

Luna

Jeanette Solheim

Bacheloroppgave

Barns musikalske bakgrunn og forståelse – en undersøkelse av musikalsk aktørskap i småskolen

Children's musical background and understanding – a survey of musical agency in
primary school

Faglærerutdanning i Musikk

2017

Norsk sammendrag

Tittel: Barns musikalske bakgrunn og forståelse – en undersøkelse av musikalsk aktørskap i småskolen	
--	--

Forfatter: Jeanette Solheim	
-----------------------------	--

År: 2017	Sider: 26
----------	-----------

Emneord: Musikalsk aktørskap, barneskole, identitet og bakgrunn	
---	--

<p>Sammendrag: I denne oppgaven er det blitt utført en undersøkelse for å svare på hva barn i barneskolealder tenker om musikk og hvordan de bruker det. Arbeidet med oppgaven har bestått av å intervju barneskoleelever, for så å belyse deres besvarelse med aktuell teori.</p>	
--	--

<p>Det viktigste funnet omhandler hvorvidt de faktisk forstår hva de mener om musikk. De fleste informantene kunne si at musikk var bra og fint, men når man først kom litt under hva de både brukte musikk til og hva de faktisk forsto av musikken ble mitt inntrykk at de forsto veldig mye, både at de var bevisst på mye av sin kunnskap, men også ubevisst på mye av den kunnskapen de faktisk satt inne med.</p>	
---	--

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Children's musical background and understanding – a survey of musical agency in primary school

Author: Jeanette Solheim

Year: 2017

Pages: 26

Keyword: Musical agency, primary school, identity and background

Summary: In this Bachelor thesis, a survey has been conducted to answer what children in primary school think of music and how they use it. The work on the assignment has consisted of interviewing primary school children, so as to illuminate their answers with current theory.

The most important finding deals with whether they actually understand what they mean about music. Most of the informants could say that music was good and fine, but when I came to understand what they used music to and what they actually understood, it became my impression that they understood very much, both because they were proven much of their knowledge, but also unconvinced of much of the knowledge they had inside.

Forord

Denne bacheloroppgaven er den avsluttende oppgaven på Faglærerutdanningen i musikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, og er skrevet av Jeanette Solheim.

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan barn i småskolealder tenker om musikk, hva de bruker musikk til og hva de syns om musikk i skolen. For å få svar på dette hentet jeg inn informanter fra min praksisskole i vår.

Jeg ønsker å takke min veileder, Irene Trønnes Strøm, for gode innspill og veiledning i løpet av skriveprosessen. Videre har både samboer, medstudenter og familiemedlemmer stilt opp med gode råd, korrekturlesning og inspirasjon.

Skriveprosessen har vært svært interessant og jeg har lært å kjennet begrepet «musikalsk aktørskap» på en bedre måte, og ikke minst hva jeg selv legger i det. Gleder meg også til å kanskje kunne fortsette å fordype meg mer i dette emnet som omfatter så mye mer enn hva som blir presentert i denne oppgaven.

Hamar, 2017

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BARNs MUSIKALSKE BAKGRUNN OG FORSTÅELSE – EN UNDERSØKELSE AV MUSIKALSK AKTØRSKAP I SMÅSKOLEN.....	8
2. TEORI.....	9
2.1 MUSIKALSK AKTØRSKAP.....	9
2.2 DEN INDIVIDUELLE DIMENSJONEN	10
2.3 DEN KOLLEKTIVE DIMENSJONEN.....	12
3. METODE	14
3.1 HVA ER METODE?.....	14
3.2 HVA ER INTERVJU?.....	14
3.3 VALG AV METODE.....	15
3.3.1 Valg av informanter og gjennomføring av datainnsamling	16
3.3.2 Valg av spørsmål.....	16
3.4 ANALYSE OG PRESENTASJON AV DATA	16
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	18
4.1 MUSIKK I DEN INDIVIDUELLE DIMENSJONEN	18
4.2 MUSIKK I DEN KOLLEKTIVE DIMENSJONEN.....	18
4.3 MUSIKK PÅ FRITIDEN	19
4.4 MUSIKK PÅ SKOLEN	20
5. OPPSUMMERING	22

5.1 DE MUSIKALSKE AKTØRENE	22
LITTERATURLISTE	24
VEDLEGG.....	25
VEDLEGG 1	25

1. Innledning

I dagens samfunn får vi innflytelse fra mange hold, både bevisst og ubevisst. Vi blir påvirket av de rundt oss, både de nærmeste og alt som foregår ellers i verden via sosiale medier. Dette er da noe av det som er med på å påvirke hvordan vi selv oppfatter hverdagen.

Min interesse for å velge temaet musikalsk aktørskap i denne oppgaven, kommer av nysgjerrighet på hvordan barn i småskolen tenker om musikk, og hvordan de bruker den. I dagens samfunn kan vi fort begi oss ut på å like for eksempel samme musikk som kameraten eller venninnen for å passe inn et sted, for å ikke føle oss utenfor. Man kan ofte høre på forskjellig musikk også i forhold til hvem man er med, det kan da med andre ord være store kontraster mellom hva man hører på hjemme kontra det å høre på musikk med vennegjengen. Det er også forskjell mellom de som driver med musikk på fritiden, og de som bare har musikk på skolen. Jeg vil undersøke disse temaene gjennom å intervjuer både gutter og jenter på et klassetrinn, og finne ut hva de synes om musikk de hører på, hva de bruker den til og hvordan de opplever musikk i musikktime på skolen. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt denne problemstillingen:

På hvilke måter har barns musikalske bakgrunn betydning for deres forhold til musikk i barneskolealder?

