



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærarutdanning og pedagogikk

Maria Hetland Haavik

Masteroppgåve

**“Det er som ei livslinje” - om musikalsk
aktørskap på musikklinja**

“It’s like a lifeline” - on musical agency at ‘musikklinja’

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH3

2022

"Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire"

- William Butler Yeats

Føreord

Å skulle skriva ei masteroppgåve når ein korkje har vore mykje på campus eller i det heile kjent seg som ein skikkeleg masterstudent, kjennest framleis ganske surrealistisk. Det har vore krevjande. Likevel, her er oppgåva. Eg er skikkeleg stolt over at eg klarte det. Det hadde ikkje gått utan hjelp og moralsk støtte frå mange.

Den eg fyrst må takka er rettleiaren min, Stian Vestby. Du skal takkast for tips og gjennomlesing når livet i ein masterstudent sin koronaprega kvardag kjentes ganske håplaust.

Eg vil også takka alle informantane som var villige til å setje av tid og stille til fysisk intervju midt i ein pandemi. Utan dykkar erfaringar, tankar og drøftingar som de delte, hadde det ikkje blitt noko oppgåve.

Sist, og eigentleg heilt motsett av minst, takk til mentoren min, mor, for å ha gitt oppløftande ord, rettleiing og pep-talks når motet mitt har svikta og eg nesten har mista vegen. Utan di støtte hadde det vore lite masteroppgåve å visa til.

Oslo, 16.mai 2022

Maria Hetland Haavik

Innholdsliste

| | |
|--|------------|
| Føreord | iii |
| Samandrag | vii |
| Abstract | vii |
| 1. Innleiing | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for val av tema | 3 |
| 1.2 Undersøkinga si målsetjing | 3 |
| 1.3 Undersøkingsområde og forskarspørsmål | 4 |
| 1.4 Organisering av oppgåva | 4 |
| 2. Teori | 5 |
| 2.1 Sentrale omgrep | 5 |
| 2.2 Modell for musikalsk aktørskap | 8 |
| 2.2.1 Den individuelle dimensjonen | 9 |
| 2.2.2 Den kollektive dimensjonen | 10 |
| 2.2.3 Dei fem linsene | 11 |
| 3. Relevant forskning | 14 |
| 3.1 Individ og struktur | 18 |
| 3.2 Sosiokulturell tilnærming | 19 |
| 4. Forskingsstrategi | 21 |
| 4.1 Metode | 21 |
| 4.2 Kvalitativ metode | 21 |
| 4.3 Hermeneutisk tilnærming | 22 |
| 4.4 Grounded theory | 23 |
| 4.5 Intervju som innsamlingmetode | 24 |
| 4.5.1 Intervjuutval | 26 |
| 4.5.2 Gjennomføring av intervju | 27 |
| 4.5.3 Intervjusituasjonen | 28 |
| 4.5.4 Transkribering av intervju | 29 |
| 4.6 Analyseprosessen | 30 |
| 4.6.1 Arbeidsgang i analyseprosessen | 30 |
| 4.7 Etikk | 32 |
| 4.8 Reliabilitet og validitet | 33 |
| 4.9 Metodekritikk og sjølvrefleksjon | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 5. Undersøkinga | 36 |
| 5.1 Innleiing til analysen | 36 |
| 5.1.1 Informantane sitt utgangspunkt | 36 |
| 5.1.2 Skilnad på dei to informantgruppene | 36 |
| 5.1.3 Avgrensing og utvikling av eigen modell | 37 |
| 6. Analysen | 39 |
| 6.1 Den individuelle dimensjonen | 39 |
| 6.1.1 A: Utvikling av musikkrelaterte evner | 39 |
| 6.1.2 B: Musikk brukt til sjølvregulering | 45 |
| 6.1.3 Oppsummering den individuelle dimensjonen (A + B) | 47 |
| 6.2 Den kollektive dimensjonen | 48 |
| 6.2.1 C: Etablera ein basis for felles musikalsk handling..... | 49 |
| 6.2.2 D: Regulerer og strukturere sosiale handlingar | 53 |
| 6.2.3 Oppsummering kollektiv dimensjon (C + D)..... | 54 |
| 6.3 Oppsummering av analysearbeidet (A - D) | 55 |
| 6.3.1 Utvikling av verdiar og ressursar | 56 |
| 6.3.2 Læraren og eleven på den sosiokulturelle arenaen..... | 59 |
| 6.3.3 Visuell oppsummering av analysen..... | 64 |
| 7. Drøfting | 66 |
| 7.1 Å utvikla eit bevisst språk | 66 |
| 7.2 Musikalsk aktørskap og Kunnskapsløftet (LK20)..... | 67 |
| 7.3 Det nye kompetanseomgrepet | 68 |
| 7.4 Djupnelæring | 69 |
| 7.5 Å møte framtida sine kompetansekrav | 70 |
| 7.6 Skaparglede, engasjement og utforskartrong | 70 |
| 7.7 Formell og uformell læring | 72 |
| 7.8 Ikkje berre for dei som skal bli musikarar | 73 |
| 8. Avslutning | 74 |
| 9. Vegen vidare | 75 |
| Kjeldeliste | 76 |
| Vedlegg | 84 |

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker omgrepet *musikalsk aktørskap* sin plass i programfagundervisinga på musikklinja i programområdet Musikk, dans og drama i vidaregåande utdanning. Kvalitativ empiri er produsert i intervju av både elevar og faglærarar fordelt på to skular på ulike stader i landet og deretter analysert tematisk gjennom grounded theory (Glaser, 1987, s. 101 – 115). Sidsel Karlsen sin modell om temaet vert nytta som eit springbrett inn i feltet (2011, s. 118). Musikalsk aktørskap er undersøkt både i ein individuell og kollektiv dimensjon og utdjupa i eit didaktisk perspektiv. Undersøkinga viser at aktørskap ikkje er ein isolert kapasitet, men vert forma i ein sosiokulturell kontekst i samspelet mellom lærar og elev. Lærarane støtter og utfordrar elevane som musikalske aktørar gjennom undervisinga. Elevane utviklar verdiar og ressursar gjennom ein aktiv prosess som dei tek med seg vidare i livet frå musikklinja. Målet er at omgrepet musikalsk aktørskap skal kunne styrke og bevisstgjere samhandlinga elevar og lærarar i musikkundervisinga.

Abstract

This master's thesis takes a look at the term *musical agency* and how it contributes to strengthening and supporting music education students in upper secondary schools. Qualitative empirical data is produced from interviews with both students and teachers from two schools at different places in the country and is then analyzed thematically through grounded theory (Glaser, 1987, s. 101 – 115). Sidsel Karlsen's model for this theme is used as a springboard into the field (2011, s. 118). Musical agency is examined both at an individual and a collective dimension level in addition to being explored from a didactic perspective. Agency is not an isolated ability but is shaped through a sociocultural context via the interaction between teachers and students. The teachers support and challenge the students as participants and practitioners of musical agency through their learning exercises. Students develop values and resources through an active process that they bring with them from "musikklinja". The goal is that the term musical agency can strengthen their awareness and interaction between students and teachers in music education.

1. Innleiing

Musikk har alltid for meg vore sterkt knytt til glede, kropp, samfunn og kvardag. Song og musikk har vore ein sentral del av den eg er og har vore ei sjølvstøtt og drivande kraft. Eg har vakse opp i det ein kallar ein musikalsk familie der eg vart sunge for og med, opplært i song og musikk frå alle dei næraste rundt meg. Me hadde ein familiekultur der å syngja var like viktig som å snakke. Huset var fylt av mange ulike instrument. Song og musikk vart brukt til å uttrykke kjensler, markere hendingar og høgtider, lære inn kunnskap, knytte band og være engasjert. Mormor mi leia i tre tiår barnekoret “Minisang” på bedehuset familien var knytta til. Mor mi arva dette og heldt det gåande i fleire år vidare. Eg var sjølvstøtt med ifrå eg var tre år gammal til eg måtte oppgradera til juniorgospel-koret. Faren min spela bass, preika Bjørn Eidsvåg, de Lillos og blues, eg hadde onklar som høyrde på Porcupine Tree og Pink Floyd, morbror og tante var aktive i korpsmiljøet. Bestemor song på tur: “Du vesle bekk, som sildrar lett, igjennom lund og li...” når me kom over ein bekk. Storebror spela slagverk i rockeband og litlebror trakterte pianoet. Heime hjå mormor hugsar eg at det alltid var Gaither Vocal Band på fjernsynet, og eg vart stormforelska i han høge som såg ut som Jesus. Når familien var på biltur måtte me alltid syngje i bilen, mellom anna fordi eg då ikkje vart like bilsjuk lengre. Me song ein-, to- og trestemt av full hals. Eg lærte meg å spela gitar sjølv via nettet, skreiv eigne songar, starta med piano, fekk song- og bandundervising på kulturskulen, gjekk på dans og byrja etter kvart med swingdans. Eg lærte å øve, opptre og spela saman med andre. Det var også naturleg å bidra på bedehuset der kulturen oppfordra til å bruke dei “gåvene” ein hadde fått. Lovsong var ein stor del av gudstenesta.

Alt dette likte eg så godt at eg til slutt søkte på musikklinja då eg skulle byrje på vidaregåande skule. Ei av opplevingane eg hugsar som eit av mine største møter med musikk og kva det gav meg, er frå bedehuset då eg stod i eit kor. Eg minnst lykkekjensla det gav meg. Eg veit ikkje om det var ein øving eller om det var konsert for foreldra våre. Uansett, der stod blant mange stemmer som song uendeleg vakkert og eg hugsar eg tenkte: “Wow, kanskje dette er kjensla av Gud gjennom kroppen min, kanskje han faktisk finst?!”. Dette var tegnet eg har søkt etter lenge. Ikkje om Gud finst eller ikkje, for det er eg ikkje sikker på, men i ettertid har eg undra meg over slike opplevingar. Eg har tenkt mykje på korleis tilknyttinga mi til musikk påverkar og er ein stor del av identiteten min. Eksempelvis kjenner eg på ei djup tilfredsstilling når eg har skriva ein song som fangar akkurat det eg kjenner på inni meg. Det same kjente eg når eg

hørde låtar som "A Moment Like This" av Kelly Clarkson, "I Don't Wanna Miss a Thing" av Aerosmith eller "Grace Kelly" av Mika for fyrste gong som ungdom eller når eg fekk danse fritt til favorittlåta mi. Desse opplevingane var ekstra sterke, magiske, fortryllande og overveldande. Slike opplevingar har eg ennå.

I retrospekt trur eg alle desse opplevingane der eg fann og fekk noko heilt spesielt gjennom musikk, gjorde at det betyr mykje for meg. Alt dette fekk eg utvikla vidare når eg gjekk på musikklinja. Då måtte eg ta nye val som til dømes å bytte frå gitar til song som hovudinstrument eller studere musikkvitenskap framfor utøvande musikk. Alt dette utfordra og utvikla mitt forhold til musikk. Eg fekk fleire moglegheiter til å prøve og oppleve, vart meir medviten og lærte å setja endå meir pris på musikk på eit mangfaldig og personleg plan. Eg har kjent på korleis musikk betyr mykje. Musikk kan brukast på mange måtar i kvardagen og vera ein stor del av identiteten sin. Frå eg sjølv gjekk musikklinja og studerte vidare har eg ikkje vore komfortabel med identitetsmarkørane musikal, songar, gitarist, bassist, musikkvitar, musikkdiggar og slikt. Noko mangla, noko som var breiare, men også meir spesifikt. Noko meir fleksibelt som kunne gjennomsyra i livet mitt. Før eg landa på utgangspunktet for denne masteroppgåva gjekk til innkjøp av Even Ruud si bok "Musikk og identitet" (2019) for å moglegvis få nokre svar og starte kverninga. Interessefeltet mitt var no snevra inn litt og eg grubla mykje. Her skriv han blant anna at opplevingar me har opp gjennom åra har mykje å seia for korleis synet vårt på oss sjølv og korleis identiteten vårt vert forma. "Noen av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv, synes samtidig å være knyttet til musikk", stadfestar Ruud (2019, s. 82). Sjølv har eg blitt forma av mangfaldige møter med musikk opp gjennom åra. Kjenslene som vart vekka i meg i møte med musikk har eg søkt aktivt å bli meir kjent med. Desse erfaringane har blitt til mi eiga historie om meg og livet mitt. Det er ikkje tvil om at Petter Dyndahl er inne på noko når han skriv at "...arts education is undoubtedly serious business" (2015, s. 37) eller eventuelt den meir munnlege versjonen frå zoom-undervising eg opplevde han proklamera "Musikk er blodig alvor!". Eg har erfart at eg gjennom musikk og relasjonar endar opp med å skape ei tryggleik til å undersøke verda rundt. "Samtidig gir musikken rom for opplevelser av meistring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter" (Ruud, 2019, s.82).

Eg har byrja med eit tilbakeblikk på eigen oppvekst og musikalsk danning, som inneheld viktige grunnar for dette masterprosjektet. Eg ønsker å få ein djupare og breiare forståing for korleis musikk kan operera i menneske sine liv. Kvifor er me så trekt mot musikk? Kva gjer

musikk med oss? Kva funksjoner har musikk? Korleis nyttar me musikk i kvardagen? Korleis kan ein leggje til rette for utvikling i og gjennom musikk på musikklinja?

1.1 Bakgrunn for val av tema

Bakgrunnen for val av tema er eit ønske om å grave djupare på eit område som har fascinert meg lenge. Heilt sidan eg høyrde omgrepet *musikalsk aktørskap* (Karlsen, 2011, Ruud, 2017, s. 207) har eg kome tilbake til det i tankar og samtalar knytt til musikk, identitet og undervising. Musikkundervising skal ikkje berre nødvendigvis læra studentar å spela, men også leggje til rette for at dei skal ha det godt med både med seg sjølv, andre og musikken. Her er kjerna i det eg ønsker å undersøke, nemleg at kunnskap om og bruk av musikk i mangfaldige former kan ha stor påverknad i menneske sine liv. Musikk kan opplevast, brukast og validerast på mange måtar. Å vera ein musikalsk aktør, å vera klar over dette og kva det inneheld verker for meg som ein stor rikdom. Fyrste året på masterstudiet vart me introdusert for nettopp dette temaet. Eg skreiv også i etterkant ei oppgåve om musikalsk aktørskap knytt til ungdomstrinnet på barneskulen og relaterte det til eigen praksis og sosiale media. Prosessen med denne oppgåva gjorde meg endå meir nyfiken på temaet. Her såg eg at eg ville jobba vidare med dette omgrepet.

1.2 Undersøkinga si målsetjing

Målet mitt med denne undersøkinga er å utvida rommet for korleis ein kan snakka om musikk og utforska musikk gjennom fleire aspekt. Eg ønsker å undersøke musikalsk aktørskap i vidaregåande utdanning og fokusere på skulen sitt bidrag i denne prosessen. Håpet mitt er at kunnskap om musikalsk aktørskap kan bidra til bevisstheit rundt undervisinga for elevar på musikklinja. Eg vil snakka med elevar som har tatt eit aktivt val om å spesialisere seg innan musikk og høyre korleis det er å vera elev på musikklinja. Samstundes ønsker eg å få fram korleis programfaglærarane tenker rundt si eiga undervising og ser på oppgåva som pedagogar. Kva vert gjort og kva kan gjerast for gjera elevane til trygge og medvitne musikalske aktørar? Fremmer eller hemmar musikklinja musikalsk aktørskap i 2022?

Gjennom denne oppgåva vil eg nytte namnet “Musikklinja” om musikkdelen frå utdanningsprogrammet Musikk, Dans og Drama på vidaregåande skule. Dette er eit kortare, innarbeida omgrep som alle informantane nyttar.

1.3 Undersøkingssområde og forskarspørsmål

Undersøkinga mi hentar empiri frå elevar og faglærarar på musikklinja og fokuserer på dei obligatoriske programfaga på musikklinja. Føremålet er å undersøke og ta eit djupare dykk på korleis musikalsk aktørskap spelar inn, vert bevisstgjort og verker på kvardagen og danninga til elevane. Det er den konkrete påverknaden frå undervisinga som eleven får gjennom tre år på musikklinja eg er interessert i å fanga opp. Tankane bak omgrepet musikalsk aktørskap opnar for nye måtar å tenke på og om undervising. Sidsel Karlsen har utvikla ein modell for musikalsk aktørskap (2011) som eg vil bruke for å kasta lys over temaet. Den gjer det enklare å leggje til rette for spanande samtaler og diskusjonar om komplekse og samansette fenomen i og utanfor skulesettingar.

Eg har valt å sjå på relasjonen mellom elevar og programfaglærarar i musikk. Med dette som bakgrunnsteppe har eg snevra tankane inn til eit forskarspørsmål. Forskarspørsmålet mitt vert todelte:

Korleis bidreg programfagundervisinga i musikk på vidaregåande skule til musikalsk aktørskap for elevane? Og korleis legg lærarane til rette for dette?

1.4 Organisering av oppgåva

Innleiingsvis har eg lagt fram korleis oppgåva vart til, kva felt eg vil undersøke, målsetting, forskarspørsmål og avgrensingar. Vidare skal eg presentere relevant forskning og teoriar eg byggjer masteroppgåva mi ut frå. Eg går i kapitlet Forskingsstrategi inn på det vitenskaplege rammeverket for oppgåva og metode. Her forklarar eg dei metodologiske grepa eg legg til grunn for forskarspørsmålet mitt og gjer greie for korleis eg har samla inn og analysert data. Deretter vert sjølve undersøkinga og analysen presentert, etterfølgt av drøfting i lys av undersøkingsfeltet sine perspektiv. Avslutningsvis kjem refleksjonar og konklusjonar med kommentarar til eige arbeid og tankar for vegen vidare.

2. Teori

Dette kapittelet inneheld forskingsmessige og teoretisk relevante linjer til musikalsk aktørskap. Teorien og forskinga brukt i oppgåva byggjer opp under temaet. Det vil danne ein bakgrunn for analysen av empirien og diskusjonane rundt forskarspørsmål og resultat. Før eg tek eit djupdykk i omgrepet *musikalsk aktørskap* og teoriar som støtter opp om dette, vil eg fyrst definere dei mest sentrale omgrepa: Musikk, aktør og til slutt musikalsk aktørskap.

2.1 Sentrale omgrep

Musikk

Bjørkvold (2007) skriv at å vera musisk er del av det å vera menneske og at me er født musiske. Dei musiske grunnelementa rørsle, rytme og lyd vert nytta som ein del av og gjennom dei forskjellige fasane i livet. Det musiske ”handler om en kilde i oss til autentisk uttrykk som nøkkel til det menneskelig meningsfylte”, seier Bjørkvold (2007, s. 137). Musikk kan ofte vera tett knytt til både enkeltmennesker og fellesskap sin identitet. For å støtte opp om dette, skriv etnomusikologen Thomas Turino at “[...] musical participation and experience are valuable for the process of personal and social integration that make us whole” (2008, s. 1).

Omgrepet musikk er stort og rommar det å framføre og høyre musikk. Det rommar også kjensler, meiningar, identitet og det å høyre til (Cook, 1998, s. 1-18). Musikken ein spelar, høyrrer på og lagar kan seia noko om kven ein er eller har lyst til å vera. Slik kunnskap er kultur- og kontekstavhengig, då han er bygd inn i menneska og kulturen vår (Cook, 1998, s. 4). Eksempelvis gjer punk gjerne assosiasjonar til noko som er ungdommeleg, vulgært og ekte, medan opera kan få ein til å tenkje på noko som er dramatisk, sofistisert og påtatt. Omgrepet “musicking” rommar korleis musikk kan forståas som eit verb, ein aktivitet og noko ein gjer, framfor eit substantiv eller eit objekt (Ruud, 2016, s. 281). Definisjonen til Small på “musicking” er:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing (1998, s. 9).

Musikk vert her sett på som ein katalysator og ikkje eit middel for noko. Alt som har noko med musikk å gjera er musicking, meiner Small. Å rigge opp til konsert eller promotere på sosiale medier kan vera “musicking”. Musikken si verd ligg i relasjonane som oppstår i aktiviteten, altså “musicking”, verka og framføringa av dei. Relasjonane ein finn i “musicking” lagar bilete på korleis relasjonane mellom kvarandre samfunnet og verda er og kva ein tenkjer at verda skal vera. Dette gjer at omgrepet vert verdfullt for danninga av menneske (Small 1998, s. 13). Det å ta del i musikk, “musicking”, former dei som tek del i han. Dette tek dei med inn i kvardagen og i liva sine. Då vert det naudsynt å gå nye rundar rundt korleis me tenkjer om musikk. Sjølve musikken har ikkje ibuande kvalitetar, men i konteksten og samspelet finn ein kvalitetar hjå den einskilde.

Musikkopplevingar kan ha forskjellig verdi i ulike kulturar. Musikalsk erfaring kan også vera eksistensiell erfaring. Denne tankegangen er interessant, fordi han gjev uttrykk for kva funksjon musikken kan ha for individ og samfunn. Sætre og Salvesen seier at musikk er:

i stor grad er virksomheter og prosesser, at musikk er nært forbundet med menneskelige følelser og opplevelse av mening, og at det handler om en personlig, konkret og dypt menneskelig uttrykksform relatert til kultur og kontekst” (2010, s. 29).

Det er viktig å presisera at denne undersøkinga tek føre seg musikk og forståinga av kva det er og inneheld i vestleg verd og kultur. Det finst stader i verda der dans og musikk handlar om relasjonar og tilknytning. Desse miljøa tenkjer på kjærleik, venskap og spiritualitet når dei høyrer ordet musikk, og ikkje pengar, slik me her i Noreg truleg gjer (Turino, 2008, s. 225). Det finst ei mengd musikalske praksisar der ein tek del i ei slik relasjonell sfære. Det kan vera alt frå fusion-band, DJ-ar, swingforeningar og så vidare. Det seier noko om oss som sosiale vesen og kven me er. Som Cook skriv:

In today's world, deciding what music to listen to is a significant part of deciding and announcing to people not just who you ‘want to be’ . . . but who you are. Music is a very small word to encompass something that takes as many forms as there are cultural or sub-cultural identities (Cook, 1998, s. 5).

Ein kan også lesa orda “friendship” og “love” hjå Turino som den eigentlege og verkelege kjerna i musisering. Slik er den musikalske verda i dag karakterisert av samanhengar som

desse. Dei kjem fram som komplekse verkelegheitlar som famner kulturelle og sosiale forhold (Turino, 2008, s. 130).

