). *Musikk og Identitet*. 2. Utg. Universitetsforlaget.

- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative Intervjuet: Fra vintenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rønningen, A. (2017). *Sang, felleskap og skoleidentitet: i en norsk folkehøyskole. [Masteroppgave]. Høgskolen i innlandet*.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting Qualitative Data*. 5. utg. SAGE Publications Ltd.
- Slagstad, R. Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens Forvandlinger*. Pax Forlag A/S.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- Stølen, T. (2015). Danning til felleskap – Hegel og demokratiske fordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2015, Vol. 99 (5), p. 387-395.
- Sundberg, O. K. (2000). *Musikkenknings Historie: Antikken*. Solum Forlag.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Liber utbildning AB.
- Utdanningsdirektoratet, (2023). *Kunnskapsløftet 2020: Musikk (MUS01-02) Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Stuame, I. (2013). *Danningens Filosofi-Historie*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge* 10 (3), 1–18.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden: Fra karakter til karakter*. Cappelen Damm AS
- Varkøy, Ø. (2014). Sangene som samlet oss. *Skriftserie fra Senter for musikk og helse*. 7(5), 217-235.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor Musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk-dannelse og eksistens*. Cappelen Damm AS.
- Vestad, I. L. (2009). «Tufsa danser» – om et barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (s. 153-169). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Wrangsjö, B., & Trondalen, G. (2012). Barn, musik och hälsa. Om självutveckling och känslöhantering. *Skriftserie fra Senter for musikk og helse*. [https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/srps7f/TN\\_cdi\\_cristin\\_nora\\_11250\\_1723\\_75](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/srps7f/TN_cdi_cristin_nora_11250_1723_75)
- Watson, S. (2011). *Using technology to unlock musical creativity*. Oxford University Press.

## 7 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide elev

#### **Intervjuguide Masteroppgave i MIKS ved høyskolen i innlandet.**

Gjermund Fladby

**Tema: Musikk og dannelse i folkehøyskole.**

**Respondent: Tidligere elev ved folkehøyskole.**

1. Løs prat

Uformell samtale, presentasjon av intervjuer og tema for intervjuet.

2. Innledende spørsmål. Definerings/informering av tema.

Hvilket forhold har respondenten til musikk?

Hva forbinder respondenten med begrepet dannelse?

Noen umiddelbare tanker om forholdet musikk og dannelse?

3. Hovedspørsmål.

- Hvor stor del av hverdagen var musikk for deg på folkehøyskolen?
  - Kan du beskrive din opplevelse av sang og musikk på folkehøyskolen?
  - Er det noen spesielle opplevelser med musikk på folkehøyskolen som utmerker seg? (enten positivt eller negativt)
- Hvilken verdi har musikk for deg, utover selve aktiviteten? (felleskap, avslapning, opplevelser, minner, mestring)
- Hvordan vil du beskrive egen utvikling ved folkehøyskolen?
- Hvilke tanker gjør du deg om musikk som et dannelsesfag ved folkehøyskolen?  
Basert på egen erfaring.

4. Avslutning.

- Noe du vil legge til? Tanker, erfaringer eller lignende?

## Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

### Intervjuguide Masteroppgave i MIKS ved høyskolen i innlandet.

Gjermund Fladby

**Tema: Musikk og dannelse i folkehøyskole.**

**Respondent: Lærer ved folkehøyskole.**

1. Løs prat

Uformell samtale, presentasjon av intervjuer og tema for intervjuet.

2. Innledende spørsmål. Definerings/informering av tema.

Hvilket forhold har respondenten til musikk?

Hva forbinder respondenten med begrepet dannelse?

Noen umiddelbare tanker om forholdet musikk og dannelse?

3. Hovedspørsmål.

- Hvor stor del av hverdagen er musikk på folkehøyskolen?
  - Kan du beskrive din opplevelse av sang og musikk på folkehøyskolen?
  - Er det noen spesielle opplevelser med musikk på folkehøyskolen som utmerker seg? (enten positivt eller negativt)
- Hvordan vil du beskrive sang og musikkfagets oppgave og mål på folkehøyskole?
- Hvordan vil du beskrive elever sin utvikling på folkehøyskole?
- Hvilke tanker gjør du deg om musikk som et dannelsesfag ved folkehøyskolen?  
Basert på egen erfaring.
  - Hvordan tenker du musikkfaget på folkehøyskole skiller seg fra andre skolekontekster? (grunnskole, VGS, kulturskole og høyere utdanning)
  - Hvordan forholder du deg til dannelsespotensialet i egen musikkundervisning?

4. Avslutning.

- Noe du vil legge til? Tanker, erfaringer eller lignende?

## Vedlegg 3: Samtykke

### **Vil du delta i forskningsprosjektet?**

**Master i kultur og språkfagenes didaktikk**

**Masteroppgave i musikk og dannelse.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske betydningen av musikk for dannelse, i kontekst av folkehøyskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske sammenhengen mellom musikk og dannelse på folkehøyskoler. Oppgaven forsøker å svare på følgende problemstilling: Hvordan fremmer musikk allmenndannelse på folkehøyskolen? For å utforske dette ønsker jeg å intervjuere lærere og tidligere elever ved folkehøyskoler for å høre om deres opplevelse med musikkundervisning og sang på folkehøyskole.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, institutt for kunstfag og kulturstudier v/Gjermund Fladby (masterstudent) og professor Kai Arne Hansen (veileder) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta, fordi du enten er lærer eller tidligere elev ved en folkehøyskole, eventuelt fordi du svarte på en publisert henvendelse om søknad til informanter til masteroppgave.

## Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju personlig eller over zoom ved avtale. Intervjuet tar ca. 45 minutter. I intervjuet vil jeg snakke med deg om din musikalske bakgrunn, syn på musikkfaget generelt og din opplevelse av musikk og dannelse på folkehøyskole. Jeg vil ta notater og lydopptak under intervjuet for å kunne transkribere det etterpå. Lydopptaket vil bli slettet etter at det er transkribert.

Transkripsjonen vil bli anonymisert og personlige opplysninger om deg vil ikke gjengis i oppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er Høgskolen i innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier v/Gjermund Fladby (student) og professor Kai Arne Hansen (veileder) som vil ha tilgang til opplysningene.
- Under intervjuet vil opptaket bli kryptert og lagret i Diktafon-app utstedt av Universitetet i Oslo.

Deltakeren vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og lydopptak vil slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



På oppdrag fra Høgskolen i innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Gjermund Fladby (student) [gmfaldby@live.no](mailto:gmfaldby@live.no), tel: +47 413 34 121
- Kai Arne Hansen (veileder) [Kai.hansen@inn.no](mailto:Kai.hansen@inn.no), tel: +47 625 97 992
- Vårt personvernombud: Siren Valvatne, [siren.valvatne@inn.no](mailto:siren.valvatne@inn.no), tel: +47 625 97 965

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Kai Arne Hansen (veileder)*

*Gjermund Fladby (student)*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)