1.1 Barns musikalske bakgrunn og forståelse – en undersøkelse av musikalsk aktørskap I småskolen

Det å være musikalsk aktør handler om individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk innenfor eller på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter (Strøm, 2016, s. 60).

Strøm definerer det å være musikalsk aktør til noe som er individuelt og man må selv ta grep for hva man vil med musikken. Men som hun også skriver finnes det både en individuell og en kollektiv dimensjon for det å være en musikalsk aktør. Det skilles mellom det å være en egen aktør, individuell, hvor både dine handlinger og tanker er det som styrer, mens fellesskapet, det kollektive, er når det styres av flere aktører, som sammen må finne frem til sine handlinger og tanker gjennom å prøve å forstå hverandre i en gruppe.

I de neste kapitlene vil jeg først presentere teorien (kapittel 2). Deretter gjøre rede for metoden som er brukt i innsamling av data og ved presentasjon av funn (kapittel 3). Oppgavens funn blir brukt i drøftingsdelen (kapittel 4) for å besvare problemstillingen min ut ifra begreper om musikalsk aktørskap, og hvordan dette oppfattes både innenfor den individuelle og den kollektive dimensjonen. Til slutt (kapittel 5) vil jeg oppsummere de viktigste funnene.

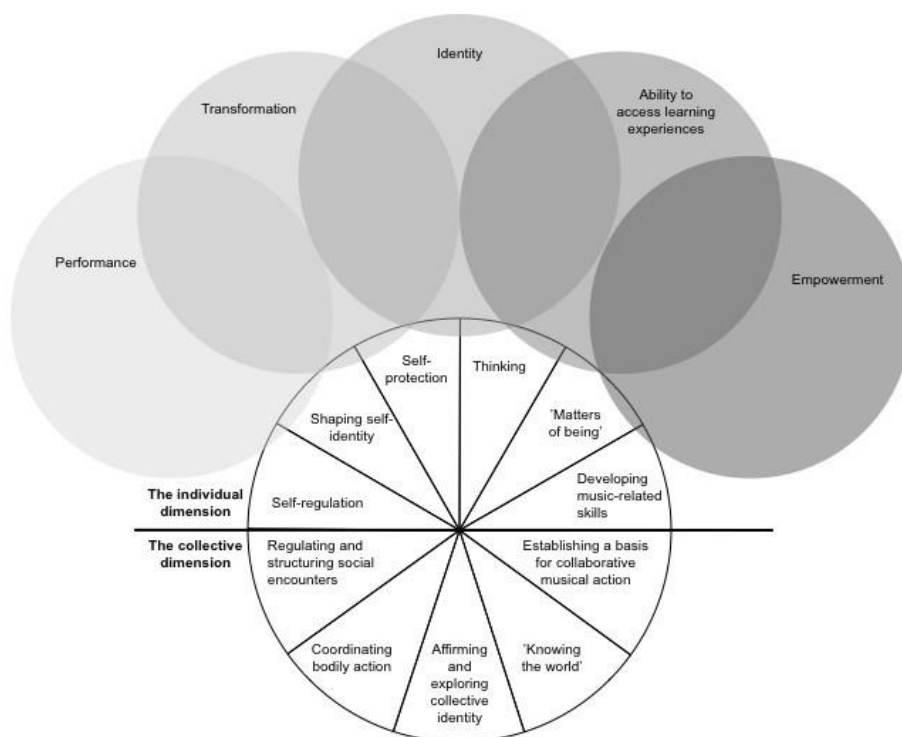
2. Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for teorien som senere blir brukt i drøftingsdelen. Først presenterer jeg begrepet musikalsk aktørskap, deretter hvordan musikk har innflytelse på den enkelte aktør, den individuelle dimensjonen, for så å avslutte med den kollektive dimensjonen, hvor flere aktører samhandler.

2.1 Musikalsk aktørskap

Musikalsk aktørskap utspiller seg i musikkulturelle praksiser, regulert av blant annet det Karlsen (2011) kaller den musikalske aktørens «ability to access learning experiences» (Strøm 2016).

Begrepet musikalsk aktørskap er noe man finner igjen i både musikkpedagogisk filosofi, psykologi, sosiologi, teori, empirisk forskning og som betegnelser på menneskers kapasitet til å handle i og gjennom musikk. Uttrykkene har forskjellige betydninger og brukes på ulike måter.