Aktørskap

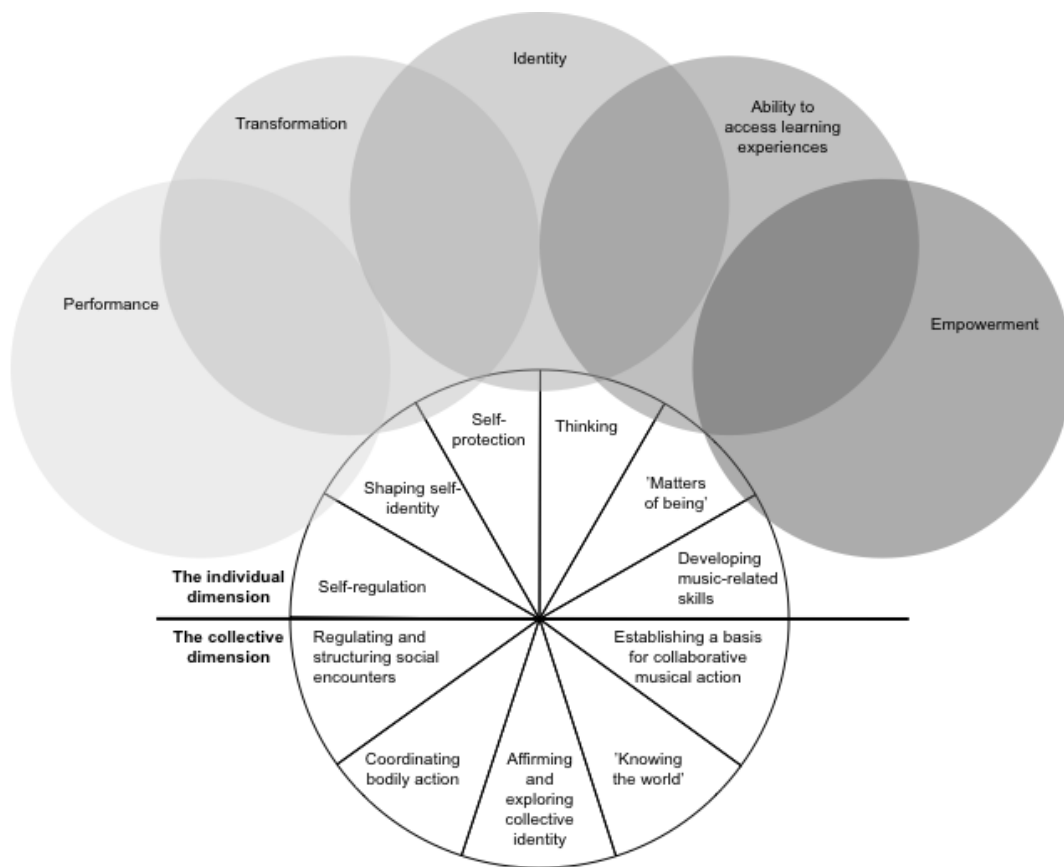
Omgrepet *agency* eller aktørskap kan definerast som "the ability to possess some capacity for social action and its modes of feeling" (DeNora, 2000, s. 153). Aktørskap går ut på at ein som individ, innanfor gitte sosiale og kulturelle strukturer, vert posisjonert som aktiv og handlande. Aktørskap kan ofte knyttast til idear om fridom, handling, kreativitet, fri vilje, originalitet og moglegheita for endring gjennom handlingane til frie aktørar. Som personar kan ein vera både aktive, kunnskapsrike aktørar og reprodusera strukturar (Barker & Jane, 2016, s. 280). "Agency represents the process by which choices are made and put into effect" (Kabeer, 2005, s.14). Det kan også forklarast som at det "handler om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressurser som finnes i omgivelsene rundt seg. Egne ressurser kan være personlige eller materielle" (Ruud, 2017, s. 207). Giddens sin struktureringsteori skildrar korleis me som aktørar produserer og reproduserar dei sosiale strukturane i liva våre gjennom handlingar (Barker & Jane, 2016, s. 279). Dette let seg overføra til teoriar om musikalsk aktørskap.

Musikalsk aktørskap

Musikalsk aktørskap vert definert og forstått på ulike måtar. Likt for alle er at det handlar om kapasiteten ein har til å gjera noko relatert til musikk (Karlsen, 2011, s. 110). Det å vera ein musikalsk aktør handlar om ta aktiv del i og kontroll over korleis ein møter og bruker musikk. Dette kan både vera innanfor eller "på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter" (Strøm, 2016, s. 60). Ruud omset ordet "agency" med handleberedskap og knyt det med tilrettelegging for meistring, kritisk refleksjonsprosess og musikkutøving (2016, s.111). Desse heng saman med kvarandre.

2.2 Modell for musikalsk aktørskap

Sidsel Karlsen (2011) har utvikla ein modell som eg vil jobbe ut frå. Ho har visualisert ei sosiologisk-inspirert forståing av musikalsk aktørskap gjennom ei linse (sjå figur under). Denne kan brukast som verktøy i analyse for å få fram dei mangefasetterte praksisane og funksjonane i musikalske handlingar. Ho skriv sjølv at modellen er laga for å kunne brukast for å undersøke musikkundervising (Karlsen, 2011, s. 107). Tanken er at dette kan vera eit fruktbart hjelpemiddel i analysen av empirien eg har henta inn.



Sidsel Karlsen sin modell for musikalsk aktørskap (Karlsen, 2011, s. 118)

Eg presenterer her tolkinga mi av Karlsen sin modell. Modellen er delt i to dimensjonar: ein individuell og ein kollektiv dimensjon. Den fyrste dimensjonen handlar om einskildmennesket sine handlingar og tankar. Individet kan nytte og handle innan musikk på seks ulike måtar, og modellen deler desse opp i fleire felt. Dei vert omtala som sjølvregulering, forme identitet, verna om seg sjølv, tenking, sansing og korleis ein kan nytte

musikk som livsressurs (Strøm, 2016, s. 63). Den andre, kollektive dimensjonen set fokus på fleire aktørar. Her vert det lista opp korleis ein saman med andre bruker musikk på ulike måtar. Me finn musikk nytta for sosial regulering, kroppsleg koordinering, felles identitet, kjenne verda og å etablera ein basis for felles musikkrelaterte handlingar (Strøm, 2016, s. 66). Her blir ein påverka av kvarandre og må forholde seg til dei andre innanfor gruppa ein er i. Dei musikalske handlingane i modellen til Karlsen inneheld det å læra, nytte og utøve musikk, samstundes som ein kan bruke det til å koordinere seg sosialt, tenkje eller verna om seg sjølv.

Me finn også fem linser over modellen som gjev forskjellige innfallsvinklar å sjå tema ut frå. Eg støtter meg til Irene Trønnes Strøm si avhandling og omsetjinga av orda i linsa frå engelsk til norsk. Dei heiter utøving (*performance*), omforming (*transformation*), identitet (*identity*), læringsevne (*ability to access learning experiences*) og styrking av sjølvvet (*empowerment*) (Strøm, 2016, s. 62). Desse kan nyttast på alle temaa for seg sjølv eller i kombinasjon med kvarandre.

Eg valte, for å snevre inn forskinga, ut to tema i kvar dimensjon, den individuelle og den kollektive. Dimensjonane er for enkelheita si skuld tildelt ein bokstav kvar gjennom undersøkinga. Desse fire kategoriane er: *A. Utvikling av musikkrelaterte evner*, *B. Sjølvregulering*, *C. Regulerer og strukturere sosiale handlingar* og *D. Etablerer basis for felles musikalske handlingar*. Eg vil gjennom desse gje eksempel på korleis fire utvalde kategoriar kan verke på aktøren sine moglegheiter til å ta del i musikalske praksisar.

2.2.1 Den individuelle dimensjonen

Utvikling av musikkrelaterte evner

Utvikling av musikkrelaterte evner har med mange faktorar å gjera og dette er den breiaste og mest mangfaldige kategorien i den individuelle dimensjonen. Kjenneteiknet er at aktøren har ein progresjon og at dei musikalske evnene har betra seg. Her er det få styringar som seier noko om korleis det skal gjerast. Poenget er eit utfall som er annleis enn før og som har styrka og gjort individet rikare (Karlsen, 2011). Kategorien inneheld til dømes øving, arrangering, lytting, komponering og framføring. Aktøren må, for å utvikla seg, kunne setje mål, planleggje meir eller mindre bevisst og tenkje over prosessen.

Sjølvsregulering

Det ein gjer for å meistre seg sjølv eller å balansere det ein møter i livet, vert kalla sjølvsregulering. Det handlar om korleis aktøren kan regulera kjensler, sinnsstemning, få opp energi, roe seg ned og den nære tilknytninga musikk kan ha på ein. Ein nyttar det også for å finna ut kva ein eigentleg kjenner på og kva ein treng. Som DeNora skriv i sin studie:

When respondents are choosing music as part of this care of self, they are engaging in self-conscious articulation work, thinking ahead about the music that will 'work' for the purpose at hand (1999, s. 38).

Avgjerda som aktøren tek når hen set på ein låt over ein annan, vert gjort på bakgrunn av ei rekkje val. Dette kan mellom anna vera tidlegare erfaringar, kva aktøren ønsker å endra på og kor hen vil. Det å drive med musikk er å halde på med estetiske prosessar. Dette kan føre til kjensler av meistring, meining, vitalitet eller tilhøyring (Ruud, 2016, s. 106-111). Ei slik livskraft kan ha mykje å seia for kjenslelivet vårt. Musikk kan brukast for å uttrykke, oppleve, tåle og undersøke. Eit anna omgrep som stadig vert nytta er “kulturelt immunogen” som tyder det at musikk er ei slags eigenomsorg (Ruud, 2016, s. 92). Det kan koma til uttrykk på mangfaldige måtar. Dette kan oppstå bevisst eller ikkje bevisst og handle om både fysisk og psykisk endring, gjennom kva kroppen treng, kjensler og minner. Aktøren kan til dømes høyre på musikk som ei form for terapi som kan ha positiv effekt på helsa og auka livskvaliteten. Aktøren vil i dette tilfellet justera eller regulera noko med musikk. Sjølvsregulering gjennom musikk kan påverke kjensler og endra, styrke eller dempe sinnsstemningar.

2.2.2 Den kollektive dimensjonen

Etablera ein basis for felles musikalsk handling

Musikk brukt i ei samla gruppe kan vera å syngja, spela, komponera eller dansa. Det skapar eit musikalsk fellesskap som er sterkt og tydeleg. Her stadfester og utforskar aktørane sin musikalske identitet kollektivt (Karlsen, 2011, s. 108). Kroppslege uttrykk vert koordinerte og

aktøren aukar evner og kunnskap om det hen held på med (Strøm, 2016, s. 68). Aktørane skapar noko saman med musikken. Slik vert musikalske arenaar med på å danne ressursfylte musikalske aktørar. Den einskilde noko ut av slike felles musikalske praksisar både for seg sjølv og saman med andre.

Regulera og strukturera sosiale handlingar

Musikk kan nyttast for å navigera seg sosialt. Aktøren kan bruke musikk i ulike sosiale samansetjingar for å virke inn på atmosfæren i relasjon med andre. Når aktøren brukar musikk på denne måten arbeidar ein med sitt sosialt talent (Karlsen, 2011, s. 115). Personen som styrer musikken på fest eller i bilen tek i bruk kunnskapen dei har om kva som er ønska og passer seg best. Personen med styringa av musikken set på denne måten ei ramme for kva som skjer i situasjonen. Aktøren kan med andre ord bruke musikk “for regulating and modifying behaviour and actions in order to negotiate their positioning in the world” (Karlsen, 2011, s. 110). Samstundes seier dette også noko om maktrelasjonane i den sosiale situasjonen, produksjon og reproduksjon gjennom (for)handlingar (jf. Giddens i Barker & Jane, 2016, s. 279), og korleis kunnskap om musikk kan vera ein sosial kompetanse og kulturell ressurs. Personen som styrer “soundtrack”-et til situasjonen, er moglegvis også dei som vert sett på som den som styrer rammeverket og har mest handlingskraft (Karlsen, 2011, s. 115), for ikkje å seie definisjonsmakt (Bourdieu, 1979/2002, s. 25).

2.2.3 Dei fem linsene

Dei fem sirklane øvst i Karlsen sin modell (sjå side 8) gjer at ein kan fokusera på forskjellige innfallsvinklar til kategoriane i dei individuelle og kollektive dimensjonane. Eg vil bruke linsene til å samanfatte resultatata eg har kome fram til og konklusjonane eg har drege når det gjeld elevane.

Utøving

Utøving er å gjera, praktisera eller agera med musikk. Dette handlar til dømes om korleis du klarer å spela, syngje eller komponera. Grunnbasen aktøren jobbar ut frå må vera stødig nok til å kunne praktisera musikk. Godlovich, som Karlsen refererer til, skriv følgjande:

“Intuitively, performances are occasions of musical sound - musical events - intentionally

brought about by musicians for listeners” (1998, s. 11). Musikk har mange fasettar. Det å vera utøvande er den mest karakteristiske og ein tydeleg del av kunstforma. Aktørane som utøvarar har evner og intensjonar om det dei gjer (Godlovich, 1998, s. 15).

Omforming

Omforming, eller “transformational agency”, dreier seg om korleis den musikalske aktøren kan endra eiga oppfatning og endre på det sosiale miljøet rundt seg. Å omforma vil seia å gjera annleis, endra eller transformere. Det vert ei forandring. Musikk kan hjelpa å navigera subjektivitet og sosiale verkelegheit. Ungdom som ikkje har tilgang til god musikkundervising kan få eit ganske avgrensa spekter av musikalsk og personleg uttrykk, fordi dei ikkje har møtt det som er annleis (Karlsen, 2011, s. 109). Her vil omforming kunne gje dei meir breidde og meir å spela på. Transformativ aktørskap handlar om at ein som menneske vert endra gjennom sitt eige transformativt engasjement, sosiale praksis og aktivitetar (Lund & Vestøl, 2020, s. 2). Å bli ein transformativ aktør skjer gjennom eigarskap og medverknad i eigen utviklingsprosess.

Identitet

Ruud skriv at “Identitet betyr i bunn og grunn å være annerledes, å forme seg selv på en måte som gjør at man skiller seg ut fra andre” (2019, s. 269). Identitet kan kjenneteiknast av mellom anna alder, namn, yrke, personlege trekk eller kjønn. Det har ulike demografiske, symbolske, diskursive og sosioestetiske dimensjonar. Ein kan ikkje skilje folk frå kvarandre eller orientere seg blant folk utan identitet. Gjennom slike karakteristikkar kan ein finna ulikskap og likskap blant menneske. Kort sagt kan ein seia at identitet tyder korleis ein ser på seg sjølv og korleis andre oppfattar ein. Identitet er ikkje noko satt, men er stadig i rørsle. Måten aktøren definerer og bruker si eiga identitet gjennom musikk, kan fungera på mange ulike vis. Aktøren kan til dømes nytte musikk for å oppnå diverse subjektposisjonar, stadfeste og utforske eigen identitet både i det indre og ytre liv. Musikalsk identitet har også med verdigheit og anerkjenning å gjera. Musikk står sentralt i utforming av identitet og det forsvinn ikkje i ei stadig meir digitalisert og global verd slik som me lev i (Ruud, 2019, s. 269- 273).

Læringsevne

Læringsevne i denne konteksten handlar om kor mykje eigenskap aktøren har til å læra noko musikalsk. Det mykje å kjenna seg trygg. Eleven lærar meir når hen er trygg og er i eit

stimulerande miljø og får støtte av læraren. Dersom ein har god læringsevne, klarer ein å ta inn mykje informasjon. Me må vera bevisst om korleis me lærar. Karlsen har skrivne om musikk læring i uformelle situasjonar (2011, s.109). Ho viser til Green (2008) si tanke om “personal autonomy” som handlar om å vera med på å styre eigen læringsprosess. Læringsevne handlar om evna, kva ein sit av midlar eller ferdigheiter, til å påverke seg sjølv til å læra. Musikalsk aktørskap inneheld moglegheita for ei sterk kopling mellom læring utanfor og i klasserommet. Erfaringar med musikkrelaterte læringserfaringar i uformelle settingar er naudsynnte for livslang læring. Karlsen oppfordrar sterkt å førebu elevane sine til fortsetjande læring utanfor klasserommet (2011, s. 109).

Styrking av sjølv

Styrking av sjølv handlar om kjensla ein kan få som musikalske aktør av å få innsikt i egne prosessar og kjenne seg stødigare i seg sjølv. Denne styrkinga, myndiggjeringa eller “empowerment” er det aktøren kan nytte for å få kontroll over kva som har innverknad på eiga helse og situasjon (Språkrådet, 2022). Det handlar om frigjering, makt, kraft, ressursar og sjølvstende. Styrking av sjølv i vår kontekst dreier seg meir spesifikt om “in which ways engagement with music may lead to empowerment” (Karlsen, 2011, s. 117). Karlsen skriv at det er læraren si oppgåve å sørge for å førebu moglegheitene for at dette skjer (2011, s. 109). Det er hovudsakleg gjennom individet at musikkpedagogikk kan legitimeras. Her får aktøren finna uttrykk for eigen identitet. Aktøren kan få innsikt i kjenslene sine gjennom musikken. Dette er fordi musikk kan likne på, imitere og få fram menneske sine egne kjensler (Hanken & Johansen, 1998, s. 167-171). Når aktøren nyttar musikk kan ein kjenne på ei styrking av eige kjensleliv og bruke dette som eit aktivt og bevisst verkemiddel.

3. Relevant forskning

Karlsen sin modell famnar mange sider ved musikalsk aktørskap (2011, s. 118). Fleire andre forskarar har vore inne på liknande tankar, perspektiv og omgrep.

DeNora skriv på bakgrunn av etnografiske studiar i boka “Music in everyday life” (2000) om korleis musikk som bakgrunnsmusikk, karaoke-kveld, i musikkterapi og slikt, kan ha innverknad på forskjellige humør, sinnstilstandar, sosial organisering og kropp. Deretter intervjuar DeNora kvinner om kva musikk dei høyrde på, korleis musikk synte seg og var til stades i dagleglivet deira. Ho spurte dei korleis dei nytta musikk for sjølvregulering, minnearbeid eller å arbeide med kjensler og identitet. DeNora meiner at effektane til musikken er kople til korleis ein som aktør tolker og orienterer seg til og rundt musikk og, i tillegg, “how they place it within their personal musical maps, within the semiotic web of music and extra-musical associations” (DeNora, 2000, s. 61). Framfor å sjå på korleis musikk påverkar aktørar ville ho sjå på korleis aktørane nytta musikken sjølv. Alle desse måtane å nytte musikk viser korleis “music is used to regulate and constitute the self [...] as part of a fundamentally social process of self-structuration [...] and maintenance of the self” (DeNora, 2000, s. 47).

“Music as a technology of the self” handlar om korleis musikk er ein kulturell ressurs som aktørane kan mobilisera gjennom heile liva deira. Dette kan dei gjera både gjennom konstruksjon av sjølvet, minner, det emosjonelle og biografiske prosjektet som dette er inneheld (DeNora, 1999, s. 32).

Nora Kulset danna omgrepet “musicckhood”. Det famnar og legg vekt på ein gjensidig samanheng mellom mennesket sin musikalske tryggleik og musikalske kapital i ein balanse mellom musikalsk og sosial erfaring (2017, s. 131, 149). Korleis ein legg fram dugleik i musikkutdanning kan føre til ei kjensle av å ikkje meistre (Kulset, 2017, s. 135). Ho ville endre denne kjensla av å vera utrygg til aukande musikalsk tryggleik.

Lucy Green (2008) hevdar at musikkelevar sin “personal autonomy” kan styrkast om dei får moglegheita til å vera med på å styre eigen læringsprosess. Dette kan vera ein metode for å utøve musikalsk aktørskap. Verdien av å gje elevar “personal autonomy” kan bli dempa dersom aktøren opplever såkalla tradisjonelle ”normale vinklingar i undervisinga. Dei kan

opplevast som mindre inspirerende fordi læreren gjev instruksjonar. Aktøren finn i ei slik undervisningsform gjerne ikkje lite vilje til å lære, men for lite “personal autonomy” (Green, 2008, s. 102).

Green (2006) skriv at ein gjennom å inkorporere uformelle læringspraksisar i klasserommet kan auke det autentiske i læringsprosessen. Utfallet av dette kan vera at aktøren kan få hjelp til å forstå seg på musikk på eit djupare nivå. Ein fjernar ei snever og avgrensa forståing ved å setje spørsmålsteikn og stille seg kritisk til korleis musikk “er” og har vore. Aktøren kan ved å møte og nytte musikk sjølv, ta i bruk “personal autonomy”, med opne auge framfor ei snever avgrensing enn det ein kanskje er klar over kan vera tilgjengeleg. Det vil kunne utvikla nye ressursar og ein rikare meining på kva musikk er og kan vera i kulturelle, sosiale, ideologiske og politiske settingar (Green, 2006, s. 101–118).

Musikk som fenomen og kunstverk i vestleg tradisjonell musikktenking har fått kritikk for å redusera musikk til ei samling av objekt eller ting (Rinholm & Varkøy, 2021, s.121). Det handlar om at musikk er eit språk som set ord på det ein ikkje kan setje ord på. Rinholm og Varkøy (2021) meiner dette ikkje nødvendigvis treng å stemme. Musikk som eit kunstverk treng ikkje å minimerast ned til eit objekt. I “Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning” skriv dei at:

Vi mener at forestillingene om en re-romantisert musikkpedagogisk hage, hvor vi våger å åpne opp for ærefrykten og undringen knyttet til musikkens annerledeshet, er verdt å tenke over når vi står overfor spørsmålet om hvordan musikkundervisningen i morgendagens norske skole skal se ut (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 133).

Poenget Rinholm og Varkøy kjem med her er at synet på musikk kan vera mangfaldig og må kunne møte nye tider. Musikk kan kome til syne og ha mange ulike roller i individ sine liv. Dette må ein som pedagog vera klar over. Slik kan læraren møte kvar enkelt elev der dei er og med den historia dei har.

Eirik Skjelstad (2019) har skriva ei masteroppgåve om korleis elever på 9. trinn stiller seg til musikk i og utanfor klasserommet. Han trekk inn korleis kjønnsaspektet spelar inn og stiller spørsmål ved korleis dette har påverka på den einskilde sin identitet i klasserommet. Noko av det han konkluderte med er at for å kunne vera seg sjølv må ein vera trygg. Eleven finna

sin posisjon innanfor den sosiale gruppa for å kjenne denne tryggleiken. Dette kan gå på kostnad av deler av seg sjølv for å passe inn (Skjelstad, 2019, s. 97).

Irene Trønnes Strøm har skrive ei avhandling som heiter “Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal” (2016). Dette er ei etnografiske studie som ser på musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekstar, hovudsakleg i ungdomsskulealder. Ho skriv at ungdom:

... må få lov til og samtidig kan ha et sterkt behov for selv å definere hvem og hva de ønsker å fremstå som. Denne retten og evnen til selvbestemmelse og selvdefinisjon inngår dermed i kjennetegnet på utøvelsen av et aktivt musikalsk aktørskap (Strøm, 2016, s. 265).

Live Weider Ellefsen har forska på musikksubjektivitetar på musikklinja på vidaregåande skule. Ho har skrive ei etnografisk case-studie der ho ville sjå nærmare på korleis “student subjectivities are constituted in and through discursive practices of musicianship in Musikklinja” (Ellefsen, 2014). Det endelause mangfaldet, nærværet, og utviklinga me ser i dag av musikk i alle mogelege former, gjer det kvardagslege musikalske livet til eit mangefasettert fenomen (Ellefsen, 2014, s. 7). Me finn uendelege og komplekse samanslåingar rundt musikken sin eksistens og korleis han opererer.

Educational practices are locally defined and constituted by participants, both students and teachers, living in and by a cultural multiplicity, accordingly bringing a variety of cultural experiences, attitudes and values to school (Ellefsen, 2014, s. 8).

Innanfor musikkutdanning kan ein finna ein smeltedigel og sameksistens av fleire måtar å gjera noko på. Ellefsen og Dyndahl skriv i “Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies” (2009) om korleis ein i skulesamanheng fort kan få ein dikotomisk dynamikk. Då finn ein institusjonen og den anerkjente kulturen på den eine sida. På den andre sida tek studentane med seg kulturen sin som er farga av alder, musikk-kultur og den sosiale bakgrunnen deira. Det vert då stor skilnad på dei diskursane som vert vedtekne av skulen og lærarane, kontra elevane. Men korleis dette spelar inn på kvarandre og kven som er med på å konstituere, utfordra og utvikla skulekulturar vidare finn ein ikkje berre i eitt, men snarare fleire ledd. Tilfellet kan også vera, lik Ellefsen skriv, at ein i vestlege samfunn ikkje let studentar utfordra institusjonalisert kultur. Eleven er meir konservativ og tradisjonell enn lærarane for å få inngangsbillett til eit samfunn av musikarar, i tillegg til at “students’

musical beliefs, preferences and values are probably as different from each other as they are from what could be termed institutional discourses” (Ellefsen, 2014, s. 9). I denne undersøkinga vert samansetninga av lærarar og elevar sine tankar sett på som innslag og innsikt til ein kultur, og ikkje som noko som vert marginalisert for å vera annleis.

Susan Hallam (2010) legg vekt på at musikalitet er komplekst og vidt omgrep som inneheld mange forskjellige kompetansar. Ho gjorde ein studie på ulike typar grupper om kva dei trudde musikalitet betydde og inneheldt. Resultatet viste at ulike grupper oppfatta omgrepet musikalitet svært ulikt. Dei forskjellige tankane til deltakarane var sterkt knytt til kontekst, alder og erfaring med musikk. Synet på musikalitet vert truleg endra over tid. Lærarar må vera merksam på at andre, både lærarar og elevar, kan vektleggje ulike sider enn dei om omgrepet musikalitet (Hallam, 2010, s. 327).

Mona Elisabeth Persson Aronson (2022) skreiv nyleg ei avhandling om musikalsk leik og didaktiske tradisjonar i førskulelærer si utdanning og profesjon. Ho viser til ei problematisk tenking i lærarutdanninga rundt musikk som lagar hierarki og stopper musikalsk fornying. Det er viktig å vera open og vera i utfordrande aktiviteter, for å kunne legge til rette for musikalsk frigjering. Dersom ein som lærar kan nærme seg undervisinga og prosessane i klasserommet med ein tanke om at ein skal læra saman, vera på lag og spela ball, vert den einskilde sin kunnskap gitt ein verdi. Aronson konkluderer med at alle har evne til å tenkje nytt og å leika med musikk på nye måtar. Det finst heller ingen “god” eller “dårlig” måte å tenkje og leike med musikk på. Musikalsk lek er viktig for utvikling og gleda av musikalitet” (Aronson, 2022, s. 203). Ein treng å ha diskusjonar om musikalsk mening for å muliggjera endring og for å bekrefte enkeltindivid sine intuitive uttrykk (Aronson, 2022, s. 203).

Jacques Rancière skriv om “emancipation”, det vil seia frigjering, i læringskontekstar og knyt det til handlingsrom og aktørskap. Frigjering går i hovudsak ut på å stole på eiga dømekraft, å tenkje sjølv og i tillegg til å “agera och handla på nya sätt” (Aronson, 2022, s. 202). Det krev at aktøren kan laga handlingsrom i tanke og handling slik at ein er både aktiv og rusta til å ta imot ny kunnskap. Rancière legg vekt på at ein skal møte barn og elevar der dei er og behandle dei som likeverdige. Dersom ein kjem barna i møte og antar at dei har den intellektuelle og musikalske kapasiteten til å læra det dei treng å læra, er det større sjans for at dei oppnår nettopp det (Aronson, 2022, s. 20). Frigjerande læring går ut på at læraren skal ha fokus på kva elevar har forstått eller gjer uttrykk for, ikkje kontrollera korleis hen løyser

oppgåva. Her skal pedagogen vera nysgjerrig på korleis eleven møter oppgåver og utfordringar (Aronson, 2022, s. 56-57). Det er ikkje like viktig korleis, men berre at oppgåver vert løysa. Gjennomgåande for denne tankegangen er å frigjera seg frå snevre, stressa og “straight forward” måtar å læra på, men heller vera tolmodige i læringsprosessar og tenkje nytt.

3.1 Individ og struktur

Me kan i eit poststrukturalistiske samfunn sjølv som individ velje og laga si eiga identitet. Tidlegare var det ein gitt og konstant størrelse, seier Giddens. Det er ein prosess i vår tid som kontinuerleg vert skapt og produsert, for kvar erfaring og ny erfaring ein får, gjennom handlingane og aktivitetane me gjer (Giddens, 1996, s. 70). Individ lagar no si eiga sjølvbiografiske forteljing om kven dei er, korleis dei er, kva dei har opplevd og vert kjenneteikna med.

Kulturell og økonomisk kapital som er anerkjent av samfunn er, ifølge Bourdieu, symbolsk kapital. Dette vil gje aktørane som har slike ressursar anerkjenning i sosiale settingar.

Symbolsk makt er den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den (Bourdieu, 1996, s. 38).

Aktøren kan gjennom å kjenne til kva makt hen faktisk eig og rår over, oppnå endå meir kontroll over eigen situasjon. Symbolsk makt har mykje slagkraft fordi det vert anerkjent av andre rundt seg.

Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til og tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv (Bourdieu, 1996, s. 45).

Den symbolske makta vert skapt gjennom relasjonen mellom utøvaren av makta og dei som det vert utøvd makt mot. Her vert trua på den symbolske makta produsert og produsert. Kulturell kapital er ifølge Bourdieu sterkt knytt til habitus, lærte tankemønster, både om det er ei representasjon av eit kollektiv eller eit individ (Bourdieu, 1979/2002, s. 24). Musikk er eit sosialt fenomen og innanfor ulike felt vert dei ulike posisjonane til aktørar forhandla

(Söderman, Burnard og Hofvander-Trulsson, 2015, s. 5). Sosio-hirearkiske prosessar som dette er viktige meiner Bourdieu fordi ein gjennom dette reproduserer makt og identitetskonstruksjonar (1994/1996, s. 45).

Medan Bourdieu vektlegg tilhøyrslar og strukturar, fokuserer Giddens på einskildpersonen sin refleksive emne til å ta eigne val. Karlson (2011) tek høgde for begge deler i hennar modell om musikalsk aktørskap. Bourdieu snakkar om strukturar og maktforhold. Giddens utdjupar meir indre forståing av det. Dersom ein kan, som Giddens skriv, skrive eigen historie kan ei oppvakning over kva makt ein eigentleg har, som Bourdieu gjer oss merksame på, gjera ei vesentleg forskjell i progresjon.

Alle desse perspektiva på musikk legg til rette for ei brei forståing av musikalsk aktørskap og gjev ein store moglegheiter for å ta del i musikalske situasjonar.

3.2 Sosiokulturell tilnærming

Omgrepet aktørskap vert ofte brukt for å studere samspelet mellom sosiale og individuelle prosessar. Lev Vygotsky vert rekna som opphavsmannen for den sosiokulturelle tilnærminga til læring. Teorien set det aktive, deltakande og medskapande mennesket i sentrum. Læring er ein sosial aktivitet. Han viste til eit tredelt grunnlag for læring: Me lærer når me deltar i kunnskapsprosessar, når me er aktive med på skaping av kunnskap og at kunnskap kan endrast (Manger, 2013, s. 177). Både menneske og korleis me gjer ting vert endra og skapt om på nytt (Lave & Wenger, 1991, s. 68). Gjennom å delta i praksisfellesskap der me kan bidra med eigen kunnskap, kan me kjenne på meistring og motivasjon. Læring er ei situert handling. Lave og Wenger skriv at det er fordelt mellom deltakarane av rammeverket (1991, s.15). Alle skal ta del, til og med lærarane.

Ved å bli kjent med og å utforske omgrepet musikalsk aktørskap innanfor sosiokulturell læringsteori kan ein arbeide med kunnskap i ein sosial setting (Manger, 2013, s.178). “Utvikling av gode og produktive læringsmiljøer handler om å kunne lede elevens læring og stille krav til hele bredden av lærerens profesjonskompetanse” (Manger, 2013, s.179). Med å vera situert i den sosiale konteksten på musikklinja vert ein innvove i sosiale samanhengar, miljø og tankar. Eit slikt syn ser på eleven som grunnleggande aktiv, framfor passiv. Læring

er samhandlinga “mellom eleven og omgivelsene i bestemte kontekster. Konteksten bidrar til å avgjøre hva det er som læres, og hvordan noe læres” (Manger, 2013, s. 182). Me lærer altså ikkje berre av fagstoff, men heile samanhengen og settinga i undervisinga. Her er det eit gjensidig samspel mellom individet og omgjevnadane (Manger, 2013, s. 181-183). Læring er samhandling og aktøren må læra å ta andre sine perspektiv. Denne typen læring tek utgangspunkt i eleven sjølv. Me ser kva andre gjer og lærer av korleis andre løyser oppgåver. Korleis læraren legg til rette for læring har noko å seie for eleven sin heilskaplege oppleving av læring. Eleven må vera aktiv og deltakande for å få best nytte av undervising. Dette samspelet legg til rette for djupnelæring.

Me som menneske skaper og vert skap av samfunnet. Det er ein gjensidig innverknad mellom individ og samfunnet. Gjennom denne prosessen vert det som er verkelegheita vår utvikla. Altså, me kan påverke dei ulike institusjonane men me kan kanskje ikkje få til så mykje om gongen fordi ting tek tid. Det er me sjølv som rekonstruerer dei. Berger og Luckmann trekk fram tre prosessar som er parallelle: *Internalisering*, *eksternalisering* og *objektivisering*. Den fyrste kategorien handlar om når ein som aktør ikkje er bevisst på at ein sug opp strukturar og forventningar. Den andre kategorien viser korleis aktøren er med på å skape verkelegheita på nytt. Den tredje kategorien synar at den sosialt skapte strukturen vert teken for gitt, altså ein vert tatt for å vera objektiv (Berger, Wiik, & Luckmann, 2000, s.9). Samhaldet i samfunnet er med på å laga den felles verkelegheita me lev i. For å kunne møte komplekse situasjonar og utfordringar krevjar det at ein nyttar seg av ressursar ein har tileigna seg. Ein må ta vare på seg sjølv. Dette vil gjera at ein vert endra av eigne prosessar. Dette vert kalla transformativ aktørskap.

Ei slik utgreiing om institusjonar som verker på liva våre, seier også noko om at ein gjerne må setje spørsmål ved alt og reflektere over vedtekne sanningar. Det er viktig for alle partar, altså både elevar og lærarar, i ein utviklingsprosess å stille spørsmål og utøve kritisk tenking. Slik kan ein fortsetje å vidareutvikla den didaktiske refleksjonen. Det er viktig for aktøren å forstå andre menneske si verkelegheit og deira narrativ.

Vygotsky snakkar om to utviklingsnivå. Det eine nivået handlar om det elevane allereie kan frå før og det andre nivået er sona for proksimal utvikling (Vygotsky, 2001, s. 158). Den proksimale sona er der det framleis kan skje ein modningsprosess for kunnskap (Vygotsky, 2001, s. 159). Vygotsky meiner også at ein kan læra meir gjennom aktivitet saman med andre.

Me utvikler oss også derosm me vert leda gjennom noko av ein som hjelpar heller enn å gjera noko åleine (Vygotsky, 2001, s. 161-162).

4. Forskingsstrategi

Vitskap vert kalla eit systematisk arbeid for å nå fram til kunnskap (Gilje & Grimen, 1993, s. 14 - 17). Eg vil i dette kapittelet gjera greie for den vitskaplege tilnærminga og plasseringa mi, metodeval, analyseprosessen og truverda til undersøkinga. Verkelegheita er kompleks etter ontologisk tankesett og er i kontinuerleg endring. Likevel ligg det i korta hjå den epistemologiske føresetnaden at kunnskap vert skapt “i møtet mellom forskeren og deltakerne” (Nilssen, 2012, s. 25). Det har skjedd tolking gjennom heile prosessen for denne studien, frå forundersøkinga, skapinga av intervjuguidane, til intervju og skriving vidare. Tolkinga er ein sentral komponent for skapinga av og diskusjonen rundt resultata av oppgåva. Difor måtte eg frå byrjinga av og gjennom heile løpet vera klar for å endra tilnærming og retning om det vart aktuelt.

4.1 Metode

Metode tyder opphavleg “vegen til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Alle dei vala eg har teke i forskingsprosessen handlar om å kunne svara på forskarspørsmålet. Eg fann ut at kvalitative metodar som semistrukturert intervju var den meist egna framgangsmåten for mi undersøking for å kunne kaste lys over og gje relevant informasjon på spørsmåla eg stiller.

4.2 Kvalitativ metode

Val at metode avhenger av kva kunnskap ein ønsker å få fram og kva forskarspørsmål ein vel (Kvarv, 2014, s. 126). Forskingsopplegg som samlar inn empiri som kan uttrykkast i tal og statiske analysar kallast kvantitativ forskning. Informasjon som vert samla inn i eit kvalitativt forskingsopplegg kan ikkje talfestast på den same måten. Her er forskaren oppteken av å finna ut korleis menneska erfarer verda og kvifor dei handlar som dei gjer. Kvalitative og kvantitative metodar gjev forskjellige moglegheiter og kan nyttast både kvar for seg og saman. Nilssen seier at det ligg grunnleggjande filosofiske meiningar til grunne for kvalitativ forskning (2012, s. 25).

Eg er opptatt av å kunne koma nærare kjerna, gå i djupna og ikkje i breidda. Dermed ser eg på kvalitativ metode som mest hensiktsmessig i denne masteroppgåva. Metoden rettar seg mot kva einskildindivid tenkjer og korleis dei handlar. Slik kan heilheita i den einskilde si oppleving koma fram, samstundes som ein har rom for nyansar og å spesifisera. Undersøkinga mi legg vekt på å liggje nært opp mot kvardagen til informantane. Eg har eit ønske om å fange ekte, verdifull og opplevd empiri eg kan forske ut frå. Forskarspørsmålet “Korleis bidreg programfagundervisinga i musikk på vidaregåande skule til musikalsk aktørskap for elevane? Og korleis legg lærarane til rette for dette?” rettar seg direkte mot erfaringane og opplevingane til både elevar og lærarar. Eg ønsker med eit slikt todelt forskarspørsmål å forstå dei komplekse prosessane dette kan innehalde.

4.3 Hermeneutisk tilnærming

Bakgrunnsteppet for tilnæringsmåten min i denne undersøkinga er hermeneutikk. Sjølv omgrepet kjem av det greske verbet “hermenevein” som tyder det å uttrykke, forklare, oversetje, uttale eller tolke. Historisk sett vart hermeneutikk utvikla innan teologi for å fortolke skriftlege tekstar. Det er ei tolkingslære som legg vekt på å finna forståing og meining i tekstar (Tveit, 2011, s. 167). Forskaren skulle vera så objektiv som mogeleg og søke etter å tolke teksten på ein såkalla rett måte. Med tida handla det om meir enn skriftlege tekstar. No i dag vert hermeneutikken karakterisert som ei retning innanfor vitenskapsteori og filosofi der ein er open for forskjellige måtar å forstå verda og menneska sine handlingar på (Kvarv, 2014, s. 84). Hermeneutikarar meiner verkelegheita er mykje meir enn det me kan sjå. Ein må nytta andre omgrep og metodar for å forstå menneskeliv og handlingar framfor dei ein bruker for å kartleggje naturen.

Mennesket må bli forstått som eit kulturelt og historisk vesen. Tolking – og fortolking – av korleis einskildmenneske forstår verda er sentralt i følge hermeneutisk tradisjon. Ein tek på alvor posisjonen menneska har i verda som historiske vesen og anerkjenner at ein til kvar tid har ei forforståing av det ein tolkar. I ny-hermeneutikken dreg den tyske filosofen Gadamer forskaren inn som ein sentral deltakar i fortolkingsprosessen. Ein kan ikkje skilje subjekt og objekt; begge partane er gjensidig avhengig av kvarandre. Gadamer seier at all viten i verda bygg på ei forståing som vert byggja ut og artikulert i framstilling av det me allereie veit noko

om (Jørgensen, 2009, s. 14-15). Alle har med seg eit sett av erfaringar som me forstår verda utifrå. Ingen er verdinøytrale; me tek med oss ei forforståing.

Når ein skal læra noko er det ei stendig veksling mellom det me kan frå før og det nye me tolkar. Den hermeneutiske spiralen er ein slags ”metode” for å kunne fortolke, der ein går frå del til heilskap og så tilbake til del for å sjå korleis delane heng saman med heilskapen – og omvendt. Forståing er eit samspel der det me har forstått må korrigerast, overprøvast og fortolkast heile tida. Utan denne kontinuerlege skiftinga mellom del og heilskap kan me ende opp med å tolke feil eller misforstå. Etter kvart som me lærer, glir ny erfaring inn i forforståinga vår. Summen av alle desse erfaringane er forståingshorisonten vår. Mening vert danna når det er dialog mellom forskjellige forståingshorisontar. Det er også avhengig av konteksten og rammene ein opererer innanfor. Slik er Gadamer sine tankar om forforståing, fordomar og horisont relevant for forskingsprosessen min.

I denne undersøkinga tek eg med meg kunnskap eg har frå før og bygg vidare på det. Dette er til dømes egne erfaringar og kunnskap eg har tileigna meg gjennom oppveksten, tidlegare skulegang og masterstudiet med undervising, skriftlige oppgåver og faglege diskusjonar blant medstudentar og lærarar. Eg har sjølv gått på musikklinja og dette kan ha innverknad i korleis empirien har blitt produsert. Det ligg likevel ein tryggleik i at denne undersøkinga i tillegg til innsamla empiri tek utgangspunkt i etablert teori og har eit transparent forskingsdesign.

4.4 Grounded theory

Arbeidet men analysen i denne oppgåva er inspirert av ‘grounded theory’ (Glaser, 1987, s. 101 – 115). Dei er begge framgangsmetodar for å styrke forskingsprosessen med koding og prinsipp. Slik Glaser & Strauss skriv det: ”Generating grounded theory is what most of us end up doing” (Glaser, 1987, s. 262). Grounded theory er relevant i og til situasjonar og er gripeleg for alle å forstå (Glaser, 1987, s. 249). I konstant komparativ analysemedote finn ein likskapar og ulikskapar i empirien, ser etter mønster og underkategoriar. Denne måten å nærme seg stoffet har gjeitt grobotn for å byggje forståing for empirien gjennom forskingsarbeidet. Reduksjonsprosessen starta med dette (Glaser, 1987, s. 110). Resultatet har gitt eit ope sinn og rom for at det som til slutt ville vise seg å vera nøkkelen i alt skulle kome fram. Dette var det viktigaste for å kome til botn av det store biletet i oppgåva.

For å sjå dei gjennomgåande temaa og samle alt under kvart emne, har eg nytta koding (Richards, 2005, s. 93). Framfor å seia at ein reduserer empirien, som i kvalitativ koding, snakkar ein heller om bevaring. Ein må nærme seg empirien gong på gong, la det marinere og sjå på det frå ulike vinklar (Richards, 2005, s. 94). Analyseprosessen var tidkrevjande, då nye vurderingar om kor relevant, ekte og samanhengande det var. Til slutt vart dette det som gjorde analysen troverdig, midt i dissekering og systematisering, då dei sentrale temaa vert sett fram i lyset (Silverman, 2011, s. 393). Men det kravde mot og vilje. Repstad si overskrift “Mens vi venter på det inspirerte gjennombruddet” skildrar godt den evige spiralen dette materialet har blitt til under, då ei slik konstant komparativ analyse, der ein heile tida reviderte og såg frå nye vinklar, gav mykje innsikt og nytt blikk (2007, s. 126). Korleis dette har gått føre seg er skildra i modell 1 på side 31. “Grounded theory strategies will help you get started, stay involved, and finish your project” (Charmaz, 2014, s. 3). Ei slik strategi har vore til hjelp i denne innleiande analyseprosessen.

4.5 Intervju som innsamlingmetode

Eg har valt intervju som min måte å produsera empiri på. Opphavelig ville eg gjerne hatt ein blanda innsamlingsmetode med skugging av ein musikk-klasse eller å gjennomføra eit eige undervisningsopplegg i ein tredjeklasse på musikklinja. Men strenge tiltak på grunn av pandemien sette ein stoppar for det.