Figur 1: Musikalsk aktørskap visualisert som en linse (Strøm 2016, s. 63)

2.2 Den individuelle dimensjonen

Den individuelle dimensjonen deles inn i seks ulike måter man kan bruke musikken på. Aktøren kan bruke det som et «kart» til hvordan man kan knytte de forskjellige dimensjonene i aktuelle situasjoner i relasjoner til hver enkeltes mål og interesser, ettersom hvordan situasjonen innebærer en handling med musikk (Strøm, 2016). De seks dimensjonene innebærer selvet, og hvordan man ser på seg selv gjennom å bruke musikken. Du har selvregulering, identitet, beskyttelse, tenkning, sansing og å utvikle musikkrelaterte evner.

Musikk brukt til selvregulering

Selvreguleringen har med aktørens behov for justering, regulering av seg selv. Det kan omfatte både det psykiske og fysiske aspektet, og det omhandler blant annet bruken av musikk gjennom følelser, minner og kroppslige behov. Forholdet mellom musikken og selvregulering er at man kan ta det i bruk til å gjenkalle følelser, endre, forsterke eller endre ulike sinnsstemninger. For eksempel kan aktøren kommunisere følelser gjennom musikken, er man lei seg, forsterker da en trist sang følelsen aktøren har eller om man er glad og setter på en glad sang kan det være med å skape en enda større glede for aktøren. Eller om man relaterer musikken til en hendelse man har opplevd før, så man får tilbake gamle minner ved å høre en spesifikk sang, som skaper reaksjoner på steder, hendelser, opplevelser eller om man også endrer hva en sang har betydd før til noe nytt som kan være mer verdt for aktøren (Strøm, 2016). Aktøren kan bruke musikken til å regulere seg selv både bevisst og ubevisst. Med bevisst menes det noe spesifikt i det man hører på og ubevisst med at man for eksempel kan høre noe på radio eller tv.

Musikk brukt for å forme egen identitet

Musikk spiller en stor rolle i de fleste menneskers liv når det gjelder å skape og utforske sin egen identitet. Det henger sammen med hvilken musikken man er vokst opp med og hvilken musikk man velger å høre på. Man kan oppleve både indre og ytre konflikter knyttet til musikken man hører på, for eksempel når familien eller vennegjengen legger føringer for hva man skal høre på. Da må aktøren selv bestemme seg for om hun også vil høre på denne musikken eller om hun skal gjøre opprør mot de eksisterende normene og høre på den

musikken hun selv liker hvis den er annerledes. Musikk kan også være et verktøy for å kjenne til sin egen historie eller hvem hun har vært (Karlsen, 2011). Men det viktigste er at aktøren selv tørr å leve ut hvem hun er for å kunne bli den man ønsker å være både i forhold til at man også bekrefter og godkjenner seg selv og hvilke musikksjangre som gir utbytte til å forme og formidle hvem man er.

Musikk brukt for å beskytte seg selv

Musikk blir ofte tatt i bruk for å kunne blokkere andre lyder, spesielt hvor det kan være trafikkerte områder og man gjerne vil ha litt ro i hverdagen så putter man på seg øretelefonene som et verktøy for auditiv selvbeskyttelse (Karlsen, 2011). Hvilken musikk man velger å høre på for å få den roen man ønsker avhenger av aktøren og hvordan hun bruker musikken ellers. Hvis man til vanlig hører mye på klassiske stykker kan man få mer ro eller konsentrasjon med å høre på noe heftig musikk som man ikke hører så mye på til vanlig eller omvendt.

Musikk brukt som tenking

Musikalsk tenkning har både sammenheng med hva vi tenker når vi hører eller utøver musikk. Dette har sammenheng med hvilke kunnskaper vi sitter med og hva den aktuelle musikken har å tilby til den situasjonen vi skal bruke den i. Det er ikke selve musikken i seg selv som handler, men det handler om hver enkelt aktørs mening i forhold til musikkens mening, for eksempel i relasjon til musikksjangre, hendelser og personlige assosiasjoner (Strøm, 2016).

Musikk brukt for sansing

Musikk brukt for sansing kan ofte relateres til «det å være» eller at man trenger å oppfylle et eksistensielt behov, dette fordi man bruker musikk for å beskytte seg selv. Aktøren har gjennom musikk mulighet til å oppleve åndelige og spirituelle situasjoner ved å realisere et behov for et løft i hverdagen eller å ville se seg selv i et større perspektiv (Strøm, 2016).

Utvikle musikkrelaterte evner

Utvikling av musikkrelaterte evner kan lettere forstås som «musikalsk handling» og har å gjøre med både lytting, komponering, mising, øving, fremføring og arrangering. Det som er spesielt med denne siste kategorien er at man kan dra inn alle de andre kategoriene inn i den, siden man bruker flere kategorier av det musikalske aktørskapet samtidig. I de andre kategoriene er mer bestemte føringer for hvordan musikk kan utføres. Aktøren kan utvikle

sine musikalske evner ved å spille eller synge. For å utvikle det er det greit å sette seg et formål med for eksempel å endre eller uttrykke stemning og følelser, disse blir da en gjenspeiling av aktørens egen identitet og selvforståelse. Det er vesentlig hvis man vil utvikle sine musikalitet at man har evnen til å tenke i, med og gjennom musikk. Det å utvikle musikkrelaterte ferdigheter er også en handling i seg selv som individer iverksetter for å forhandle og styrke sine muligheter for å ta del i verden i allmennhet så vel som i videre musikalsk samhandling (Karlsen, 2011).

2.3 Den kollektive dimensjonen

Den kollektive dimensjonen vil si den sosiale dimensjonen, hvor fremdeles individuelle aktører handler, men som deltakere i det kollektive med utgangspunkt i gruppens felles verdier og målsettinger. Dette kan skje enten frivillig eller ufrivillig da individene tar del i musikalske praksiser sammen med andre aktører. De fire første delene fra venstre i modellen i den kollektive dimensjonen omhandler ulike måter kollektiver handler med musikk i forhold til sosial regulering, kroppslig koordinering, felles identitet og det å kjenne verden. Kollektiver kan på samme måte som individuelle aktører bruke musikk som livsressurs på disse ulike måtene. Den femte delen omhandler å etablere en basis for felles musikkrelaterte handlinger (Strøm, 2016).

Musikk brukt for å regulere og strukturere sosiale handlinger

Musikk blir i sosiale settinger ofte brukt for å «sette tonen» (Strøm, 2016), både i private og offentlige sammenhenger. Den som styrer musikken, om det er i bilen, hjemme eller på fest, må da bruke sine kunnskaper om musikkens ulike funksjoner, om de andre aktørenes musikalske ønsker og om hvilken musikk som passer innenfor den aktuelle situasjonen med dens normer og verdier (Strøm 2016). Det trengs da en kunnskapsrik aktør for å velge musikk som skal fylle de ulike behovene i de ulike sosiale sammensettingene.

Musikk brukt for å koordinere kroppslig handling

Musikk kan brukes for å samkjøre mange aktørers kroppslige bevegelsesmønstre samtidig, for eksempel ved dansetimer, marsjering og treningsgrupper. Det som er viktig når flere aktører skal utføre kroppslig handling til musikk, er at de har en felles forståelse av hva den aktuelle musikken kan tilby (Strøm, 2016), for skal det være en treningsøkt hvor man skal slite litt kan

det være greit med musikk som gir en ekstra vilje til å ville yte sitt beste. På dansetime med ballett i forhold til dansetime med hip hop, må man tenke over musikkvalget sitt, hva man vil ha ut av den timen. Det som er fint med koordinert kroppslig handling er at man trenger ikke ord, så alle kan forstå det, bare med bevegelser kan man være med, bare man har lyst.

Musikk brukt for å bekrefte og utforske kollektiv identitet

I sosiale systemer blir musikken brukt til å stadfeste og utvikle en felles forståelse for hvem vi er, eller hvem vi *ønsker* å være (Small 1998, i Strøm, 2016). Felleskap og tilhørighet gjennom musikalske utøvelser eller lytting, «kan både betraktes som et resultat av den felles musikalske handlingen og som en stadig pågående prosess der kollektivets felles identitet er under konstant press fra de individuelle aktørenes divergerende interesser og verdier» (Strøm 2016, s. 16). Når kollektivet utforsker felles identitet/er, får de muligheten til å teste ut og bryte seg mot andre kollektivets verdier og idealer ved å ta avstand fra eller assosiere seg med deres musikalske verdigrunnlag (Strøm 2016).

Musikk brukt for «å kjenne verden»

Musikk kan brukes for å utforske det «å være i verden» på en kollektiv måte. På samme måte som den individuelle aktøren kan utforske det «å være» (Strøm 2016). Ved musikalske og andre sosiale arenaer kan aktørene utforske en felles relasjon og idéer gjennom musikk, for da «å bli kjent med verden» og engasjere seg til «å være» og oppleve og utfordre hva dette vil si på det kollektive planet.

Etablere en basis for felles musikalsk handling

Musikalske fellesskapshandlinger er det sterkeste og tydeligste uttrykket for kollektivet, som oppstår når vi spiller, synger, improviserer, komponerer i en gruppe eller et ensemble (Karlsen, 2011). Når man spiller i et ensemble vil aktørene sammen utforske og bekrefte en felles musikalsk identitet, koordinere et kroppslig uttrykk, utforske relasjoner seg imellom, forbedre sine ferdigheter og øke sin kunnskap om den aktuelle sjangeren som de utøver (Strøm, 2016). Videre skaper dette felles musikalske arenaer for aktive musikalske aktørskap der de får praksiser som de kan dra nytte av, som enkeltindivid og kollektive aktører, med utgangspunkt i et felles verdigrunnlag. Dette kan bli viktige livsressurser både for den enkelte aktøren og kollektiver (Strøm, 2016).

3. Metode

Nedenfor vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt, valg av spørsmål, valg av informantene, gjennomføringen av datainnsamlingen og analyse og presentasjon av dataene.

3.1 Hva er metode?

Metode kan være et hjelpemiddel, eller et redskap man kan ta i bruk for å finne de dataene som trengs når man skal foreta en undersøkelse. Selvet begrepet er etymologisk avledet av *methodos* (gresk), som betyr «å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015). Når man skal velge metode er begrunnelsen at den vil gi oss gode nok data og belyse spørsmålene eller problemstillingen på en faglig, interessant måte. Det er mest vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode for innsamling av data. Her velges datainnsamlingsmetode som passer best for hvilken type data man ønsker å samle inn. Den kvalitative metoden sikter på å ha fokus på barns og unges selvoppfatning, eller erfaringer og opplevelser fra ulike kontekster. Befring (2015) formulerer det slik:

De kvalitative metodene vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskers indre liv, med framtidsmål, drømmer og bekymringer. Dette vil omfatte interesser og holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer (s. 38).