Intervju er ein god og effektiv måte å få tilgang til fyrstepersonsperspektivet om temaet hjå både lærarar og elevar. Føremålet med eit kvalitativt forskingsintervju er å fanga informantane sine kunnskarar (Kvarv, 2014, s. 139). Denzin & Lincoln skriv at “Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (2011, s. 3). Utgangspunktet for jobbinga med intervju var Bourdieu sine sju faser innanfor eit intervjuprosjekt, altså tematisering, design, intervju, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 138). Det er sentralt å ha ei open tilnærming til temaet for undersøkinga. Slik kunne eg sikre meg mot ei undersøking som var prega av eiga forforståing og la innhaldet i intervjusamtalane framleis styre retninga og utfallet av undersøkinga.

Denne undersøkinga har nytta semistrukturert intervjuform, fordi han er delvis planlagt frå før. “Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordna intervjuguide som

utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Empirien eg var interessert i å produsera skulle ha utgangspunkt i menneske sine erfaringar. Eg utarbeidde på førehand to tematiske intervjuguider. “Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43). Eit semistrukturert intervju legg føringar som gjer det smidig, sjølv om det er planlagt på førehand. Her bruker ein intervjuguide som fungerer som ei overordna styring. Guiden inneheld tema ein kan ta opp og spørsmål som kan vera til hjelp, men intervjuaren kan sjølv styre kor knytt ein er til spørsmåla og strukturen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Føremålet med ein slik framgangsmetode er å kome innom dei temaa ein vil undersøke og ha det ope nok til at samtalen kan flyte godt.

Intervjuguiden var utgangspunkt for samtalanene (Vedlegg 3 og 4), eitt til elevane og eitt til lærarane. Slik kunne eg samanlikne desse gruppene og utsegna deira kunne utfylle kvarandre. Målet var å kunne få fram kunnskapen, erfaringane og også meininga til informantane om temaet musikalsk aktørskap. Alle spørsmåla i guiden vart utforma og tok utgangspunkt i forskarspørsmålet. Slik kunne eg la samtalen både flyte og samstundes styre den i retninga som naturleg gjekk føre seg. Eg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål og peike på tema som falt seg naturleg å snakke om undervegs, dersom det vart aktuelt. Informantane kunne breie ut fritt og ope om det dei syns var relevant eller falt dei inn. Dette gav meg moglegheit til å kome meir i djupna på fleire forskjellige emnar under intervjuet og kaste lys på andre moment enn tenkt på frå mi side på førehand til forskingsfeltet mitt.

Sjølve intervjuguiden til elevane var samansett av tolv spørsmål (Vedlegg 3). Tanken bak spørsmåla til elevane var å kome inn på relasjonen deira til musikk, kvifor dei valte å gå denne retninga i utdanninga si, korleis dei hadde endra syn på musikk i løpet av tida i vidaregåande opplæring og generelt korleis det var for dei å gå på musikklinja. Grunnen til å fokusera på det elevane skildrar av opplevingar rundt musikalsk aktørskap og identitet var for å finna ut korleis skulen og lærerane legg til rette for dette med dei rammefaktorane som er. Lærarane sin intervjuguide inneheldt sytten spørsmål (Vedlegg 4). Spørsmåla retta til lærarane var delvis dei same som for elevane, men vart vinkla til korleis dei trudde elevane stilte seg til og opplevde dei ulike side ved livet på musikklinja. Når eg intervjuet lærarane spurte eg om kva dei sjølv tenkte dei lærte elevane og kvifor. Hovudsakleg tok eg utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen i utforminga av intervjuguiden deira

(Hanken & Johansen, 2018, s. 154, s. 33-35). Modellen er eit hjelpemiddel for pedagogisk arbeid og tek for seg: Mål, innhald, metode, vurdering, rammefaktorar, elev- og lærarføresetnadar. Kwart punkt i den didaktiske relasjonsmodellen er inkludert i spørsmåla (Hanken & Johansen, 2018, s. 154). Slik håpa eg å få med fleire forskjellige faktorar som verker inn på og legg til rette for læring og pregar dei vurderingane lærarar gjer. Eg spurte til dømes kva rammefaktorar dei synst hadde mykje å seia for eiga undervising, korleis elevane stilte seg til musikk og kva tyding læreplanen hadde for lærarane.

4.5.1 Intervjuutval

Rekrutteringa av informantane føregjekk i fyrste omgang ved at eg kontakta rektorane ved skulane via e-post. Deretter fekk eg kontakt med ein lærar ved dei to skulane eg ønska å få med meg i undersøkinga. Begge skulane var bevisst valt til å vera på to forskjellige plassar i landet - ein på austlandet og ein på vestlandet. Grunnen til dette var at eg ville sørgje for å i breidde i empirien ved å oppsøke ulike kretsar av fagfolk, elevar og miljø.

Eg skildra prosjektet mitt og tankane mine rundt arbeidet for oppgåva for dei to skulane. Dei syntes begge det var interessant nok til å takke ja til å vera med. Vidare spurte eg lærarane om dei kjente nokon andre programfaglærarar som kunne tenke seg å bli intervjuet. Dei sette meg i kontakt med fire forskjellige elevar som eg kunne intervjuet. Rekruttering av elevane føregjekk slik at lærarane i kvar klasse gav informasjon om at eg gjerne ville ha frivillige til å bli intervjuet. Lærarane trakk så frå ein pott kven som skulle få lov å vera med. På denne måten vart det tilfeldig kva for nokre elevar eg intervjuet. Begge stadane vart dette gjort slik at læraren forklarte elevane kort kva intervjuet skulle gå ut på og at det kunne bli gjort innan skuletid slik at elevane ikkje skulle mista noko fritid.

Eg enda til slutt opp med å intervjuet fire elevar og tre lærarar på dei to ulike skulane. Namna er i teksten gitt etter same kjønn som deltakarane. Me finn læraren Hans og elevane Preben og Hanna på skulen på austlandet. Åse og Espen er lærarar på skulen på vestlandet der Oline og Lisa er elevar. Kjønnfordelinga var nokså balansert med fire kvinnelege og tre mannlege informantar. To av lærarane var menn, ei var kvinne, tre av elevane var kvinner og ein mann. Alle lærarane er faglærarar i programfaga på musikklinja. Den eine læraren underviser hovudsakleg i song, den andre gitar og den siste bi-instrument i piano. Elevinformantane er avangselevar og har slik mest vore gjennom eit treårig løp, fordi produksjonen av empiri var på slutten av hausten. Her er instrumentfordelinga tilfeldigvis to bassistar og to songarar.

4.5.2 Gjennomføring av intervju

Datainnsamlinga vart gjort seint på hausten i 2021 i tidsrommet mellom november til og med desember (17. november, 6. desember, 14. desember og 21. desember). Koronarestriksjonane var på sitt strengaste då eg samla inn empiri, så eg kjente meg ekstra takksam når eg til slutt kom i mål. Me avtalte tid og stad for intervju med informantane. Dei var også informert om temaet. Intervjuet var basert på individuelle samtalar. Eg sendte ikkje ut intervjuguide på førehand. Intervjuet vart starta med at informanten vart førelagt samtykkeerklæring (Vedlegg 2) og fekk informasjon om føremålet med samtalen av meg. Eg valte under intervjuet å nytta lydopptak. Slik kunne eg fokusera på kva som vart sagt framfor å måtte gjera fleire prosessar samtidig, som å ta notat og få med meg alt det informantane sa. Når eg i etterkant skulle transkribere og analysere materiale, opplevde eg det som eit bra val. Denne vurderinga tok eg medviten om at lydopptakar kan opplevast litt skremmande (Repstad, 2007, s. 84-85).

Før intervjuet starta spurte eg også ein siste gong om informantane var innforstått med situasjonen med lydopptak. Slik fekk eg sikra at dei var komfortable og forhåpentlegvis var det med på å skape god stemning med ekstra sikring til samtykke. Det verka ikkje som at opptakingssituasjonen brydde deltakarane noko særleg eller at dei haldt tilbake. Opptaka vart lagra berre på nettskjema diktafon-appen og den analoge Olympis-diktafonen min, i samsvar med NSD sine retningslinjer (Universitetet i Oslo, 2022). Slik sikra eg meg god lyd og rom for feilmargin om noko skulle gå gale.

Eg ba informantane i byrjinga av kvart intervju om å unngå å nemne namn på personar eller skildre personar, hendingar eller situasjonar som gjer det mogleg å identifisere dei. Dette vart gjort for å sikra personvern og for å følgja retningslinjer frå NSD. Samtalane skjedde på lukka rom på dei respektive skulane eg var innom. Eg hadde på førehand spurt etter rom der me kunne unngå støy og ikkje bli forstyrta. Alle intervjuet føregjekk på øvingsrom for instrument, utanom Espen som vart intervjuet på eit lærarkontor etter skuletid. Elevane vart intervjuet i fritimar eller i undervisningstida til læraren som hjelpte meg. Lærarane intervjuet eg etter skuletid. Fyrst gjennomførte eg intervju med ein lærar og to elevar på austlandet, og deretter snakka eg med to lærarar og to elevar på vestlandet.

4.5.3 Intervjusituasjonen

Alle informantane var imøtekommande og tydeleg klar for å bli intervjuet. Me småsnakka litt i innleiinga før intervjuet for å laga ei avslappa og trygg atmosfære. Det varierte kor god innsikt informantane hadde kring temaet. Dei fleste deltakarane hadde høyrte meg nemne “musikalsk aktørskap”, men visste eigentleg ikkje kva dei gjekk til. Informantane hadde fått med seg at det kom til å handle om musikk, kva forhold dei hadde til det og at eg var spesielt interessert i å fokusere på elevane si oppleving. Elevane var ikkje uventa mindre bevisste, men hadde gjort seg ein del tankar rundt temaet i forkant. Dei fekk også nokre a-ha-augneblink medan intervjuet føregjekk. Eg merka meg at informantane var einige på nokre punkt, og at dei andre gonger tenkte vidt forskjellig. Ein av lærarane var opptatt av å seia dei rette tinga. Informanten ville forsikra seg om ho var kvalifisert til å bli intervjuet og lurte i forkant på om ho skulle lesa seg opp. Eg forsikra informanten om at eg berre ville høyre kva ho tenkte og hadde opplevd.

Eg prøvde under intervjuet å vera medviten på korleis eg framstod og møtte informantane. Eg greidde stort sett å slappa av og kose meg under intervjuet. Det fyrste intervjuet var nok av den meir stressa versjonen. Men eg reknar med at det var fordi det var fyrste runden. Handverket å intervjuet er noko ein må læra gjennom praksis, seier Kvale og Brinkmann (2015, s. 36). Eg har arbeida med intervju som metode eit par gonger før, så utfordringane og uroa rundt kva som kunne gå feil var ikkje like tydeleg til stades i denne runden. Kjemien var stort sett var på plass merka eg.

Det var spanande å merka kor forskjellige dei ulike intervjuet var. Alle utanom ein utbroderte og var snakkesalige. Nokre informantar snakka fagleg, reflektert og sakleg, ein annan var meir teoretisk og ein tredje var mest pedagogisk retta. Ein informant sirkla ein del rundt temaet før han enten kom eller ikkje kom til poenget i svare sine. Jentene knyta musikk mykje til kjensler og undra seg kring mange emnar, medan guten svare kort og kontant på spørsmåla. Her måtte eg fiske litt meir for å få fram noko. Det var meir krevjande fordi eg ikkje ønska å styre retninga på samtalen eller å hinta til svare eg var ute etter.

Eg hadde førebudd meg grundig til intervjuet på førehand og tenkt over korleis eg skulle stille meg til informantane. Eg vart i etterkant, under transkriberinga, ekstra var på noko eg hadde tenkt mindre på. Fokuset mitt hadde vore mest på dei formelle førebuingane, som å søke NSD

og fikse opptaksmoglegheiter som sikra om personvern. Men eg var mindre budd på skilnaden mellom korleis informantane tenkte og snakka på austlandet og vestlandet. Det vart etter kvart ganske klart og tydeleg for meg. Eg undra meg over dette og kom fram til at det kan ha vore fordi eg sjølv er vestlending.

Debatten om hvordan forskerens egne forutsetninger påvirker det materialet han eller hun får ut, er både viktig og nødvendig, dersom den ikke reduseres til et spørsmål om hvem som er de beste informantene, de utenifra eller de innenifra... (Paulgaard, 2005, s. 90).

Det verka som at desse informantane samsvara meir med mi eigen tankegang enn dei på austlandet. Ei anna forklaring kan det vera at eg hadde kome meir inn i arbeidsgangen etter å ha intervjuar tre informantar på austlandet i førevegen. Eg var takksam i utgangspunktet for at informantane ville møte meg, fordi landet var på veg til å stenge ned med strenge reglar. Likevel stilte alle deltakarane opp.

Kjemien mellom meg som intervjuar og informantane hadde også noko å seia for kva som kom fram av informasjon. Intervju som form er annleis enn ein vanleg samtale. Eg måtte vera bevisst når eg gjekk inn i rolla som intervjuar. Eg skulle stille meg nøytral og ha fokus på informantan. Den semistrukturerte intervjuforma legg opp til at ein kan ta små omvegar i høve til strukturen i intervjuguiden. Eg opplevde det uvant å ikkje skulle oppmode til dialog utover temaet me hadde avtalt å prate om. Det var merkeleg å ikkje respondere når me kom inn på felles interessante tema som låg litt utanfor. Eg måtte la vera å utdjupe desse omvegane, men heller styre mot føremålet med intervjuet.

4.5.4 Transkribering av intervjuar

Transkriberinga var eit møysommeleg arbeid. Intervjuar vara frå femten til førtifem minutt og resulterte samla i eit ferdig transkribert dokument på åttisju sider. Det lengste intervjuet vart til slutt på tjueto sider. Eg har prøvd å vera så tru mot materialet som mogleg, har ikkje pynta på noko og berre fått ned ord for ord kva informantane sa. Smattelyder, dialektord og liknande er det einaste som vart teke vekk. Eg har som nemnt gitt informantane kvart sitt dekknamn og farge for å halde styr på dei gjennom analyseprosessen. Dei produserte rådata vart så gjennom transkriberinga skrivne om til forskingsdata.

4.6 Analyseprosessen

Eg nytta ulike analysemetodar i det vidare arbeidet for å avdekka strukturar og samanhengar i den innsamla empirien. Dette var vegen fram til sjølve skrivninga av masteroppgåva, det vil seie analyse av empirien som eg baserte masteren på. Målet var å finna ei djupare meining i samspel med teorien. Tankar frå hermeneutikk var verktøy som hjalp meg med å få både innsikt og distanse til empirien. Eg arbeidde vekselvis i lang tid mellom kritisk arbeidning av empirien frå intervjuar og med relevant teori. Systematiserings- og analysearbeidet ga meg ei fortrulegheit med, og ei anna type innsikt inn i, datamaterialet som var produsert. Det vaks smått om seg fram ulike mønster og kategoriar. Slik fekk eg ei oversikt og byrja å sjå på materialet på ein ny måte.

Kvar einaste analyse har bidrege til å kome djupare og djupare inn i materialet for å endra, revurdere og til slutt kunne svare på det endelege forskarspørsmålet. Eg valte å setja opp ei oversikt for å visualisera denne reisa:

4.6.1 Arbeidsgang i analyseprosessen

A: Innsamling av empiri, rådata

B: Transkribering, rådata skrive om til forskingsdata

C: Fargekoding av linser

D: Undersøking av fire hovudkategoriane frå Karlsen sin modell

E: Analyse 1: Fargekoding av linser (Vedlegg 5)

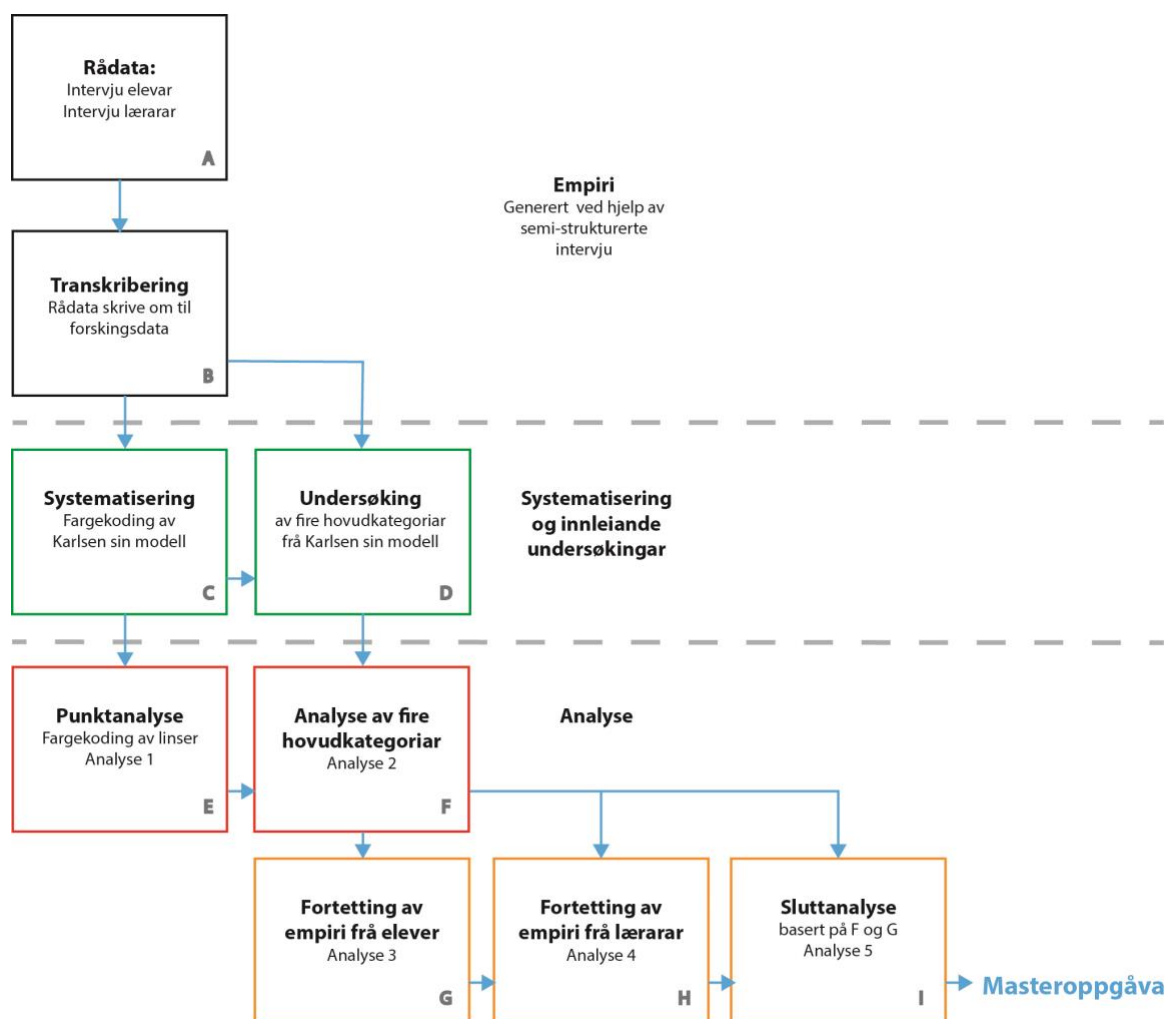
F: Analyse 2: Analyse av fire tema frå Karlsen (2011, s. 118) sin modell (Vedlegg 6)

G: Analyse 3: Fortetting av empiri frå elevar (Vedlegg 7)

H: Analyse 4: Fortetting av empiri frå lærarar (Vedlegg 8)

I: Analyse 5: Sluttanalyse basert på F (Analyse 3) og G (Analyse 4) (Vedlegg 7 og 8)

Etter dette starta eg med å skrive masteroppgåva mi.



Modell 1: Arbeidsgang i analyseprosessen

Eg trengte gjennom fortettingsarbeidet å få oversikt over materialet som var produsert (Modell 1). Dette tyder at eg har gått gjennom fleire prosessar der mengda av empiri har blitt mindre og mindre. Dei utvalde temaa har kome i fokus og blitt så konkret som mogleg. Empirien vart innleiingsvis produsert ved hjelp av intervju (A). Deretter vart råmaterialet transkribert (B). Etter gjennomlesing av forskingsdataet og vart det tatt utdrag frå alle intervjua som resonnererte med hovudkategoriane i Karlsen sin modell (C+D). Vidare vart det markert ulike delar i empirien som sa noko om elevane eller lærarane sine tankar om og rundt musikalsk aktørskap. Deretter valte eg å setje inn forskjellige sitat i ein tabell, summera utsegna deira og finna dei sentrale kategoriane i den høgre kolonna (E). Slik var det enklare å samanlikne informantane sine tankar. Etter kvart fann eg ut at eg måtte nærme meg stoffet på ei anna måte. Eg laga eit langt dokument med diverse utsegn frå intervjua og såg korleis dei kunne ha noko med spørsmåla eg hadde om utvikling å gjera. Eg valte til slutt ut fire kategoriar som verka relevante for oppgåva (F). Her har eg prøvd meg på ein

meningsfortetting, som til slutt vart to ulike dokument for å skilje elevane og lærarane sine tankar (G+H). Slutten på analysen var då elev- og lærardokumenta var fortetta nok til at det kunne setjast saman i det same dokumentet og skrive meir ut til ein samanheng (I). Etter dette byrja eg å leite etter teori til å byggje ut og berike min eigen empiri.

Dei forskjellige fargane til personane analysen min er fordelt slik at det er varme fargar for elevane (aktive) og kalde fargar på lærarane (balanserte). Grunnen til at eg set fargar til alle intervjupersonene var for å skilje og markere dei frå kvarandre i analyseprosessen. Deretter laga eg to dokument for utsegn frå elevar og lærarar fordi målet mitt var å ha fokus på kva elevane opplevde, tenkte og kva lærarane sa om elevane. Difor måtte eg skilje dei tydeleg frå kvarandre for å kunne sjå klarare kva som gjekk igjen og korleis dei hang saman (Vedlegg 7 og 8).

Ein viktig del av konkretisering av denne oppgåva har vore i tråd med utvikling av min eigen modell (sjå modell 3 på side 64). Denne vart skapt midt i skriveprosessen, medan brikkene heldt på å falle på plass. Eg byrja å ane nærmast ubevisst kva som var dei viktigaste temaa å få med. Eg ville starta med å forenkla Karlsen sin modell. Deretter fekk eg ideen om å plassera aktøren i midten for å presisera kor viktig aktøren er. Mitt bidrag til fagfeltet vart då denne modellen som konkretiserer heile prosessen. Dette har eg hatt som utgangspunkt for analysen min.