I kvalitative forskningsmetoder vil det i første rekke være nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser, og det vil ofte bli brukt direkte observasjon og personlige intervjuer for å innhente data (Befring, 2015).

Ved siden av observasjon og intervju kan data omfatte skriftlige essaysvar, dagbøker, tegninger, tekstmeldinger, lyd- og videoopptak. Ved lydopptak som jeg også har valgt å bruke som et hjelpemiddel i mine intervju, overføres data til tekst før innholdet blir analysert, gjennom *transkribering*.

3.2 Hva er intervju?

Intervju legger til rette for en *mundlig form for selvrappport*, og har i første rekke stor anvendelse ved *individuell datasamling* (Befring, 2015. S. 74).

Intervju vil være relevant når man søker etter barn og unges ideer, oppfatninger, vurderinger og drømmer. Som datainnsamlingsmetode har intervju bred anvendelse, og den er særlig sentral i den kvalitative metoden. Som hovedprinsipp består et intervju av en som intervjuer, stiller spørsmål, en forsker og en som blir intervjuet, svarer på spørsmål, en informant.

Det som er den mest vanlige metoden innenfor intervju er at den som skal gjøre et intervju oppsøker den som skal bli intervjuet, enten i hjemmet, på skolen, på arbeidsplassen eller i livsmiljøet ellers. Også kalt *oppsøkende intervju* eller *feltintervju*.

Befring (2015) forteller at denne type intervju arter seg som fri samtale, med tema og generelle spørsmål som utgangspunkt. Det karakteriseres som *åpent, uformelt* eller *ustrukturert intervju*. Da er det oftest lydopptak som blir brukt, med en kombinasjon av notater for å få et mere helhetlig inntrykk av hvordan intervjuet pågår, og om det er noe man merker på den eller de som blir intervjuet som ikke kan sees på lydopptak når man bare hører stemmen deres. Dette vil også gjøre det lettere når man skal *transkribere* intervjuet i etterkant.

Man kan også benytte en mer detaljert utformet intervjuguide med fastlagte spørsmål og svarkategorier. Det er karakteristisk for kvantitative metoder, og det refereres til et *formelt* eller *strukturert intervju* (Befring, 2015).

3.3 Valg av metode

En problemstilling kan belyses ved hjelp av flere forskjellige metoder, dette er opp til den som forsker å bestemme hva som passer best til sin forskning. Med utgangspunktet i min undersøkelse hvor jeg ønsker å finne ut hva elever tenker, føler og opplever når det kommer til musikk, for så i etterkant å tolke dataene, er kvalitative intervju et tjenlig redskap. Jeg ønsker å benytte meg av den åpne dialogen som oppstår og i tillegg komme med noen oppfølgingsspørsmål som kan være relevante for undersøkelsen. Derfor passer ikke spørreskjema med ja-, nei- eller vet ikke-svar, da dette ville blitt veldig begrenset og ført til lukkede spørsmål isteden for hva elevene faktisk synes.

Etter å ha hatt intervju med 36 elever fra barneskolen ble jeg positivt overasket over at flere hadde veldig mye bra å komme med i forhold til de spørsmålene jeg stilte. Flere supplerte ofte seg selv som også var veldig interessant å se i forhold til de som var veldig kortfattet, og svarte

veldig enkelt. Det kan ha sammenheng med at ikke alle interesserte seg like mye for musikk som hva enkelte andre gjorde.

3.3.1 Valg av informanter og gjennomføring av datainnsamling

I min undersøkelse har jeg fått 36 informanter, 23 jenter og 13 gutter, der alle er elever fra småtrinnet og samme klassetrinn. Alle ble intervjuet med lydopptaker.

Som sagt ovenfor var det veldig spredning i hva de forskjellige elevene kunne svare på av de ulike spørsmålene. Det å bruke barneskoleelever som informanter var naturlig da det er i småskolen jeg ville undersøke problemstillingen min. Det ble et veldig tilfeldig utvalg av hvem som er med i denne undersøkelsen da jeg måtte sende ut et skriv til alle, hvor både elever og foreldre/foresatte måtte underskrive om det var greit at jeg kunne intervju dem. Siden det var de 36 informantene jeg fikk svar av om at de kunne tenke seg å være med, ble det naturlig å ta et intervju med alle sammen for å samle mest mulig data. Det var også av hensyn til at alle skulle føle seg like viktig. I starten tenkte jeg at jeg kanskje bare skulle plukke ut noen jeg ville intervju, men ved senere ettertanke og med tanke på hvor mange som hadde veldig lyst til å bli intervjuet ble det best å intervju alle som hadde levert tilbake svarslipp.

3.3.2 Valg av spørsmål

Når det velges spørsmål med utgangspunkt i et forskningsintervju, vil vi kunne stille både åpne og lukkede spørsmål. For min del var det å foretrekke åpne spørsmål, hvor elevene selv la føringer og jeg bare stilte så åpne spørsmål jeg kunne (se intervjuguiden). I etterkant ved transkribering av intervjuene ser jeg likevel at tonefall, intonasjon og bekreftelse av svarene kan ha påvirket informantene noe. Blant annet var det noen som ikke helt forsto spørsmålene, og jeg måtte omformulere meg sånn at de forsto hva jeg var ute etter. Dette kunne fort ende i den mer lukkede spørsmålstypen jeg ville unngå.

3.4 Analyse og presentasjon av data

Jeg skal her gjøre rede for hvordan jeg analyserte de innsamlede dataene, og hva slags funn jeg gjorde i løpet av denne fasen. Presentasjonen jeg gjør her vil ikke inneholde drøfting, da dette kommer i kapittel 4.

Alle de 36 intervjuene som ble utført krevde transkribering i etterkant. Disse ble transkribert så nøye som mulig. De 36 informantene er alle elever så dette er det jeg vil kategorisere dem som.

Et kvalitativt forskningsintervju innebærer tre trinn for analyse og strukturering av besvarelser (Befring, 2015). Det kan være et omfattende og variert materiale, som har behov for strukturere og forenkle bearbeiding. Det første er *transkribering* som gjøres i etterkant av intervjuet for å få en mere oversiktlig tekst av alle notater og lydopptak. Det andre er *tematisk analyse* som innebærer å forenkle og sammenstille det transkriberte materialet. Den tematiske analysen kan omfatte å gruppere og kode innholdet i relevante kategorier (Befring, 2015). Det kan også være relevant å ta i bruk et dataprogram, for å enklere *samle svarene* fra alle informantene. Analysen vil da få fokus på *det mest typiske*, men det kan også være av interesse å se etter det sjeldne og spesielle. Som Befring (2015) skriver kan tematiske analyser av kvalitative data imidlertid føre til verbale oppsummeringer, eventuelt med typologiske samlekategorier. Den tredje typen analyse er *strukturert dataanalyse* hvor man med et dataprogram kan bidra til å strukturere og organisere et tekstbasert materiale, og presentere resultatet på en oversiktlig måte. Dette kan omfatte delprosesser fra transkribering til koding og tekstanalyse.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte og forstå funnene i lys av teori for å svare på problemstillingen: *På hvilke måter har barns musikalske bakgrunn betydning for deres forhold til musikk i barneskolealder?*

4.1 Musikk i den individuelle dimensjonen

«Musikk får meg til å bli glad inni meg, veldig fint å høre på. Øra mine bare roer seg ned og lytter, automatisk. Og jeg syns musikk er det fineste jeg kan høre på» (Peder, 9).

Musikken virker som en viktig del i livet for denne gutten og han reflekterer også godt over hvordan han bruker musikken selv om han kanskje ikke tenker over det selv. Det han snakker om her kan refereres til det som kalles selvregulering i den individuelle dimensjonen. Gjennom musikk får han en glad følelse, og at det kan roe han ned noe, som også går under kategoriene selvregulering og kroppslige behov. Da kan det godt hende han også får et minne av noe som gjør han glad når han hører en spesifikk sang, selv om jeg ikke vet noe konkret om det.

Alle fikk spørsmålet «hva de bruker musikken til?» (se vedlegg s. 25) i intervjuet. Det som var en gjenganger på svarene da var ofte at de bare lyttet til den for å ha noe å gjøre istedenfor å kjede seg. Men noen brukte det også til å danse til, hjemme, synge til eller for å konsentrere seg bedre når de skulle gjøre lekser. Dette henger sammen med å beskytte seg selv som vi finner igjen i den individuelle dimensjonen. Man kan da bruke musikken for å slippe unna støy som er rundt oss og ellers for å få mere ro og orden på det vi skal gjøre.

4.2 Musikk i den kollektive dimensjonen

Alle elevene jeg intervjuet hørte på musikk for seg selv. Det kunne variere veldig mellom gutter og jenter, hvor jentene ofte hørte på *Marcus og Martinus*, og guttene foretrakk *russesanger* og *Kygo*. Dette var helst også det de hørte på hvis de var sammen med andre. Her kan man se likheter med to kategorier i den kollektive dimensjonen hvor man regulerer og strukturerer sosiale handlinger ved å kunne «sette tonen» i vennegjengen med musikk. Den andre handler om å bekrefte og utforske kollektiv identitet ved en felles forståelse for hvem vi er, eller hvem vi *ønsker* å være. Det var også en jente som skilte seg veldig ut når det gjaldt å høre på *Marcus og Martinus*.

«Jeg hørte på Marcus og Martinus før, men jeg ble skikkelig lei av det. Fordi alle måtte liksom høre på det og da begynte jeg å bli skikkelig lei. Men det er ikke noen av de andre jentene i klassa som har blitt lei da..» (Beate, 9).