4.7 Etikk

Forskningsprosessen er prega av at eg under heile løpet i kvalitativ forskning må ta etiske omsyn (Nilssen, 2012, s. 144-152). Eit av desse var å søke løyve for å same inn personleg informasjon gjennom Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 1). Deltakinga var frivillig for informantane og eg fekk henta inn samtykke til deltaking og lydopptak hjå alle informantane (Vedlegg 2). Dei vart også gitt informasjon fleire gonger om at dei hadde rett til å trekkje seg dersom dei ville det, utan å ha noko grunn for det. Eventuelle namn på folk, organisasjonar og institusjonar vart under transkriberingsarbeidet endra for å sikra konfidensialiteten. Alle deltakarane har fått dekknamn. Alt er skrive om frå talemål til nynorsk og slik har både identifisering gjennom substantiv og talemåte blitt vaska vekk. Repetisjonar av ord eller 'tenkelyder' er tatt vekk der det har vore til overs. Innhaldet i utsegna er likevel tekne vare på. Opplysingar som kan gjera informantane moglege å kjenne

igjen eller røpe noko om kven dei er, er heller ikkje tatt med. Det kan til dømes vera kva bakgrunn dei har eller årstal. Eg nemnte i byrjinga av intervjuet at informantane gjerne måtte prøve å unngå dette. Slik vart det følgjeleg ikkje mykje av dette eg måtte endre. Utdrag av intervjutranskripsjonane er lagt ved som del av analysearbeidet, men berre nokre få delar som er ikkje-personidentifiserande (Vedlegg 5-8).

4.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om kor påliteleg nokre resultat er over tid. Validitet seier noko om kor relevant det er og korleis resultata samsvarer med andre teoriar og konsept (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23-24). Kva data som er nytta, måten dataa er samla innpå og korleis det er tilarbeidd på er knytt til kor detaljert dataa er granska. Det var viktig å kunne diskutera og samanlikna empirien i dialog med anna forskning. Det er også bevisst nytta relevante teoretiske omgrep. Det heiter interreliabilitet i kvantitativ forskning når det er høg reliabilitet og fleire forskarar ender opp med same resultat (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Det er omdiskutert om det passer å nytte desse omgrepa som opprinneleg oppstod innan kvantitativ forskning i kvalitativ forskning. Men eg vel å gjera det ettersom det er eit godt etablert omgrep og handlar om kvalitetssikring i forskning (Repstad, 2007, s. 134-138).

Data kan ikkje kallast noko anna enn representasjonar av verkelegheita. Men her går det ut på at nokre kvalitetskrav skal vera tilnærma oppfylt for at det skal ha validitet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Omgrepa validitet og kvalitet er tett knytt saman. Forskinga er av god kvalitet dersom det vert gjort greie for valide konklusjonar og at heile prosessen er gjennomsyra av at alt praktisk er godt informert om og at refleksjonen er medviten. Prosessen må vera truverdig og reflektera verkelegheita. “The success of a research effort at achieving objectivity is measured in terms of its validity and reliability... perfect validity is theoretically impossible” (Kirk & Miller, 1986, s. 71). Dersom eg grunnjev alle steg eg tek og er transparent i forskingsmetoden og analysen, kan eg sikra god reliabilitet (Kirk & Miller, 1986, s. 13-14).

Eg spurte meg sjølv fleire gonger under analyseprosessen “Kva er det eg skriv om eigentleg?” og “Kva går dette ut på?”. Gjennom å lesa på relevant forskning nytta i denne oppgåva, fann eg fram til nye vinklingar på empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140-141). Data vert ikkje samla inn, men produsert. Det vil seia at empiri alltid vil bli skapt gjennom ein fortolkande

prosess (Fossåskaret, 2005, s. 34-35). “Det er ikke så mye snakk om å finne den egentlige ‘sannheten’. Men forskarar kan bidra med å avdekke divergerende kategoribruk” (Fossåskaret, 2005, s. 37).

4.9 Metodekritikk og sjølvrefleksjon

Den epistemologiske og ontologiske føresetnaden i kvalitativ forskning slår fast at det alltid eksisterer mange ulike verkelegheiter. Ein ontologisk posisjon gjev rammer for korleis ein kan forstå verkelegheita. Ontologi tyder læra om det som er. Det å få vite korleis ein får tilgjenge til verkelegheita, erkjeningsteori, kallar ein epistemologi (Kvarv, 2014, s. 14). Verkelegheit og kunnskap vert konstruert mellom deltakarane og forskaren. Det tyder at forskinga kan gje nokre svar, men ikkje sjølve svaret. Når eg som forskar var så sentral deltakar i fortolkingsprosessen var det essensielt at eg var medviten min eiga forforståing og rolle. Eg må aktivt nytte meg av forforståinga min samstundes som prosessen må bli sakleg. Kunnskap er ikkje noko som er absolutt, fordi det vert til i ein sosial kontekst.

Moglegheitane rundt kor mange måter det går ann å “gjera” kunnskap på er knytt til *epistemisk refleksivitet* (Alvesson & Sköldberg 1994, i Nerland, 2006). Eg måtte gjera det eg kunne for å tydeleggjera og erkjenne forforståinga mi og kva bakgrunn og verdiar som ville påverke framstillinga og tolkinga. Kvifor valte eg akkurat dette forskingsområdet og kva driv meg? Og kva for ein posisjon i feltet arbeida eg ut ifrå? Eg må som forskar sjølv gjera meg til gjenstand for analyse for å finna svar på desse spørsmåla. Bourdieu kallar ein slik prosess for sjølvrefleksjon, der ein vender dei vitskaplege reiskapane i forskinga si mot seg sjølv (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 44). Sjølvrefleksjon handlar ikkje berre om ein refleksjon kring livserfaringa til subjektet, men like mykje om korleis ulike kognitive og organisasjonsmessige strukturar har påverknad. Eg var oppteken av, akkurat som Bourdieu, av sjølvrefleksivitet når eg i denne prosessen søkte å bli verande medviten på dette gjennom og i etterkant av prosessen. Det handlar om å tenkje over og vera bevisst på seg sjølv som forskar med alt det ein har av erfaring frå tidlegare, fordommar og bakgrunn - habitus og bias, som Bourdieu kallar det (1990, s. 54). Eg forsøkte å vera klar over min personlege habitus gjennom heile prosessen. Dette påverka truleg tankane og opplevingane i møte med empirien som vart produsert i prosessen min.

Bourdieu rokkar ved førestillinga om å vera fri frå sosiale føringar, og representerer nettopp det som tillèt oss å frigjera oss frå illusjonen om fullstendig fridom

ved at den får oss til å oppdage det sosiale i hjartet av det individuelle, det upersonlege løynd i det intime, det universelle som ligg nedgrave djupast i det som er særlege (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 47-48).

Difor vil eg freiste å rekonstruere aspekt som har vore med å forme dei val og posisjonar eg har hatt til og i arbeidet eg har gjort.

Eg støtta meg til fortetting for å kvalitetssikre forskarprosessen, der eg tok utgangspunkt i produsert empiri og koka det ned til oppsummerande setningar. Det gjer undersøkinga truverdige fordi eg kan vise at stoffet er henta direkte frå empirien. Ein måte eg brukte var å laga kulepunkt for dei forskjellige linsene i Karlsen sin modell på musikalsk aktørskap, samla dei og skreiv tekstar basert på desse kulepunkta. Her vert empirien brukt heilt direkte. Dessutan er empirien knytt til relevant tidlegare forskning og teori. I didaktisk samanheng trekk eg også inn Overordna del av læreplanen for å gje undersøkinga relevans til samtida.

5. Undersøkinga

5.1 Innleiing til analysen

Eg vil ta utgangspunkt i den framlagte, relevante teorien og kople dette saman med den produserte empirien i analysen. Intervjuguiden vart basert på Sidsel Karlsen sin modell og eg fekk slik eit rammeverk å jobba ut frå (2011, s. 118).

5.1.1 Informantane sitt utgangspunkt

Eg fann eg både samanfall og stor variasjon i korleis kvar av informantane, både elevane og lærarane, tenker og agerer i empirien. Felles for dei alle er at dei er knytte til skular med høg kunnskap innan fagfeltet musikk. Det er stas å både vera elev og lærar ved skulane. Elevane har sjølv valt å søke vidare musikkundervising. Det er eit smalt nålauge å kome inn og dei er motiverte for å læra meir innan musikk. Elevdeltakarane er tredjeårselevar og har slik erfaring frå vel to og eit halvt år i vidaregåande opplæring. Eit stort og engasjert fagmiljø i musikk gjer det attraktivt å jobbe ved skulane. Faglærarane eg har intervjuet har solid utdanning og lang undervisningspraksis i faga. Lærar Espen seier det slik:

Eit godt fagmiljø inspirerer: Me har jo masse diskusjonar, saklege og beherska diskusjonar, om ulike måtar å gjera ting på. Så lærer gjerne eg noko nytt også lærer dei andre noko nytt og så blir forhåpentlegvis alle betre.

Han synes noko av det kjekke med å vera musikk lærer på musikklinja er det faglege miljøet mellom både lærarar og elevar. Lærar Espen set pris på kollegaene som held eit høgt nivå og som har lyst til å snakke fag, dele erfaringar eller utforske noko nytt.

5.1.2 Skilnad på dei to informantgruppene

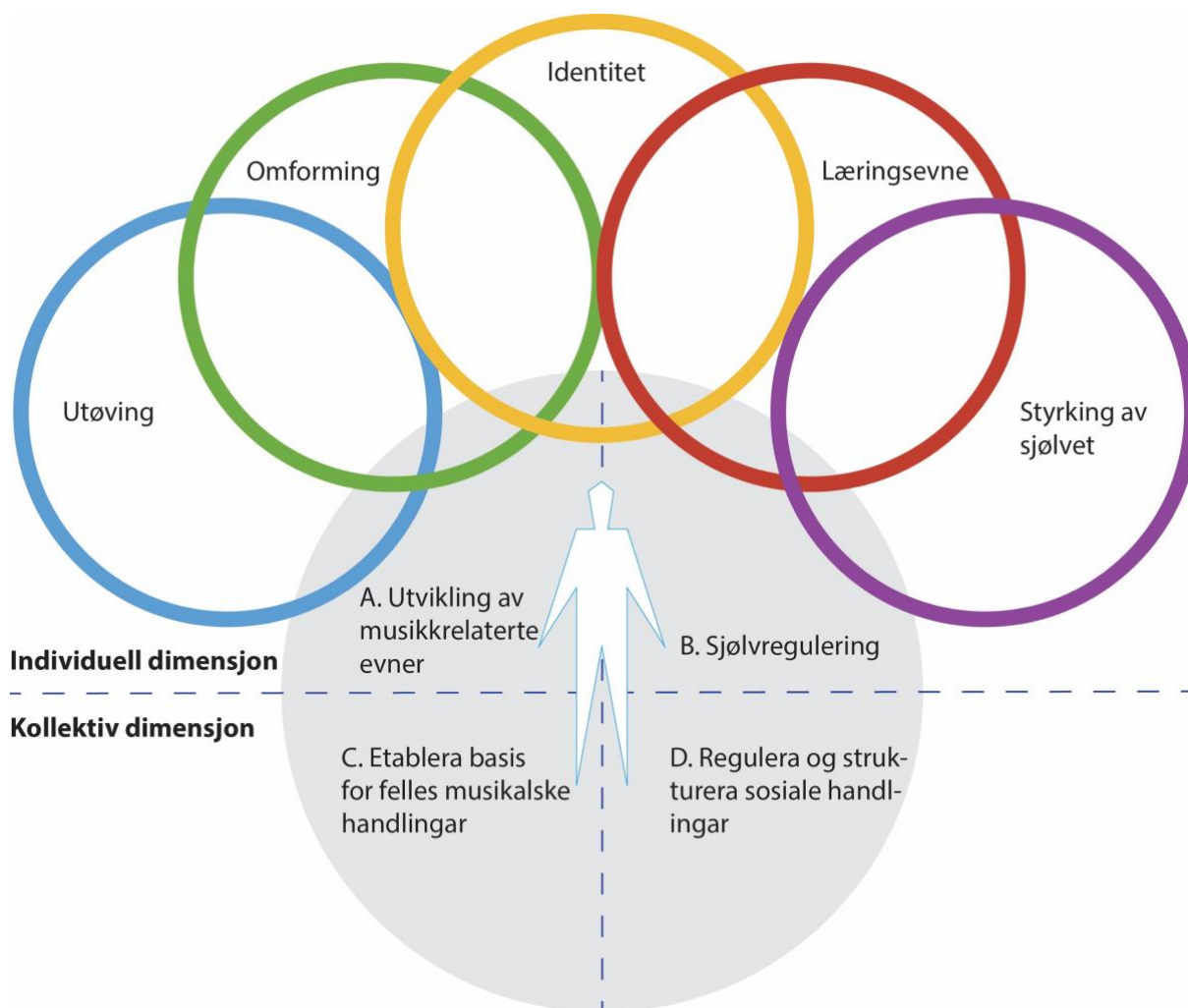
Det å ha med både elev- og lærarperspektivet har vore viktig. Eg ville i utgangspunktet sjå denne undersøkinga frå elevperspektivet, men gradvis gjennom arbeidet med analysing av empirien forstod eg kor essensielt lærarane sitt bidrag er. Dei to informantgruppene, elevar og lærarar, har ulike føresetnader for å svare på intervju spørsmåla. Dette ber den produserte empirien preg av.

Eg sette fyrst opp elev- og lærarsvara kvar for seg, men etter ei tid såg eg at begge vinklingane burde presenterast saman. Eg vel å setja “Lærer” framføre namna til lærarane for å skilje og lette lesinga og for å vise kva for eit perspektiv som kjem fram. Svara begge gruppene gjev utfyller kvarandre, men eleven er ennå i sentrum av undersøkinga.

Elevane går på skulen for å læra. Dei er i ei av dei fasane i livet sitt kor dei er i massiv utvikling, der eigen identitet blir forma og utfordra og kor dei skal legge grunnlaget for framtida. Musikkelevane har mindre erfaring med å uttrykke seg gjennom eit bevisst og presist fagspråk, men deler rikt om korleis det er å vera elev på musikklinja. Lærarane på si side svarar på spørsmåla utifrå rolla si som lærar. Gjennom utdanning og praksis i formidling har lærarane større innsikt og meir presist språk for å uttrykke seg i musikkfeltet. Ein pedagog har ikkje seg sjølv som hovudfokus, men rettar energien sin på å skape rammer for læring hjå eleven.

5.1.3 Avgrensing og utvikling av eigen modell

I den innleiande delen av undersøkinga leita eg etter måtar og metodar for å nærme meg empirien. Eg ser på empirien min i lys av Sidsel Karlsen sine tankar og har brukt modellen hennar som utgangspunkt både for intervjuguiden og analyser. Modellen viser ei fullstendig oversikt over alle variablane som påverkar utviklinga av den musikalske aktøren. Arbeidet har eg måtte avgrense noko, og har difor laga ein eigen modell der eg ser nærare på utvalte delar. *Modell 2* viser mi avgrensing for denne masteroppgåva. Fargesettinga heng saman med analysedelen min. Der har eg nytta det same fargesystemet.



Modell 2: Min analysemodell for undersøkinga, basert på Karlsen (2011, s. 118).

Personen i sentrum er med for å vise kor sentral eleven er i denne undersøkinga og kva som gjer hen til ein musikalsk aktør. Den grå store sirkelen i modellen er delt inn i fire felt (A, B, C, D) som eg kallar **kategoriar**. Dette er dei fire forholda eg har valt å utforske og som eg baserte spørsmåla i intervjuguiden på. Eg vonar at eg vil kunne avdekke korleis skulen, rammefaktorar og undervising, ved faglærarane, bidreg til utvikling av sjølvregulering, utvikling av musikkrelaterte evner, regulere og strukturere sosiale handlingar og etablere basis for felles musikalske handlingar for elevane. **Linjene** som deler inn i dei fire kategoriane er laga stipla for å synleggjera at det ikkje er vassette skott mellom dei. **Linsene** som grip inn i desse kategoriane er faktorar som både har innverknad på og vert utvikla hjå aktørane i møte med musikk. Dei vert i mindre grad teke fram, men gjennomsyrrer heile undersøkinga. Eg fann ut etter kvart at desse kan brukast til å konkludere med og kallar dei då for **verdiar og ressursar**.

6. Analysen

Eg arbeider ut frå fire kategoriar, to individuelle og to kollektive, i starten av analysen som eg samlar i to dimensjonar: Den individuelle dimensjonen og den kollektive dimensjonen. Elevperspektivet vert sett opp fyrst og deretter lærarane sine kommentarar. Etterfølgjande kjem eit eige avsnitt for å vise korleis lærarane bidreg. Bidraga vert uttrykka ved hjelp av verb for å leggje vekt den aktive rolla deira. Til slutt kjem ei oppsummering av dei to dimensjonane og analysearbeidet ut frå dei fem linsene i Karlsen si linse (2011, s. 118).

Me møter elevinformantane Hanna, Preben, Lise og Oline og lærarinformantane Hans, Åse og Espen i den vidare analysen.

6.1 Den individuelle dimensjonen

Kategoriane A og B handlar om den einskilde elev si utvikling. Kvart menneske bruker musikk ulikt i livet sitt. Karlsen peikar på korleis ulike aktørar bruker musikk for å utvikla eigne musikalske evner og for å regulera seg sjølv (2011, s.111-114). Måten dette vert gjort på vil variere frå person til person. Det er ei individuell reise, og utviklinga er basert på mange variablar.

6.1.1 A: Utvikling av musikkrelaterte evner

Det kjem fram i empirien at det å utvikla evner innan musikk er ei todelt reise, der tidsaspektet er viktig. Elevinformantane uttrykker tydeleg korleis dei personleg har utvikla seg **både musikalsk og på eit menneskeleg plan**. Både elevane og lærarane har mange innspel i denne kategorien.

Musikkutøvaren

Preben er nøgd med fyrstevalet sitt og meiner han har lært mykje: “Eg kan jo mykje meir no enn eg gjorde før. Eg har byrja å like musikk som er ganske forskjellig frå det som er vanleg”. Lisa seier også at: “Eg føler at eg har utvikla meg både fagleg og musikalsk”. Eit tydeleg trekk er at elevane ganske fort måler om dei har lært noko ved å vise direkte til

komptansemåla for faga. Preben seier: “Eg har blitt betre på gehør og sånt”. Han har også blitt flinkare teknisk, raskare i fingrane og har fått innsyn i teori innan musikk. Oline seier seg enig i dette. Etter å ha hatt opplæring i klassisk song gjennom kulturskulen, får ho no prøve seg i andre sjangrar, få innblikk i fleire musikkfag og områder. No driv ho ikkje lenger berre med song. Ho har til dømes fått vera med på å setja opp ein musikal frå start til slutt.

Hanna seier:

Då eg starta så var eg veldig usikker, både på meg sjølv, måten eg spelte, kva eg spelte og korleis eg spelte. Men no kan eg seia at eg, for det fyrste, har blitt mykje meir komfortabel med meg sjølv, spelinga mi, kunnskapen min og generelt berre blitt betre.

Ho har utvikla seg fagleg og blitt betre på å lesa noter. Hanna klarte i starten berre å lesa litt noter, fordi ho hadde spela i korps, “men no er det mykje meir som å sjå vanleg skrift nesten”.

Lærarane viser til at elevane er på ulike nivå når dei byrjar på musikklinja. Nokre kan mykje, medan andre har fått meir sporadisk opplæring. Lærar Hans seier det slik: “Sjølv om det er dei same lydbølgjene ein høyrer i ein klasse, så er mottaksapparatet og erfaringsgrunnlaget forskjellig”. Lærar Espen merkar stor skilnad på elevar som har eit solid grunnlag frå starten og dei som er meir ferske til alt. Då kan dei “ikkje berre gå rett til å spela masse låtar og spela musikk som dei synest er gøy”. Han presiserer at dei må jobbe med heilt grunnleggjande øvingar, rett og slett for å få eit fundament. Dei må øve på å klappe rytmar sjølv om det eigentleg er gitar dei har valt. Tidleg i fasen ser ein fort framgang. Då er det heilt konkrete ting som forbetrar seg. Då er det ekstra kjekt å oppleve at eleven plutsleg klarar å telje ein periode på åtte takter utan å sjå på læraren og vera halvpanisk i blikket medan dei spør læraren: “Er det rett, er det rett, er det rett?!”, forklarar han. Lærar Espen smiler og fortel det slik: “Det er sånn at dei den eine gongen ikkje kan det i det heile tatt og så plutsleg kan dei det”. For å få dei til å tore meir brukar lærar Espen ofte tid med elevane, snakkar med dei og viser eksempel. Slik kan elevane forstå at små endringar har mykje å seia for korleis instrumentet deira kling med berre ein liten endring i bevegelse, handling og trykk. Han seier at mange elevar i fyrste omgang ofte var nøgde med å berre ikkje spela feil, med andre ord ikkje stikke seg ut, for då er det godt nok.

Lærer Espen samanliknar nybyrjarane med elever som har inne mykje fagleg allereie. Dei har kanskje gått på kulturskulen i ein del år, har tatt privattimar eller spelt sidan dei var små. Då går det gjerne var litt lenger mellom dei gongane ein observerte tydeleg progresjon. Her handla det meir om å få inn ein viss automatikk i diverse teknikkar. Lærer Espen merkar tydeleg når kunnskap og ferdigheiter aukar hjå elevane. Når dei kjem opp på eit visst nivå tek elevane gjerne med seg lærdom frå eit musikkfag inn i eit anna. Dersom dei snakkar om besifring og funksjonsharmonikk i timar han har med dei ein-til-ein, kjem det plutselig også opp i fordjuping i musikk til dømes. Slike augneblink ser han tydeleg progresjon og utvikling hjå elevane.

Lærer Åse er opptatt av prosess og kor viktig det er å ikkje forkaste verdien av det:

For når du er seksten år, så er du ikkje i stand til å sjå den breidda, du har berre er ein sjanger du høyrer på eller eit smalt felt som du diggar.

Ho held fram vidare med å forklare korleis elevar ofte berre høyrer på det som er 'in' akkurat no og at ho ser det er mykje anna dei kunne hatt glede av, som i tillegg kunne blitt veldig bra for dei å halde på med. Ho gjev eit eksempel der elevane blir utfordra til å syngje Mozart.

Men du skulle bare sett det når me kjem i gang. Dei stiller seg opp, rocke-gutar veit du, som syng på og synst det er fantastisk. Det er gøy å sjå, altså!