Her får man et fint eksempel på at man begynner å forme sin egen identitet, og bryter med de faste normene hvor jentegjengen bare hører på *Marcus og Martinus*. Denne jenta har blitt lei og er lei seg for at de andre jentene ikke har gått lei de sånn som hun har gjort. Hun vil heller høre på «*Waka Waka*» enn gutteduoen. Dette er utrolig fint å se, at man tørr å ta initiativ til å være seg selv og finne seg selv i musikken, det man selv vil høre på og defineres ut ifra.

Det at de hørte på musikk hjemme og selv, kunne fort også være at noen hørte på musikk sammen med de hjemme, enten med søsken eller foreldre.

«På julaften/bursdager pleier vi å sette på musikk sånn at foreldrene mine hvert fall danser sammen til musikken. Jeg kan da danse litt med hunden vår, for den pleier å hoppe opp å bli så gæren. Og da kan jeg danse litt med den når den bare står på bakbeina» (Sivert, 9).

Dette kan virke som de har gjort til en sosial tradisjon innad i familien for å styrke det sosiale båndet seg imellom, hvor man «setter tonen» på omgivelsene og alle bruker den samme musikken. De bruker også her dans, som da blir et annet element innenfor det å bruke kroppslige handlinger og sist men ikke minst bekrefte og utforske den felles identiteten de skaper med dette sosiale samværet de har opparbeidet seg innad i familien.

Det var også et par elever som hørte på litt mer tradisjonell musikk fra sitt hjemland, der foreldrene var hovedkilden til den musikken de dyrket hjemme. En gutt hørte og spilte ofte til albansk musikk hjemme da faren var albansk, som gjorde at han hadde en annerledes oppfatning av musikk enn hva klassekameratene hadde som da hørte på *russelåter* og *Kygo*. Han hadde mer tilhørighet til sin egen identitet kulturelt sett, og holdt denne ved like sammen med faren. Ei jente hadde også en mor som hadde en annen opprinnelse enn norsk og hørte spesielt på indisk musikk når familien feiret høytiden, Divali. Her var ikke jenta like fornøyd med musikkvalget. Hun synes det ble kjedelig, fordi hun ikke forsto noe av det de sang.

4.3 Musikk på fritiden

Fåtallet av elevene drev med musikk på fritiden, det var ei som spilte valthorn, en spilte saksofon, to spilte fiolin, og to spilte piano innenfor gitte rammer som kulturskole eller korps i tillegg til ei som var med i et barnekor. Selv om det ikke var flere som drev med musikk

innenfor gitte rammer, var det mange som pleide å synge hjemme til musikken de hørte på, noen lærte også å spille gitar eller piano av foreldre eller nære slektninger. Men så fikk jeg et par jenter innom som drev med en sport, kunstløp, de fortalte begge hver for seg at de brukte musikk på treningene sine. Dette henger jo sammen med at kunstløp blir en slags dans på isen, og det er man avhengig av å ha litt musikk som er med på å sette stemningen bedre på hva man skal gjøre og skaper også tilhørighet til publikum som ser på dette ved en oppvisning. Dette kan da være med på å forsterke deres opptreden på isen. Mitt inntrykk var at de som drev med musikk innenfor gitte rammer kunne mere om musikk enn de som ikke hadde gitte rammer. De kunne komme med mere innspill under intervjuene enn de som ikke hadde noen interesse for musikk på fritiden. Selv om ikke alle var helt fornøyd med musikken innenfor de gitte rammer, og syntes det fort ble mye, da det tok mye tid av fritiden til å måtte øve. De som spilte litt uten noe spesifikk undervisning viste fort mer glede av å kunne spille litt på et instrument da de mest sannsynlig fortsatt har den gleden med å gjøre noe de liker å gjøre, men kan gjøre det litt på egne premisser, enn at man blir satt i gitte rammer og må prestere i en større grad enn de som gjør det fordi de har lyst, men kanskje ikke vil ha undervisning på det.

4.4 Musikk på skolen

Når elevene fikk spørsmålet om hva de syns om musikken som ble representert i musikktimene i forhold til hva de hørte på selv, var det en klar favoritt at de likte best å høre på det de selv kunne velge. Det var ikke alltid like populært det som ble presentert, kommentarer som ofte gjentok seg, var at det var gammelt, noe som mamma og pappa kunne hørt på og at det var kjedelig. Men det var også noen som tenkte utenfor bare sanger i undervisningen, som syns det var bra med musikken på skolen, for da skjønnte de mere av musikken, selv om de kanskje ikke likte alt som ble presentert. Da fikk de heller en følelse av hvordan musikken er bygd opp og hvordan musikken kan fungere. De lærer også dette mere siden de på dette klassetrinnet akkurat hadde begynt med blokkfløyte undervisning, noe som førte til at de også lærte seg litt noter. Dette er med på å skape en stor fellesfølelse på det man gjør i timene. Alle deltar og gjør sitt beste. Når man synger eller spiller sammen i klassen sånn som de gjør når de har blokkfløyteundervisning eller hvilket som helst annet instrument er de med på å skape musikalske fellesskapshandlinger som nevnt ovenfor i den kollektive dimensjonen. Sammen utforsker og bekrefter/avkrefter aktørene en felles musikalsk identitet. Under en undervisning jeg selv hadde med dem på klokkespill fikk de en etter en gjøre en improvisasjonsrunde hvor resten av medelevene/aktørene spilte gitte noter til gitte akkorder. Dette ga dem muligheten til

å utforske relasjoner seg imellom i forhold til hva de spilte. De hjalp hverandre litt som også gjør at de forbedrer sine ferdigheter og øker sin kunnskap om både instrumentet og den aktuelle sjangeren som man utøver. Under blokkfløyteundervisningene kunne man også lære dem ting uten at de tenkte over det selv, i hovedsak lærte de kun grepene til de forskjellige tonene, men da hadde vi det visuelt bak på tavla, med både grep og toner sånn at man kan fange opp hvilke toner man spiller.