Lærer Hans viser til elevane si endring i modning når han uttrykk følgjande: "Nokon seier jo på slutten av tredje klasse eller eit år etterpå, at dei har fått eit mykje meir opent forhold til musikk enn dei hadde før". Alle lærarane ser ei endring hjå elevane.

Lærer Espen trekk fram to sider ved det å utvikla elevane sine musikalske evner. Eleven må både **øva opp dei tekniske ferdighetane sine** og samstundes **finna sitt eige musikalske uttrykk**. Han viser til at det må ei veksling til mellom desse ferdighetene. Lærer Espen utdjupar vidare:

Me har flinke pianistar som har spelt klassisk her hjå oss. Dei får eit godt grunnlag og eit godt handtverk i starten. Men dei er gjerne ikkje i stand til å tenkje så mykje sjølv i relasjon til å utforme ulike musikalske idear. Men det kjem etterpå.

Lærer Espen kjenner til lærarar som startar med ein meir systematisk og teknisk framgangsmåte. Elevane til denne læraren vart gode musikarar i instrumentet sitt. Det tok dei berre gjerne litt lengre tid for å få med sitt eige særpreg og uttrykk. “Det handlar litt om kva du tek fyrst og kva du tar etterpå”, seier lærar Espen. Det nytta ikkje å seia til nokon elevar som ikkje kunne særleg mykje frå før at dei skulle setje sitt preg på ein låt. I byrjinga hadde ikkje eigarskapen kome ennå.

Tidsaspektet spelar ei stor rolle. Elevane må modnast over tid. Det nyttar ikkje å presse dette fram. Lærer Espen held fram at lærarane her må ha tolmod og gje elevane sjanse til å oppdage sjølv at dei er i prosess. Lærer Hans legg til:

Det er ikkje alltid ein kan seia kva elevane har lært. Likevel kan dei kanskje nokre veker eller månader etterpå finna ut at det er ein ide som har satt seg og som har påverka tenkinga deira. Elevane kan jo få med seg meir enn dei gjer uttrykk for og mykje meir enn det eg får dokumentert, då.

Som menneske: Lisa peiker på ei anna side meir på det mentale, overordna planet. Ho viser til det å tora meir og å få lov til å læra gjennom prøving og feiling. Ho som før syntest det var skummelt å opptre framfor publikum, seier no:

Eg måtte jo på ein måte berre ta det spranget og berre tørre. Det sit jo veldig på det mentale at ‘ok, no må eg berre gjera det’ og så går det jo som regel fint.

Lisa kjenner seg trygg og har blitt meir robust i møte med utfordringar. Fellesskap og rammeverk hjelpte henne til å hoppe inn i ukjente situasjonar. “Du ser jo også at folk ikkje har dei beste dagane kvar dag, så folk reagerer ikkje på når du gjer ein liten feil om du f.eks. syng surt” seier ho. Hanna meiner at ho har kome mykje meir ut av skalet sitt i løpet av tida på musikklinja. Tidlegare var ho mykje meir tilbaketrekt: “No er eg liksom imøtekomande, meir slik *tada*, hehe!” Preben konstaterer litt undrande at han har bevart musikkglede: “Nei... altså... eg synst berre det er så gøy å drive med musikk, eigentleg!”.

Korleis bidreg lærarane?

Lærer Åse følgjer med og gler seg over fagleg utvikling hjå elevane. Ho fortel korleis elevar veks i sjølvtilitt og tryggleik gjennom tre år. Elevane har godt av å møte nye utfordringar, men treng hjelp til å tåle det. Då blomstrar dei. Lærarane bekreftar delinga i utvikling på to plan, det musikalske og det menneskelege, men reflekterer også om korleis desse verker på kvarandre. Lærer Åse seier:

Det er vanskeleg å sei om det berre har med musikken å gjera, for det skjer mykje i eit menneskeliv, frå du er seksten til du er nitten. Her er det jo ein utvikling sosialt også.

Er det sjølv utøvinga av musikk som gjer at personlegdommen endrar seg eller om det er andre forhold eller kanskje ein kombinasjon av fleire forhold? Ho meiner det kan vera vanskeleg å seia kva som er kva her. Lærer Åse fortset vidare: “Likevel har eg absolutt tru på at å utvikla seg gjennom instrument og musikk er med på å skape ein tryggare personlegdom. Det trur eg!”

Elevane har ulikt utgangspunkt for utvikling av musikalske evner. Alle lærarane er interessert og engasjert i elevane sine og utviklinga deira. Lærer Espen legg det fram på denne måten at:

Lærarane har ulik grad av evne til å sjå elevane og korleis dei responderer. Men så er det jo nokon som tenkjer ‘ok, dersom eleven berre stoler på meg og gjer desse tinga, så blir eleven i stand til å utforske det eleven vil sjølv også’ med å få for eksempel god grunnteknikk.

Elevane må forstå eit musikalsk språk og det å kunne uttrykke seg gjennom musikk. Lærarane har fokus på elevane sine individuelle føresetnader. Lærer Åse seier at målet hennar er at elevane utviklar det potensiale dei har, det som er deira særpreg og å koma eit skritt vidare. “For nokon legg me lista lågt og har eit lite mål, medan andre gonger har du kanskje eit utgangspunkt som gjer at du har lyst til å leggje til rette for eit endå større mål”. Elevane får med andre ord ei opplæring som er tilpassa dei. Læring er eit felles prosjekt der begge partar er opptatt av at eleven skal lukkast. Lærer Åse gjev eit eksempel på dette i møte med ein elev ho underviste i bi-instrument. Eleven hadde problem med å treffe tonar. Det er ikkje uvanleg at det skjer med elevar som ikkje er van med å syngja og dette gjeld ofte muskulære vilkår, forklarar ho. I dette tilfellet så var det heilt umogleg å treffa tonane for eleven. Til slutt føreslo lærar Åse at målet deira fram til jul var at eleven skulle kunne syngje ein enkel låt reint. Dette

viser skilnaden i kor lista skal ligge for kvar enkelt elev. Eleven klarte det til slutt og dei var begge svært nøgde. Denne endringa og progresjonen var eit stort skritt for denne eleven. Ho avsluttar med å tydeleggjera:

Eg lagar eit opplegg som er tilpassa kvar enkelt elev. Det må me jo gjera. Det er ikkje alle som skal stå på ein scene, og så må det ikkje vera noko vonbrot når du ikkje kjem heilt på det nivået.

Dette opplevde ho som mykje enklare når dei hadde ein-til-ein timar versus ein heil klasse. Det er ei unik undervisningsform som gjev tett band og ofte gode relasjonar mellom lærarane og elevane.

Lærarane nyttar ulike metodar. Nokre likte meir normative metodar eller har eit satt repertoar der alle elevane deira måtte læra seg slik som “Måneskinnsosonaten” av Beethoven eller diverse kanonar. Lærar Espen prøver å knytte det han har i undervisinga si opp mot musikk som elevane liker. Han seier: “Eg held ikkje på i seks veker med ein standardlåt som elevane slett ikkje har lyst til å spela. Då må me finna ein annan veg inn til det fagstoffet”. Deretter presenterer og supplerer han med noko nytt. Dette gjer han for å halde motivasjonen oppe og for at eleven skal kunne sjå relevansen av kva dei kunne bruke dette til. Lærar Åse kommenterer det same:

Då føler eg at me har opna ei eller anna dør og gitt dei noko. Dei kjem ikkje til å halde på med Mozart vidare, men dei har fått eit musikalsk input som dei har nytte av likevel.

Lærar Åse oppmuntrar og vil gje elevane trua på å ikkje gje opp med ei gong dei ikkje får til noko. Elevane må styrke tolmoda og vilje til å øve. “Eg trur veldig på det å ‘jammen, prøv det i to veker til’. Sant? Altså, lytt til ‘kva er dette?’”.

Læring i musikk betyr lange prosessar med langsiktige mål. Lærar Hans uttaler at lærarane også må være tolmodige i slike prosessar:

Det er litt frustrerende med lærarar som skal ha resultat, vurdering, karakterar og på denne måten dømme at dette her er ikkje ein dyktig elev. Men kanskje fem år etterpå så er det ein

strålande student fordi då har det skjedd noko i hovudet som gjer at dei då er sjølvgåande og motiverte.

Lærer Åse føyer til at: “Me må snakke om det ein held på med”. Ho meiner at læraren vil nytte godt av å gjera elevane bevisst på kva læring er og snakke med elevane om didaktiske prosessar. Lærer Hans snakkar med elevane om evna til å endra seg. Mange elevar lurar på om han meiner personlegdomsendring eller totale omveltingar i hovudet.

Då må eg sjølv sagt trøyste dei med å seia at det ikkje er det det er snakk om. Når dei er elevar så må dei faktisk akseptere at dei endrar seg. Dei må også søke endring sjølv om det er ekstremt ubehageleg.

Lærarane peiker også alle på kor viktig deira eiga musikalske utvikling er. Lærer Hans seier:

Me må i likskap med elevane stadig vera i endring. Det å søke forandring og utvikling og vera nysgjerrig på ting du ikkje kan så mykje om, det er viktig.

6.1.2 B: Musikk brukt til sjølvregulering

I denne kategorien ønska eg å finna ut kor viktig musikk generelt er for elevane også utanom skulen. Musikk er kvardagsleg og nært og grip inn i alle sidene av livet. Elevane har mykje på hjarte i denne kategorien, medan lærarane uttaler seg mindre. Elevane syntes denne kategorien moglegvis var meir ufarleg å snakke om, fordi han ikkje handla direkte om undervising og verka meir uformell. Det er ei personleg oppleving som er styrt av eleven sjølv. Dei svara ikkje ut frå læreplanar og undervising, men sitt eige liv.

Alle elevinformantane uttrykker tydeleg at musikk har stor innverknad i kvardagen deira. Den uformelle påverknaden av musikk i denne sentrale delen av liva deira, ungdomstida, er massiv. Hanna seier at ho høyrer på musikk konstant, og meiner at kvar einaste ungdom i hennar vennekrets også gjer det. Ho liker å ha musikk i kvart fall eitt øyre, for å stengje ute anna lyd og høyre seg sjølv tenkje. Slik forklarar Lisa det: “Sånn som litt sånn taffelmusikk der du ikkje på ein måte må følgje veldig mykje med, men berre kan ha det i bakgrunnen”. Elevane kjenner seg godt igjen i det at ein gjennom musikk kan regulera eigne kjensler. “Det er noko eg bruker når eg på ein måte ikkje kan uttrykke følelsane mine sjølv. Då er liksom

musikk noko som gjer det for meg”, seier Hanna. Når ho er sur eller har hatt ein dårleg dag høyrer ho for eksempel på rask, rocka musikk som sjangeren metal for å få det ut. Når ho er lei seg høyrer ho på sakte, rolegare pop.

Preben seier også at han bruker musikk mykje i kvardagen. Han høyrer på musikk mesteparten av døgnet. “Når eg legg meg, når eg står opp, når eg er på veg til skulen og når eg er på skulen”. Dersom han ikkje høyrer på musikk så meiner Preben at: “Då blir alt, altså kvardagen, så keisamt. Så, liksom, eg må ha det!”. Musikk kan også hjelpe med å få opp humøret når Preben ikkje har det så bra. Når han er lei seg seier Preben følgjande:

... så vil eg prøva å bli glad. Då set eg berre listene mine på shuffle og så kjem det noko. Er det musikk eg liker går humøret mitt opp med ei gong.

Lisa uttrykker seg slik:

Dersom eg er veldig gira og hyper på veg til skulen - ikkje at det er ofte det skjer - så setter eg ikkje på ein skikkeleg deprimerande song som får humøret til å gå ned.

Berre ein elev, Oline, er den einaste som ikkje høyrte på musikk til alle tider av døgnet. Oline seier at ho forbind musikk mest til skulearbeid og når ho må øva. Ho legg til: “Eg høyrer kanskje litt på sånne deppa songar via skule også. Det er veldig enten klassisk eller litt sånn når det ikkje skjer så mykje i undervisinga”. Seinare innrømmer at Oline at ho høyrer på julemusikk for å få julestemning og motseier ho seg sjølv med dette utsega:

Men eg nynnar jo og syng av og til. Men musikk i kvardagen min er litt kvar dag når eg er glad, slappar av og har det veldig bra eller når eg gløymer litt kva eg held på med.

Eg tolkar dette som at Oline trur spørsmålet i starten har med musikk knytt til undervising og henne som musikkelev å gjera, ikkje privatperson.

Korleis bidreg lærarane?

Lærer Åse kjenner seg igjen som menneske i det å regulera kjensler gjennom musikk. Ho uttaler: “Ei god konsertoppleving gjer meg enorm glede. Eg kjenner liksom at det løfter meg,

på eit vis, ut av den dagen og gjer meg energi”. Slike gode og meir komplekse opplevingar hadde ho hatt mange av. Dette kan ho bruke til å forstå og kople seg til elevane. Lærarane anerkjenner musikk elevane høyrer på ved å bruk dette som utgangspunkt for undervising. Dei dreg det uformelle inn i det formelle. Dei støtter også elevane si musikalske sjølvregulering indirekte ved å opne nye dører, gjera elevane meir bevisste musikalsk og tenke musikk som språk. I denne kategorien er nok kanskje medelevane og musikkmiljøet skulen rommar viktigare enn lærarane. Skulen som heilskap bidreg med eit aktivt musikkmiljø. Elevane finn venner i skulesituasjonen med felles musikalske interesse som dei kan diskutera og dele musikk med.

6.1.3 Oppsummering den individuelle dimensjonen (A + B)

A: Kategorien *Utvikling av musikkrelaterte evner* handlar om den einskilde elev sin prosess, ei modning som tek tid. Elevane er på ulike nivå. Gjennom undervisinga på musikklinja vert eleven utvikla personleg på to plan, både som menneske og som musikkutøvar. Reint menneskeleg tør elevane å gå inn i ukjente situasjonar og læra gjennom prøving og feiling. Elevane øver opp dei tekniske ferdighetane sine og finn sitt eige musikalske uttrykk.

Lærarane bidreg på ulike måtar:

1. Læraren er interessert og engasjert i eleven
2. Tilpassar opplæringa, har fokus på eleven sine individuelle føresetnader
3. Tek utgangspunkt i eleven sitt særpreg for å få utvikla potensiale sitt
4. Har ein-til-ein undervising, tette band, gode relasjonar
5. Knyter undervisinga til musikk som elevane liker, relevant for elevane
6. Utvidar og utfordrar, opnar nye dører
7. Har trua på eleven, oppmuntrar, oppøve tolmod og vilje til å øve
8. Varierer og bruker ulike undervisingsmetodar
9. Snakkar om det ein held på med, om pedagogikk, gjer elevane bevisst på læring
10. Bruker tid saman med elevane, snakkar med dei og viser eksempel
11. Har langsiktige mål og jobbar i prosessar
12. Er tålmodig og gjer elevane sjanse til å oppdage eigen læring
13. Har fokus på å gjera elevane meir og meir sjølvstende
14. Ser betydinga av å sjølv være i endring
15. Gjev elevane emosjonell støtte

Undersøkinga viser at læraren har eit overordna tankesett med fokus på at den einskilde eleven skal veksa både som menneske og musikalsk utøvar. Læraren legg til rette for prosessarbeid over tid der eleven sjølv er aktiv.

B. Kategorien *Musikk brukt til sjølvregulering* handlar om ein meir uformell påverknad av musikk i kvardagen til elevane. Musikk er sentral i elevane sine liv. Musikkval og preferansar er nært og styrt av eleven sjølv. Elevane kjenner seg godt igjen i det at ein gjennom musikk kan regulera egne kjensler. Samstundes er det er skilnad på musikk i kvardagen, det personlege, musikk knytt til undervising og i rolla som musikkelev. Skulen bidreg med eit aktivt musikkmiljø.

Lærarane bidreg på ulike måtar:

1. Bruker eigen erfaring med musikkregulering til å forstå og kople seg til elevane
2. Bruker elevane sin musikksmak som utgangspunkt for undervising
3. Støtter elevane ved å opne nye dører
4. Gjer elevane meir bevisste musikalsk
5. Lærer elevane å tenkje musikk som språk

Undersøkinga viser at læraren anerkjenner elev si livsverd og legg opp undervisinga ut frå relevant musikk for elevane samtidig som dei vert eksponert for ukjent musikalsk stoff og situasjonar. Læraren ønsker å bevisstgjera eleven gjennom musikken og gje dei språk for å uttrykke dette.

6.2 Den kollektive dimensjonen

I kategoriane C og D møter eleven musikk gjennom fellesskapet på skulen, i undervisinga, representert ved læraren og i lag med medelevar. Her utforskar, prøver og stadfestar elevane den musikalske identiteten sin kollektivt. Det skjer ei aktiv læring der egne grenser vert utfordra både som menneske og som musikkutøvarar.

6.2.1 C: Etablera ein basis for felles musikalsk handling

Samhaldet som elevane etablerer på skulen bidreg til mykje læring. Gjennom musikklinja får dei venner som kan hjelpe dei i utviklinga som musikalske aktørar. Dei finn eit fellesskap der musikk i alle former er ei sterk felles interesse. Preben seier det slik: “Halve klassen liker jo same musikk som meg og då kan me snakka om det. Det var jo det som starta det heile”.

Oline og Lisa går på same skule og snakka begge under intervju om korleis det er å gå på musikklinja. Dei synes det er kjekt, og Oline seier dette: “Me vart veldig samansveisa og det trur eg er litt spesielt”. Begge fortel at dei fleire gonger har fått vera med på større prosjekt saman med alle drama- og danseelevane. Det å vera del av ein stor heilskap og få bidra har vore lærerikt. Dei var i tredje klasse med å setja opp eit større prosjekt som vara i tre månader. Oppsetjinga var obligatorisk. Her jobba dei saman med alle tredjeklasse-elevane på skulen. Elevane fekk ulike roller og oppgåver. Nokre spela i band, nokon hadde hovudrolle og alle song med på scenen. Oline fortel: “Kanskje du ikkje vil jobbe med musikal eller sånt, men du får oppleve å vera med på eit større prosjekt som går ut på musikk”. Ho fortset vidare: “Alle er med på det, og det så såg det ut som at alle koste seg”. Det var ei god kjensle når alle i prosjektet som stod på scenen og song saman, sa Oline.

Lise snakkar også varmt om prosjektet dei hadde vore med på: “For ein fekk utfordra seg sjølv og ein må liksom vera ‘på’ heile tida”. På grunn av korona-restriksjonar fekk dei ikkje ha så mykje konserter. “Så når eg fyrst gjorde det fekk eg veldig sann stoltheitskjensle” seier Lisa. Ho var både var stolt over seg sjølv, men også av alle andre rundt, heile produksjonen, lærarane og medelevane. “...det er ein verkeleg stor prosess og produksjon” fortel Lisa. Ho legg også til: “Så blir du stolt, over det alle har laga saman og det du gjer. Det gav meg nesten meir musikkglede, at eg faktisk kunne visa det skikkeleg framfor folk”.

Noko av det som motiverte Hanna mest var venane ho hadde skaffa seg på skulen:

Det er ofte venene mine som er flinke til å hjelpe og inspirere meg når eg har det dårleg. Og så går dei fleste vennane mine i klassen min, så dei er rett der.

På spørsmål om Hanna trudde musikklinja spesifikt har hjelpt ho med å modnast, svarta ho ja.

Det er miljøet me har her som har hjelpt meg å kome meg ut av meg sjølv. Det er ein vanskeleg linje med mykje fagleg tungt. Men det at lærarane er så knytt til deg og ein har venner som har mykje av dei same interessene som deg, gjer at det er veldig mykje enklare å kome ut av skalet sitt og å bli meir komfortabel i seg sjølv og verda rundt seg.

Å vera i prosessar i musikalske samanhengar kan vera krevjande for elevane. Oline fortel at det ikkje er spesielt utfordrande for henne å stå framføre publikum. Men ho synest det var verre å:

... kunne tørre å vise at eg kan noko. Eg er veldig flink til å gøyme meg, så sjølv om folk seier at 'ja, du kan det', så lar eg andre ta den soloen.

Oline vart utfordra av lærarane sine til å ta plass. Oline avsluttar med: "No tørr eg å vise at eg faktisk kan syngje!". No våga ho å ta den plassen ho følte ho fortente og stilte seg ikkje alltid automatisk i bakgrunnen. Slik kjente ho på meistring og dette vart lettare etter kvart. Oline fortalte også at lærarane oppdaga at ho ikkje hadde sunge på huskonsert gjennom heile fyrste klasse. Då ho fekk beskjed av læraren sin om å prøve seg som medlem i eit band. Det vart lettare når ho fekk prøve saman med andre, sa læraren.

Preben ser det frå ein annan vinkel. Han byrja å spela saman med andre og var mest komfortabel slik. Han syns det var utfordrande å vera åleine når andre kunne høyrde at han spela feil. Men så torer Preben å stå i det og fortel: "For eksempel det fyrste storprosjektet me hadde i fyrsteklasse som me alle gjekk saman om, då spelte eg jo ein låt der eg gjekk litt utanfor skjema". Her kjente Preben på meistring og seier: "Då følte eg at 'Det her gjekk jo så bra, så då kan eg fortsette med det'". Det hjelpte for han å prøve det ut og å tora, både åleine og saman med andre.

Korleis bidreg lærarane?

Lærarane ser på det å arbeide saman og vere eit del av eit fellesskap i musikk som uvurderleg. Lærar Espen meiner dette kan vera det mest verdifulle å ta med seg frå musikklinja:

Det blir veldig bra folk av dei som kan reflektere, høyre på andre, diskutere sakleg og som har hatt samspel og har vore sju personar med ein idé som skal bli felles. Det trur eg hjelp dei i mange områder.

Han viser til at fellesskapet legg til rette for at elevane skal kome gjennom slike prosessar vidare i livet. Arbeid saman med andre i forskjellige musikalske settingar gjer at elevane blir bra til å lytte, ta kritikk og generelt meir sosialt skikka. Lærar Espen meinte fleirtalet på musikklinja forstod kvarandre betre fordi dei alle var begeistra for musikk. Slik snakka dei same språket, var begeistra og kunne difor lettare finna desse koplingane mellom seg og andre.

Lærar Espen skulle ønska at dei oftare fekk til å arbeide i større grupper, gjerne alle musikkelevane:

Skulle gjerne ønska at me kunne ein gong i månaden eller noko samla endå større elevgrupper, gjerne alle musikkelevane i den store salen for å ha noko workshops med dei eller slik for å få noko avbrekk frå den faste timeplanen som berre går og går og går kvar veke.