De fleste likte jo best å velge musikk selv, enn den de fikk presentert på skolen. De ville heller høre musikk som gikk mer på det engelsktalende. De ble for mye norsktalende og kjedelig og høre på den musikken de brukte i undervisning. De ønsket seg mer engelske sanger da de også forsto mer og mer av språket, selv om de ikke alltid forsto alt. Men siden de ikke er eldre enn de er heller, har de fortsatt masse og lære, og man kan lære mer av å høre både uttale og praktisere språket selv.

5. Oppsummering

Formålet med oppgaven er å svare på problemstillingen: *På hvilke måter har barns musikalske bakgrunn betydning for deres forhold til musikk i barneskolealder?* Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å svare på den ved å se på hvordan musikalsk aktørskap oppleves av barneskoleelever, og i hvor stor grad musikk har noe å si for hvert enkelt individ i forhold til hvordan de bruker musikk i hverdagen og på skolen. Det viktigste jeg fant var blant annet barneskoleelevens forståelse for musikk, og ikke minst seg selv, da både hva de vet de forstår og hva de forstår uten å vite om det.

5.1 De musikalske aktørene

«Jeg hørte på Marcus og Martinus før, men jeg ble skikkelig lei av det. Fordi alle måtte liksom høre på det og da begynte jeg å bli skikkelig lei. Men det er ikke noen av de andre jentene i klassa som har blitt lei da..» (Beate, 9).

Av alle jeg snakket med synes jeg bare det var ei som skilte seg veldig ut i forhold til de andre. Hun hadde kommet over hva de andre hørte på og ville helst at man gjerne kunne hørt på noe annet enn bare det som alle andre hørte på. Bare det å innrømme dette er i stor grad med på å skape en egen identitet av hva man liker heller enn å føle tryggheten med å bare høre på det vennene gjør hele tiden. Det virket også som hun hadde et mer omfattende begrep om musikk da hun også spilte et instrument og kunne si mer på de ulike spørsmålene jeg hadde i intervjuet enn de som «bare» hørte på musikk.

Resten av elevene hørte gjerne på det samme både hjemme og med venner, men de som hadde litt annen bakgrunn dyrket også denne hjemme. Gutten som hadde en albansk far hørte og spilte dette mye hjemme og hørte da ikke så mye på musikk sammen med venner, men han hadde da også en ganske annerledes oppfatning av musikk enn hva klassekameratene som var mere glad i tekno-musikken hadde. Han hadde mer tilhørighet til sin egen identitet, kulturelt sett, som var en del av å holde fast på sine røtter. Ei jente som hadde en mor med annen opprinnelse hørte ofte på indisk musikk ved høytiden Divali, men det likte ikke jenta så mye da hun ikke forsto noe av det, og da ble det fort kjedelig.

Det som ble mest foretrukket av musikk, var når noen sang på engelsk. Dette også fordi mye av det norske de hørte på selv eller på skolen ofte kunne bli kjedelig og de var ikke så glade i den musikken som ble presentert i undervisningen. Det vil da si at barnas musikalske bakgrunn

får betydning for dem i skolesammenheng, det kan spesielt være med på å avgjøre hva de liker og ikke liker av undervisningen de får, men de fleste er enige i at de forstår mer av musikken på skolen. Gjennom skolens musikkfag får elevene en grunnleggende forståelse og et bredere perspektiv på hva musikken står for og hvordan den er bygd opp, mens hjemme blir det ofte til at man bare lytter ureflektert til musikken. De fleste informantene kunne si at musikk var bra og fint, men når man først kom mer til bunns i hva de både brukte musikk til og hva de faktisk forsto av musikken ble mitt inntrykk at de forsto veldig mye, både at de var bevisste på mye av sin kunnskap, men også ubevisste på mye av den kunnskapen de faktisk satt inne med.

Litteraturliste

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm As.

Karlsen, S. (2011). Fra teori til metodisk verktøy: Operasjonalisering av begrepet 'musikalsk aktørskap' som eksempel på utvikling av analyseredskap. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 161-183). Vallset: Oplandske bokforlag.

Strøm, I. T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal». En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster. (Doktoravhandling). Høgskolen i Hedmark, Hamar.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuspørsmål til barneskoleelever

1. Hører du på musikk hjemme? Hva?
2. Hører du på musikk med venner? Hva?
3. Har du noe forhold til musikk på fritiden?
4. Hva syns du om musikk?
5. Hva bruker du musikk til?
6. Hva tenker du om musikken du selv hører på i forhold til den musikken som blir presentert i musikktime?