Dette trur han ville inspirere og styrke kjensla av fellesskap på linjene. Det sosiale fellesskapet er viktig for musikalsk utvikling. Lærar Espen held fram:

Dersom me utvider og har nokre dagar der alle kan møte alle, så blir me jo gjerne i totalen hundreogåtti personar og då har gjerne eleven hundre elevar å spela på og med.

Då har elevane ganske mange fleire medelevar og faglærarar å få god kontakt med. Då kan ein seia: “Du held på med dei same tinga som meg!”. Slik kan ein utvida og finna fleire ein kan spela på og med. Lærar Espen uttrykker at det gjerna var noko av der fyrste han hadde gjort dersom det var moglegheit for det. Diverre var det ikkje det, fordi: “... no har me jo rammene våre, altså timeplanen, som gjer at me ikkje får det til”.

Å arbeide saman i mindre grupper som til dømes i band og på tvers av trinn, gjev modning og vekst. Lærar Åse fortel:

Mange er med i mange forskjellige arenaer. Dei er gjerne ute og opptrer fordi dei er med i band, kor eller noko anna type formidlingssituasjon og prosjekt sånn utanom skulen. Det er mange der, anten at dei held på med eigne prosjekt eller at dei er med i noko form for organisert musikkverksemd. Dei bruker jo musikken aktivt.

Lærer Espen seier, på lik linje med alle dei andre informantane, at elevane vanlegvis bruker lærdom frå undervising på eiga hand, i fritida saman med andre. Når eg spør om kva elevane responderer best på og kva som gjev dei påfyll, svarar lærar Åse:

Eg opplev at dei får påfyll i alle musikkfaga, eg. I alle fall dei utøvande faga, enten det er kor, samspel eller instrumentfaga. Eg har aldri spurt elevane kvar dei får påfyll, men du merker jo det på dei. Du merker jo når dei går glade ut av timane.

Det sosiale og musikalske samspelet kan også bety å arbeide direkte saman med læraren. Lærer Espen kommenterar dette: “Det er noko me prøver å gjera i faga, å setje oss ned for å spela litt med dei”. Han vil at elevane skal sjå og læra av kor profesjonelle lærarane er: “Me skal ikkje berre ta det for gitt at elevane trur at me kan faget vårt”. Å få spela i lag med lærarane kan bli ei anerkjenning av eleven sitt nivå heilt konkret og praktisk. Lærer Espen seier:

Det kan hende at det er greitt for dei å få stadfesting på at ‘Hei, dersom me seier at det er ein firer eller femmer i faget så har me gjerne fagleg belegg for noko’. Det kan me gjerne visa gjennom å faktisk utøve det sjølv ein gong iblant. Me kunne spelt med elevane og la dei få prøve seg i meir trygge omgjevnader.

Det å sjå læraren i ein profesjonell setting modellerer ei haldning både musikalsk og menneskeleg for elevane. Elev Lisa kommenterer også kva ho synes lærarane bidreg med:

Du merker at dei liker kva dei gjer. Det gjer meg jo veldig mykje inspirasjon å sjå at dei synst det er kjekt! Så det speiler jo veldig mykje over til oss som elevar at dei verkeleg brenn for det dei lærer bort.

Det er ein fin attest og ho fortset: “Når dei tre (lærarane) som me har i MUFO (Musikk i Fordjuping) spelar saman, då merker me kor sjukt kjekt dei synst det er. Då vil me jo på ein måte kunne gjera det same sjølv”.

Lærer Espen var interessert i å få elevane til å verkeleg vera saman, spesielt dei som brukte tid på instrumenta sine, for der fann ein den aktive innsatsen. Dei skulle eige musikken sjølv. Han prøvde å passe på at dei verkeleg var til stades, gjorde oppgåver ordentleg og var med på å dra lasset når dei hadde bandøving.

6.2.2 D: Regulera og strukturera sosiale handlingar

Kategorien viser korleis det å ha kunnskap om og å kunne bruke musikk kan sjåast på som eit sosialt talent for å sette tone i mellommenneskelege forhold. Aktøren har ei rolle i ein gitt situasjon, men kan ved handling endra, justera og modifisera denne posisjonen gjennom musikk. Fellesskapet dei har gjennom musikk gjer elevane tryggare og myndiggjer dei slik at dei kan verke på, styre og leie situasjonar. Eg finn i intervjuet avgrensa empiri hjå elevane om denne kategorien. Det kan skuldast måten spørsmåla er formulert på eller at elevane har vore mindre opptekne av å utdjupe dette.

Hanna seier: “Det eg kan ta med meg herifrå er samarbeid men andre menneske. Det er det viktigaste eg har lært gjennom dei tre åra”. Ho meinte ho hadde lært mykje om det i for eksempel faget samspel:

No er eg meir komfortabel med grupper og spesielt å ta meir plass og å vera open om kva eg meiner. Det kan vera litt sånn greitt å ha inne når ein skal ut for å studere eller noko sånt.

Der måtte ho læra seg å vera sta innimellom for å få gjennomslag for idear, kunne tåle tilbakemeldingar og ta imot konstruktiv kritikk frå andre. Slik kunne ho endra og posisjonera seg på nytt i den musikalske samanhengen.

Korleis bidreg læraren?

Lærer Hans kommenterer at det ofte er ei overraskande stor endring hjå musikkelevane. Han kalla det nesten ”schizofreni”. Elevane kan endra seg i møte med musikk på scenen frå å vera svært sjenerte til å bli utruleg trygge. Lærer Hans skildrar det slik:

På den eine sida så er det total angst for å ytre seg eller ta ordet eller vera i fokus på noko som helst måte, medan på den andre sida kan dei rett etterpå, så lenge dei får ein annan setting, kan dei syngje som om det er den mest naturlege tingen i verda.

Det synes han er rart og fortset: “Men det er kanskje noko med sjølvtilit, sjølvinnsikt, sjølvsikkerhet og settinga som gjerd ei tryggare, då”. Lærer Espen snakkar også om denne myndiggjeringa gjennom musikk:

Men det handlar jo om å setje i gang dei prosessane som gjer at dei byrjar å tenkje ‘ok, mitt uttrykk er verdt noko. Dette er meg, sånn er eg! Eg kjem til å utvikla meg, men eg kjem ikkje til å unnskyldde fordi at eg spelar slik eller vel å gjera det sånn eller sånn eller sånn.

Lærer Espen uttrykker eit ønske i denne samanhengen: “Det eg brenn mest for er at dei finn ein viss greie i botn, eit grunnlag og eit handtverk for å kunna finna fram på instrumentet deira. At dei skal bli sjølvstendige og kunne utforske ting sjølv”. Han fortset entusiastisk:

Når dei kjem på eit visst nivå er eg mest fan av å få dei til å uttrykke seg sjølv, å få dei til å ville noko. I mitt hovud så betyr det nesten det same som eg seier til elevane mine, at ‘du må eigentleg tørre å gje litt faen....

Lærer Espen peiker på at det å krevje sin plass musikalsk gjer at ein kan endra den posisjonen eleven har. Utfordringa deira handlar ikkje om kor mykje tid dei bruker på øvingsrommet eller om å forbetre gehør, det går berre ut på å tora. Dette er spesielt viktig dersom ein skal arbeide med improvisasjon eller samspel. Lærer Espen understreker poenget sitt slik: “Det er mange elever som har vore kjempeflinke, men dei tør ikkje å senke skuldrane og berre skru opp forsterkaren eit par hakk eller sei at ‘Her skal eg spela solo’ eller ‘Her hadde det vore kult med sånn eller sånn’”.

6.2.3 Oppsummering kollektiv dimensjon (C + D)

C: Gjennom musikklinja får elevane venner i eit sosialt interessefellesskap der musikk i alle former hjelper dei i utviklinga som musikalske aktørar. Elevane blir bra til å lytte, ta kritikk og blir generelt meir sosialt skikka. Elevane får arbeide i større og mindre grupper, og også direkte saman med læraren. Det kan bli ei anerkjenning av eleven sitt nivå heilt konkret og praktisk. Dei vert inspirerte av lærarar som er glad i faget sitt, som opptrer og formidlar musikkglede. Elevane vert samansveisa og får oppleve å vera ein viktig del av ein stor heilskap. Alle er med og får ulike roller og oppgåver. Det kjennes godt å opptre framfor publikum, det gjev musikkglede. Å være i prosessar i musikalske samanhengar kan også vere krevjande for elevane. Her vert dei utfordra, individuelt og saman med andre, og opplever modning, meistring og stoltheit over kva dei får til saman og aleine. Mesteparten av elevane bruker sine musikalske evner også på fritida saman med andre.

Lærarane bidreg på ulike måtar:

1. Har eit overordna blikk for musikkundervisinga
2. Skaper trygge rammer i undervisingssituasjonar
3. Legg til rette for arbeid i store og mindre grupper
4. Spelar i lag med både elevgrupper og med einskildelevar
5. Er begeistra for faget sitt, opptrer og formidlar musikkglede
6. Passer på at elevane gjer det dei skal og er pådrivar i til dømes band
7. Oppmuntrar til å bruke musikken på fritida, uformell læring
8. Inspirerar til eige arbeid innan musikk
9. Modellerer ei haldning til musikk gjennom eiga utøving

Undersøkinga viser kor sentral læraren er som tilretteleggjar i meir formelle undervisingssituasjonar både som stilasbyggjar og motivator (Green, 2006, s. 101-118).

Læraren og eleven er del av eit sosialt fellesskap der dei lærer saman (Vygotsky, 2001, s. 158-162). Undervisinga strekk seg ut i uformelle læringssituasjonar ved at elevane vert oppmuntra til å bruke musikk på fritida og gjer nettopp det (Folkestad, 2006, s. 135).

D: Elevane vert gjennom musikkundervisinga meir komfortable i grupper, tek meir plass og våger å vera open om kva dei meiner. Dei lærer seg å vera sta for å få gjennomslag for idear, kunne tåle tilbakemeldingar og ta imot konstruktiv kritikk frå andre.

Lærarane bidreg på ulike måtar:

1. Støtter elevane i det å bli trygge og sjølvstendige musikalsk
2. Øver dei på å hevda si eiga stemme i samanhengar med musikk
3. Utfordrar til å utforske sitt eige musikalske uttrykk

Undersøkinga viser at læraren legg vinn på å både støtte og utfordra eleven gjennom undervisinga. Elevane skal våge å bruke musikalske kunnskap og ferdigheter i nye situasjonar.

6.3 Oppsummering av analysearbeidet (A - D)

Eg gjekk inn i forskarfeltet med ei von om at eg skulle finna svar på forskarspørsmåla mine.

Eg skisserte i innleiinga ein kvalitativ tilgang der målet var å få innsikt i elevane si utvikling som musikalske aktørar i programfaga på musikklinja. Sidsel Karlsen sin modell om temaet vart nytta som eit springbrett inn i feltet (2011, s. 118). Musikalsk aktørskap vart undersøkt både i ein individuell og kollektiv dimensjon. Gjennom arbeidet med empirien over lang tid i analyseprosessen, vann eg ny innsikt.

Det fyrste forskarspørsmålet eg stilte var følgande:

Korleis bidreg programfagundervisinga i musikk på vidaregåande skule til musikalsk aktørskap for elevane?

Undersøkinga mi viser at musikkelevane er i aktive prosessar gjennom undervisinga som utviklar dei som musikalske aktørar og gjev dei verdfulle erfaringar dei tek med seg vidare.

6.3.1 Utvikling av verdiar og ressursar

Elevane blir danna i og gjennom musikk og får kompetanse i mykje meir enn berre dei reint utøvande sidene av faga. Då eg spurte Hanna kva ho hadde lært i løpet av tida på musikklinja, svarta ho at ho hadde lært samarbeid. Ho nemner altså ikkje noko om musikk, men ein generell, allmenn evne som alle kan nytte i framtidig arbeids- og dagleg liv. Her kan me sjå at dei skapande faga tilfører noko anna enn det dei gjerne får gjennom meir tradisjonell undervising. Hanna seier ho har blitt styrka sjølv og har blitt meir open og friare. Det er ikkje det musikalske aktørskapet, men det allmenne aktørskapet som ho tek fram her. Slik kan elevane ha utbytte av musikklinja sjølv om dei ikkje seinare skal studere musikk vidare. Lisa synst det er svært kjekt å gå musikklinja sjølv om ho ikkje skal bli muskar. Hanna skal heller ikkje studere musikk. Ho trur dei færraste på musikklinja vil bli muskarar. Oline nemnar noko av det same: “Men det er kanskje ein typisk stereotypi at ein skal bli muskar når ein går på musikklinja?”. Hanna formulerer og summar opp tida på musikklinja på ein poetisk måte: “Det er som ei livslinje, på ein måte”. Då handlar det ikkje berre om musikk, men eit mykje større bilete. Eg tolkar det slik at ho ser at ferdighetane og kompetansen ho har med seg frå musikklinja styrker og utviklar sider som er verdifulle for henne som menneske.

Eg vil bruke dei fem linsene øvst i Karlsen sin modell (2011, s. 118) til å summera opp deler av analysen eg har kome fram til og konklusjonane eg har drege når det gjeld elevane.

Omgrepa *Utøving*, *Omforming*, *Identitet*, *Læringsevne* og *Styrking av sjølv*et kallar eg her for **verdiar og ressursar** som eleven har arbeidd aktivt med og har blitt styrka i. Desse verdiane og ressursar tek eleven med seg vidare i livet frå musikklinja.

Utøving: Eg finn tydeleg i undersøkinga mi den aktive og utøvande eleven. Eleven lærer ved å gjera, praktisere og agere med musikk. Som aktive utøvarar tek dei plass og kontroll over korleis dei bruker musikk i sosiale og individuelle settingar (Strøm, 2016, s. 60). Eleven vert gjennom undervisinga utfordra i eit uttal av musikalske settingar, spelar aleine og saman med andre, både med lærarar og elevar. Eleven øver opp både dei tekniske ferdighetane sine og leiter etter sitt eige musikalske uttrykk. Dei opptrer, lærer samspel og bruker sine musikalske evner også på fritida. Dei har evnar om og intensjonar bak det dei gjer som aktørar (Godlovich, 1998, s. 15).

Omforming: Elevane eg har intervjuja utviklar eit breitt spekter av musikalske og personlege uttrykk gjennom det mangfaldig og inspirerande musikalske miljøet dei møter på musikklinja. Forandringa frå dei byrjar til dei slutter er stor både musikalsk og på eit meir personleg plan, seier dei. Dei skal bli møtt med respekt for sin individualitet og samtidig utfordrast fagleg (Rinholm & Varkøy, 2021, s. 133). Elevane endrar seg gjennom engasjement, sosiale praksisar og aktivitetar. Dei får eigarskap og medverknad i sine eigne utviklingsprosessar. Elevane vert endra som menneske gjennom engasjementet på skulen og dei sosiale praksisane og aktivitetane dei møter (Lund & Vestøl, 2020, s. 2).

Identitet: Miljøet og fellesskapet eleven vert ein del av, verker inn på forminga av eleven sin eigen identitet. Musikken er ein sentral identitetsmarkør og utgjer ein viktig del av eleven. Lærer Espen kommenterer det slik: “Musikk er ein del av personen ein er, identiteten for mange av oss”. Han er tydeleg einig i Bjørkvold som knytt det musiske til autentisk uttrykk og som nøkkel til noko menneskeleg og meningsfylt (2007, s. 137). Lærer Espen legg til at om nokon spør kven han er så svarer han:

Jo, eg er sånn og sånn, gitarist eller ein spelar trompet. Det er mange som presenterer seg sånn for mange, altså kva ein driv med.

Ungdom er i kontinuerleg utvikling og leitar etter å bli tryggare og meir sjølvstendige. Det kan skuldast mange faktorar, men musikk er ein konkret og personleg måte å sjå at ein veks som menneske. Musikk er ein kulturell ressurs som ein nyttar til den endelause konstruksjonen av seg sjølv og noko me tek i bruk for å tolke og orientera oss rundt som aktørar (DeNora, 1999, s. 32, 61). Det er som ein katalysator inn i danninga av identiteten av mennesket (Small 1998, s. 13). Undersøkinga mi viser at musikklinja inviterer elevane inn i prosessar og gjer det mogeleg for dei å modnast. Identitet er ikkje noko satt, men er stadig i rørsle. Den sjølvbiografiske forteljinga om kven me er får me laga heilt sjølv og identiteten vår kan, som Ruud skildrar poetisk, nyttast som kulturelt immunogen eller eigenomsorg (Giddens, 1996, s. 70; Ruud, 2016, s. 92). Elevane får teste, vera kreative og spegle seg sjølv i ein trygg setting. Dei utforskar og omformar eigen identitet gjennom musikk og skil seg sjølv frå andre, på mange ulike måtar (Ruud, 2019, s. 269). Lærar Åse seier at ho har sett kor viktig musikk kan vera i folk sine liv blant anna når ho har arbeidd med kor på amatørnivå med både barn og vaksne. Ho seier: “Eg trur at musikk er med å bygger identitet og er med på å gjera livet rikt for dei som er med på det på ein eller anna måte”. Lærar Espen meiner at mange av elevane på musikklinja har ein ekstra tryggleik i forhold til kven dei er i og gjennom musikken. Musikken er ein tydeleg identitetsmarkør som bekreftar eleven. Då veit ein i alle fall litt kven ein er, seier lærar Espen. Han fortel frå si eiga ungdomstide og held fram: “Eg var musikal til ein viss grad i alle fall, midt i den delen av livet når ingenting anna var handfast av sånne identitetsting for mange”.

Læringsevne: På musikklinja får elevane innsyn i kva middel og ferdigheiter dei har og kan nytte. Slik kan eleven gå inn i eigne læringsprosessar og påverke seg sjølv til å læra. Elevane svarar at dei har ei meir bevisst haldning til korleis dei lærer. Oline viser det slik: “Så eg torer å prøve meir og å gjera feil også på songtimar, og liksom leke litt meir med songen for å kunne læra meir”. Elevane lærer meir når dei er trygge, er i eit stimulerande miljø og får støtte av læraren. Då eg spurte Lærar Hans kva han meinte bidrog mest for at elevane utvikla seg innan, med og gjennom musikk, svara han:

Det går litt på det eg sa nå om å møte nye ting og å måtte, nesten bli tvinga, til å forhalda seg til ting dei ikkje veit noko om. Det er slitsamt å læra og å skjønne at dette her kan og forstår eg ikkje noko om. Det er mykje behageligare å veta, å kunna og å vera nøgd med det.

Han meiner at dersom du ikkje aksepterer forandring så har du stengt deg sjølv ute frå å lære. Lærar Hans legg til: “For dersom du har lært noko, så er du ein annan enn du var før du har lært det”.

Styrking av sjølvvet: Undersøkinga viser at elevane får innsikt i egne prosessar og kjenner seg stødigare i seg sjølv gjennom åra på musikklinja. Djupdykket dei har tatt i egne kjensler gjennom musikk imiterer og får fram kjensler. Då har dei fått moglegheita til å styrka eige kjensleliv og på ein medviten måte nytta det som eit verkemiddel (Hanken & Johansen, 1998, s. 167-171). Dei får meir og meir kjenneteikn på eit aktivt aktørskap. Dei har både rett og etter kvart evne til å bestemma sjølv og definera kven dei vil vera (Strøm, 2016, s. 265). Gjennom ei slik myndiggjering og styrking får dei kontroll over eiga liv og helse. Elevane vert styrka, samt myndiggjort og får større innverknad og kontroll over sin eigen situasjon. Dei har fått styrka deira “personal autonomy” og evne til å styre eigen læringsprosess (Green, 2008, s.102). Dette er frigjerande og eleven opplever å bli meir sjølvstendig.

Slik vert dette svaret på det fyrste forskarspørsmålet mitt.

6.3.2 Læraren og eleven på den sosiokulturelle arenaen

Læraren er den som leier og planlegg undervisinga for elevane. “Utvikling av gode og produktive læringsmiljøer handler om å kunne lede elevens læring og stiller krav til hele bredden av lærerens profesjonskompetanse” (Manger, 2013, s.179). Ein skal som musikkpedagog ikkje berre ha fagleg kunnskap, men kunne leggje til rette for læring hjå andre slik at dei kan utvikla seg som musikkutøvarar og menneske (Hanken & Johansen, s. 18). Eg vil utdjupe relasjonen mellom lærar og elev fordi det er sentralt i forhold til forskarspørsmålet mitt.

Det andre forskarspørsmålet eg stilte var følgjande:

Korleis legg lærarane til rette for dette (musikalsk aktørskap)?

Eg har peika på at fellesskapet i undervisinga på musikklinja i sterk grad er med på å forme og å utvikle den musikalske aktøren. Dette skjer gjennom mange ulike prosessar. Eg vart

medviten om at musikalsk aktørskap ikkje er ein isolert kapasitet, men vert forma i ein sosiokulturell kontekst, i samspelet mellom elev, lærar og medelevar. Dette er sentralt i sosiokulturelle læringsteoriar med Lev Vygotsky i spissen. Teoriane til Vygotsky set det aktive, deltakande og medskapande mennesket i sentrum. Lærarane ser på elevane sine som ein ressurs og inviterer dei inn i eit praksisfellesskap. Me lærer når me deltar i kunnskapsprosessar, når me er aktive medskaparar av kunnskap og når kunnskap kan endrast (Manger, 2013, s. 177). Slik kan elevane kjenne på både motivasjon og meistring.

Eg har identifisert over 30 ulike måtar læraren bidreg og legg til rette for å styrke elevane som musikalske aktørar. Desse har eg organisert under i fire overskrifter. Dei viser at læraren er ein aktiv deltakar i elevane si utvikling.

Læraren skaper tryggleik og gode relasjonar

- Har trua på eleven, muntrar opp
- Øver opp tolmod og vilje til å øve
- Er tolmodig og gjer elevane sjanse til å oppdage eigen læring
- Skaper trygge rammer i undervisningssituasjonar
- Ser eleven og lyttar
- Gjev emosjonell støtte til elevane

Lærarane arbeider med eit heilskapleg syn på elevane. Dei støtter og oppmunterer eleven gjennom læringa akkurat slik dei er pålagd: “Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for at det er et trygt godt psykososialt skolemiljø, hvor hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (§ 9A-3)” (Udir, 2021, s. 9). Det psykososiale miljøet handlar i stor grad om korleis lærarane og elevane oppfører seg mot kvarandre i skulekvardagen. Når eleven er trygg har hen dei beste forutsettingane for å læra (Skjelstad, 2019, s. 97). Hanna kjenner seg trygge i klasserommet når den eine læraren har timer med elevane. Ho får ei kjensle av å bli sett, og det meiner ho er vesentleg og viktig, særleg i den alderen dei er i no. Det er fint å ha ein lærar som seier ““Ok, du treng kanskje dette her no, så då lar eg deg gjera det. Liksom, berre vær ein ungdom, lev livet!” Hanna føler det vert lagt til rette for kvar einskild elev. Ho seier:

Eg føler at alle lærarane her eg veldig flinke til å kunne tilpasse seg til kvar av elevane sine behov. Dei passer på at alle har det bra, og dersom nokon treng luft er det lov å ta pause utanom dei normale pausetidene. Dei er veldig greie på det.

Spesielt ein av lærarane i eit programfag er god på dette, nemner ho. Dette er fordi han har vore ekstra grei med å “la oss vera ungdomar. Han er veldig sånn lærar ein kan kome til med alt. Rådgivar, men berre betre!” avsluttar Hanna. I relasjonen med læraren kjenner ho på ei kjensle av å vera trygg og å mestre (Kulset, 2017, s. 131 - 149)

Læraren er aktiv og tek utgangspunkt i einskildeleven

- Har ein-til-ein undervising og utviklar nære relasjonar
- Tilpassar opplæring med fokus på eleven sine individuelle føresetnader
- Er interessert og engasjert i eleven
- Utfordrar eleven til å utvikla sitt potensiale og musikalske uttrykk
- Knyter opplæringa til musikk som er relevant for eleven
- Inspirerer til eige arbeid innan musikk
- Støtter eleven i det å bli trygge og sjølvstendige musikalsk
- Øver eleven i å hevda si eiga stemme i musikksamanhengar

Lærarane underviser i ulike gruppestørrelser; både i samspel, klasseromsundervising og einskildelevar. Ein-til-ein-undervising i hovudinstrument er ei særprega undervisningsform som dei fleste musikkelevane tek for gitt. Det legg til rette for ein nær kontakt mellom lærar og elev. Det bidreg til ein relasjon der dei lærer kvarandre godt å kjenne. Eleven vert tydeleg “sett” og undervisinga er prega av dialog. Elev Oline uttrykker det slik: “Eg føler nok at det kan vera mykje enklare for lærarane å sjå oss som elever når me har songundervising for eksempel, for då har du jo ein ein-til-ein time, enn i for eksempel dei timane me er heile klassen samla”. Lærar Åse seier at ein kjem nærmare elevane når dei møtest ein til ein. “Det er jo eit tett forhold og det må vera det. Nokre får eg betre kontakt med enn andre. Det handler jo om personlegdom”. Denne særprega undervisningsforma gjer det både naudsynt og lett å tilpasse læringa til den einskilde eleven. Læraren tek direkte utgangspunkt i einskildeleven sine føresetnader og personlege musikalske uttrykk. Det er unikt.

Samstundes kan det opplevast som ekstra krevjande dersom relasjonen ikkje fungerer så godt. Elev Oline nemner dette: “Om du ikkje har ein god lærar, uansett kva fag det er, så vil det jo vera drit og du vil jo kanskje ikkje læra noko”. Lærar Åse som underviser i hovudinstrument fortel:

Det er veldig viktig, synst eg, å ha ein dialog med eleven. Det må vera eit sånn gjensidig trygghetsforhold når du jobbar med ein instrument. At dei ikkje føler seg pressa på noko vis. Visst ikkje så skjærer det seg.

Ho forset vidare: “Det hender at me bytter lærarar - eller, at me bytter elever. Ikkje ofte, men det hender”.

Læraren modellerer eit førebilete

- Bruker tid saman med elevane, snakkar med dei og viser eksempel
- Er begeistra for faget sitt, opptrer og formidlar musikkglede
- Modellerer ei haldning til musikk gjennom eiga utøving
- Spelar i lag med både elevgrupper og med einskildelevar
- Ser betydinga av å sjølv være i endring

Mange av faglærarane på musikklinja er også utøvande musikarar i tillegg til undervisinga. Dei øver og opptrer i lag med elevane, og uttrykker glede i musikk. Elev Lisa seier at ein som elev legg merke til kva dei liker å gjera og at det gjev inspirasjon når dei ser at engasjementet hjå lærarane er ekte. “Så det speiler jo veldig mykje over til oss som elevar at dei verkeleg brenn for det dei lærer”, poengterer ho. Lærarane modellerer eit eksempel; ikkje berre med måten dei underviser på, men også korleis dei ser på og uttrykker seg gjennom musikk. “One cannot not communicate” (Watzlawick et al, 1967, s. 51). Me er modeller heile tida, enten me er klar over det eller ikkje. Lærarane viser i praksis korleis elevane skal te seg i sosiale musikalske samspel og kva arbeidsmetodar som bør nyttast. Elevane får slik med seg verdifull kompetanse ut over det reint faglege som til dømes å ta ansvar og forstå betydinga av arbeidsdisiplin. Live Weide Ellefsen viser til det same, når ho som student byrja på NMH og samanlikna seg med medstudentar som i forkant hadde gått musikklinja på vidaregåande skule:

I struggled to understand, get aboard and catch up with my classmates, who seemed quite familiar with not only the main musical disciplines and learning practices, but also with the unwritten norms and rules regulating what to do and how to do it, what to say and how to say it, how to behave and how to feel about it in the academy (2014, s.5).

Læraren skaper ein formell læringsarena med varierte metodar

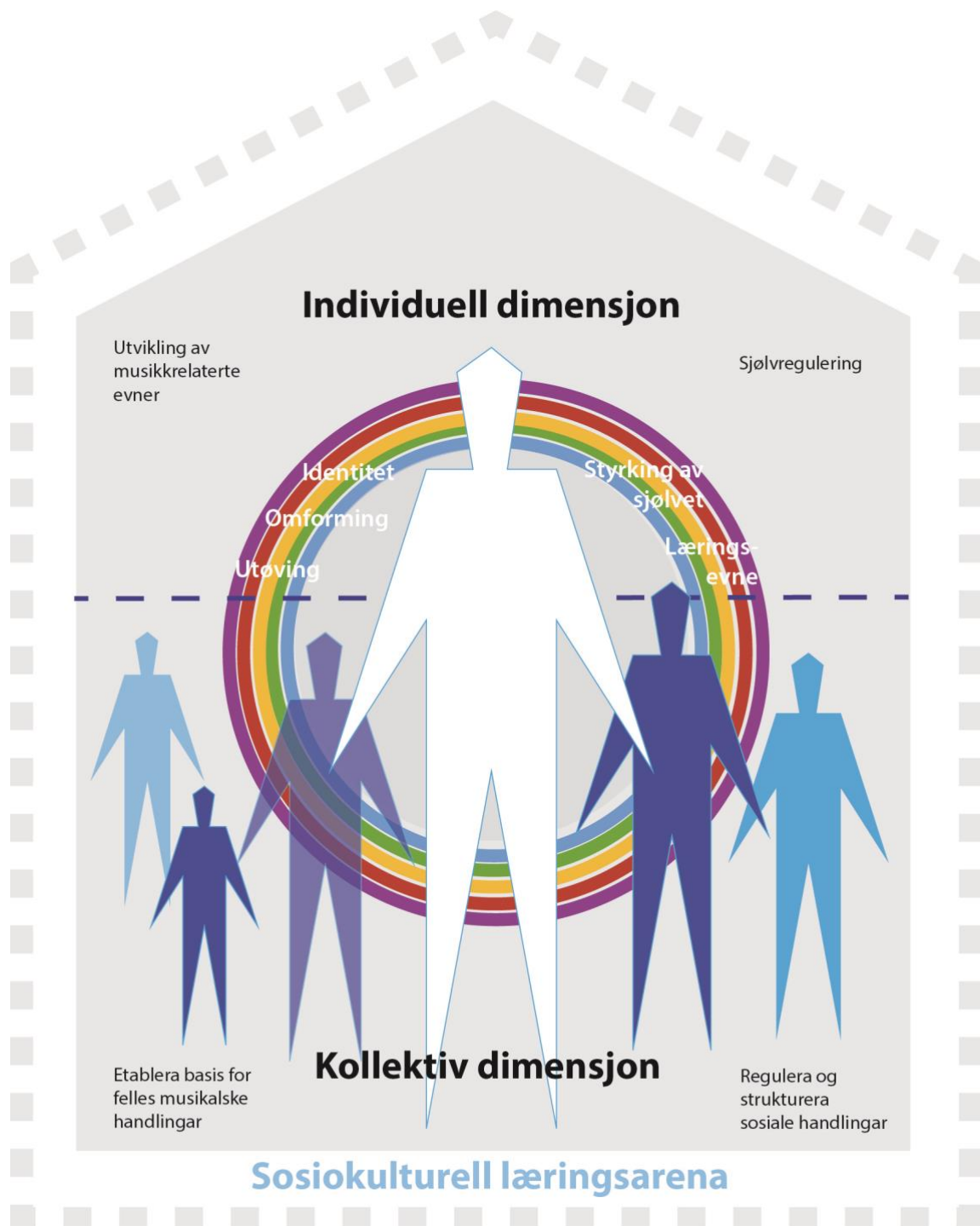
- Har eit overordna blick for musikkundervisinga
- Legg til rette for arbeid i større og mindre grupper
- Varierer og bruker ulike undervisningsmetodar
- Har langsiktige mål og jobbar i prosessar
- Snakkar om det ein held på med, om pedagogikk og gjer elevane bevisst på læring
- Utvidar, utfordrar og opnar nye dører
- Passer på at elevane gjer det dei skal og er pådrivar i til dømes band
- Oppmuntrar til å bruke musikken utanom undervisinga, i uformelle settingar
- Gjer elevane meir bevisste musikalsk
- Lærer elevane å tenke musikk som språk
- Bruker eigen erfaring med musikkregulering til å forstå og kopla seg til elevane
- Bruker elevane sin musikksmak som utgangspunkt for undervising

Læraren byggjer gjennom musikkundervisinga eit læringsfellesskap der læraren og eleven ser på kvarandre som ressursar og samarbeidspartnarar. Læring i sosiale kontekstar og den optimale sona for modning og læring er sentral i Vygotsky sine teoriar (Vygotsky, 2001, s. 158-162). Tidsaspektet er også viktig. Læraren arbeider med elevane over lang tid i musikkfaga. Dei vert “marinerte” i musikk og lever i og med musikk som utøvar, lyttar, samspelende og deltakar. Eleven vert utfordra i kjente og ukjente situasjonar og må reflektere over eiga utvikling og lære teoretisk stoff. Ei slik samansett tilnærming gjev grobotn for djupnelæring (Udir, 2019a). All opplæring i skulesettingar kan reknast som formell læring. Men i tillegg oppmuntrar lærarane elevane til å ta i bruk dei musikalske evnene sine på fritida. “Informal musical learning outside institutional settings has been shown to contribute to important knowledge and aspects of music education” (Folkestad, 2006, s. 135). Slik strekk ein den musikalske utdanninga ut over skulekvardagen.

Eg meiner at eg slik har svara på det andre forskarspørsmålet.

6.3.3 Visuell oppsummering av analysen

Eg har laga ein modell for å visa på ein visuell måte korleis eg samanfattar heile analyseprosessen min. Modellen viser kva som påverkar og er med på å utvikla musikalsk aktørskap hjå eleven. Alle aktørane på denne sosiokulturelle arenaen er aktive. Dei utgjer eit fellesskap der både eleven, læraren og medelevar vert utfordra og omforma.



Modell 3: Resultat av analyseprosessen som visuell modell

Forklaring av modellen:

- **Den sentrale figuren** i midten er eleven, den musikalske aktøren, som vert forma i ein utviklande og pågåande prosess.
- Bak eleven ligg **fem sirklar** som representerer dei verdiane og ressursane eleven jobbar med og har tileigna seg og som eleven tek med seg vidare i livet. Fargane representerer: Utøving, Omforming, Identitet, Læringsevne og Styrking av sjølvvet
- **Dei blå menneskefigurane** representerer ulike lærarar og medelevar som spelar inn i utviklinga av musikalsk aktørskap. Nokre er særleg viktige, andre meir perifere, men alle bidreg til at eleven er i stadig endring.
- Aktøren utviklar seg både i **en individuell og en kollektiv dimensjon** som spelar saman. Difor er linja mellom desse teikna inn stipla.
- **Den grå husforma** illustrerer undervisinga, skulemiljøet, læreplanane og andre rammefaktorar som aktørane må forhalde seg til. Dei utgjer **ein sosiokulturell læringsarena** som virkar inn på eleven både i skuletida og i fritida, medan hen er elev, men også seinare i livet. Forma fortel også kva **fire kategoriar** som er undersøkt: Utvikling av musikkrelaterte evner, sjølvregulering, etablere basis for felles musikalske handlingar og regulera og strukturera sosiale handlingar.

Eg meiner denne analysen saman med denne visuelle modellen kan sjåast på som svar på det todelte forskarspørsmålet mitt.

7. Drøfting

Musikalsk aktørskap er eit teoretisk omgrep. Forskaren ser på praksisen utanfrå (*etisk*), ikkje innanfrå (*emisk*) og kvardagsleg. Eg gjekk ut frå eit teoritungt omgrep og ut i feltet, til “det verkelege livet”, og fann heilt konkret den aktive, skapande og utøvande aktøren på musikklinja. Aktøren er både eleven og læraren som handlar og lærer i og gjennom musikkfaget.

Sidsel Karlsen har utvikla eit verktøy (2011, s. 118) som kan opne for å forstå eit komplekst felt. Innsikt i tankesettet bak omgrepet musikalsk aktørskap er relevant i danning av både elevar og lærarar. Kunnskap om dette vide omgrepet og korleis det kan spela ut, kan gjera forståinga og tilnærminga rikare til musikkrelaterte situasjonar. Det gjer moglegheit for meir bevisstgjerjing og diskusjon. Eg vil no gå vidare inn i delar av materialet mitt som løfter fram interessante moment.

7.1 Å utvikla eit bevisst språk

Informantane i undersøkinga mi har lita eller inga innsikt i det teoretisk omgrepet musikalsk aktørskap, sjølv om dei så tydeleg er nettopp musikalske aktørar. Når elevane vart stilte spørsmål om læring eller utvikling i musikkfaga, kom dei med eksempel frå kompetansemåla om tekniske ferdigheiter som å spela raskare, læra noter og gehør. Deira oppfatning og vektlegging av ulike sider ved musikk er annleis enn lærarane som er eldre. Slik må ein vera medviten om at ulike tankar kring musikk er knytta til kontekst, alder og erfaring med musikk (Hallam, 2010, s. 327). Lærarinformantane har gjennom utdanning og praksis opparbeida seg fagspråk som uttrykker sider knytt til musikalsk utvikling. Lærer Espen kjenner til omgrepet “musicking” (jf. Small, 1998) og relaterer det til dette.

I slutten av intervjusituasjonen forklarte eg elevinformantane at musikalsk aktørskap er som eit verktøyskrin. Eg fortalte at me alle har ferdigheiter og kompetansar me til ei kvar tid nyttar oss av i kvardagen (Small, 1998, s.13). Verktøya, teknikkane og kombinasjonane av desse, ressursane me har, gjer at me kan handle (Ruud, 2017, s. 207). Di fleire verktøy eleven har, di meir allsidig vert hen. I tillegg til dette treng eleven språk som gjer at hen kan forstå seg sjølv

som musikalsk aktør på eit djupare plan og snakke om det hen lærer og opplever. Dette vil kunne gje meistring og hjelpe den kritiske refleksjonsprosess hjå elevane (Ruud, 2016, s.111).

Når eleven vever saman eigne erfaringar og handlingar med fagleg språk kan dette brukast som eit reidskap i samhandling med andre. Her meiner eg at Karlsen sin modell (2011, s. 118) og hennar arbeid kan bidra til eit meir bevisst og reflektert tankesett for både elevane og lærarane. Det kan bli eit kraftig verktøy som kan opne meir for samtalar, diskusjon og refleksjon rundt den overordna utviklinga i musikkfaget. Å forstå korleis ein lærer og utviklar seg i og gjennom musikk er komplekst. Her kan modellen til Karlsen gje aktørane eit reiskap og språk for samtale om dette. Lærarane kan få hjelp til å setje ord på elevane si faglege utvikling på eit overordna plan. Aronson er oppteken av kor viktig språket er for å bevisstgjeringa. Ho har arbeidd med likande prosessar i barnehagesektoren, om korleis førskulelærarar oppfattar musikalsk lek. Ei endra tilnærming i språkbruken rundt tema er sentralt og ho vil at musikalsk lek til slutt skal inn i styrande dokument og læreplanane for barnehagen (Aronson, 2022, s. 202). Eg ser gjerne at ei liknande endring kunne skjer for omgrepet denne oppgåva er sentrert rundt, at musikalsk aktørskap kunne nemnast i læreplanar for musikk i framtida.

7.2 Musikalsk aktørskap og Kunnskapsløftet (LK20)

Læreplanar skal seia noko om kva ein kan forvente å få ut av opplæringa i skulen og er lærarane sitt utgangspunkt for undervisinga. Det nye læreplanverket, LK20, vart teken i bruk i august 2020. Informantane eg har intervjuar er i kryssinga mellom gamal og ny læreplan. Fyrst i skuleåret 2022-23 vert den nye teken i bruk for fullt (Udir, 2019b). Eg meiner likevel at det er relevant å trekke inn LK20 og særleg Overordna del i denne drøftinga. Alle som arbeider i og med skule og fag og yrkesopplæring må vera godt kjent med innhaldet i overordna del (Udir, 2019d). Overordna del fortel om kva verdiar og prinsipp som skal prege og vera utgangspunkta for all pedagogisk praksis i opplæringa. Lærarane eg intervjuar har i lang tid arbeidd med planane og har slik indirekte brukt dette tankegodset i forhold til musikkelevane sine i tredje klasse.

Eg har sett at mykje av innhaldet kring Musikalsk aktørskap som eg har undersøkt kan setjast saman med dei nye føringane for LK20. Modellen til Karlsen (2011, s. 118) er lett å kjenna

igjen i Overordna del av læreplanen. Mange av dei same omgrepa som til dømes det å vera i prosess, reflektere, møte nye utfordringar og så vidare er samanfallande. Eg vil prøve å synleggjera denne likskapen.

7.3 Det nye kompetanseomgrepet

Lærarane bruker læreplanen som rettesnor for all undervising. Den viktigaste endringa i LK20 eit større fokus på skapande og praktisk arbeid. Slik sett gjev den nye læreplanen plass til tankesett og arbeidsmåtar som allereie er godt etablert i dei praktisk-estetiske faga. Etter mitt syn anerkjenner læreplanane i mykje større grad måten som musikkfaget har blitt driven på i lang tid. Dei praktisk-estetiske faga har alltid arbeidd med dei verdiane som no vert løfta fram i Overordna del. Det samsvarar også med Karlsen sin modell.

No har det blitt gjort ei sterk prioritering av det faglege innhaldet for å unngå det ein i K06 kunne oppleve som “stofftrensel i opplæringen”. (Hagelia, 2021) Ei viktig presisering er at dei to siste læreplanane ikkje har inneholdt kunnskapsmål, men kompetansemål. Læreplanen skildrar ikkje kva som skal gjerast i musikktimeane, men kompetansen elevane skal oppnå i faget. Læreplanen fungerer ikkje som ei avkryssingsliste der ein kan seia seg ferdig med eit og eit punkt. Kjerneelementa er dei viktigaste måla i læreplanen. Kompetansemåla er meir konkretisert og nyttar kjerneelementa for å gje retning i arbeidet. Dette betyr at ein ikkje seier kva elevane skal “kunna noko om”, men kva elevane skal “kunne gjera” (Hagelia, 2021).

Definisjonen Utdanningsdirektoratet nyttar seg av er følgjande:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

For å kunne oppnå ein slik kompetanse krev det at eleven er ein aktør for å bruke Karlsen sin terminologi. Karlsen skriv: “... musical agency, one way or another, has to do with individuals’ capacity for action in relation to music or in a music-related setting” (2011, s. 110). Når det gjeld musikalsk aktørskap, så er musikk ikkje berre teori. Det er fyrst og fremst ein praktisk ferdighet eleven kan utvikla. Elevane skal i følgje LK20 oppmodast og utfordrast til å vera aktive i eiga læring og det praktiske vert vektlagt meir. Elevane skal læra å læra, slik at dei skal få forståing for eigne læringsprosessar. Alle partar i prosessen er med på å

konstituere, utfordra og utvikla skulekulturar (Ellefsen, 2014, s. 9). Dette skal lærarane bidra til. Elevane skal eiga kunnskapen sjølv og ikkje berre ha statisk kunnskap som ein lett kan finna fram på eigenhand i det utvikla og digitale samfunnet me lever i. Elevane i denne oppgåva er tydelege eigarar av musikalsk aktørskap. Det nye kompetanseomgrepet og musikalsk aktørskap stemmer godt overeins. Ved å nytte seg av Karlsen sine tankar kan læraren få ein måte å identifisera kompetanse i mellom anna musikk som er uttrykt i Overordna del. Slik kan bevisstgjeringa og språket som ligg i Karlsen sitt tankesett gjera kompetansen meir tydeleg og handgripeleg.

7.4 Djupnelæring

Djupnelæring er eit av fleire nye omgrep lærarane skal operasjonalisera og integrera i undervisinga framover. Dette er også sentralt i omgrepet Musikalsk aktørskap som eg har undersøkt. Djupnelæring krev at elevane er aktive deltakarar i eigen læringsprosess. På Utdanningsdirektoratet si heimeside vert djupnelæring definert slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Udir, 2019a).

Lærarinformantane svara gjennomgåande i intervjuet at dei ville utvida horisonten til elevane. Lærer Espen snakka om at han ville gjera dei trygge og gje dei mot til å utforske og utvikla på eiga hand. Dette er absolutt i tråd med det som kjenneteiknar den nye læreplanen, nemleg det å kunne bruke kjent kunnskap i nye samanhengar. Nettopp dette er det musikalsk aktørskap er. Det viktige er ikkje å kunne så og så mange akkorder eller hugse namn på komponistar frå ei viss epoke i musikkhistoriefaget. Det sentrale er at eleven bruker all den kompetansen hen eig for å løyse og igjen lære seg nye ferdigheter.

Eg har også i denne undersøkinga peika på kor sentralt fellesskapet på musikklinja er. Lærarane og elevane er i mange settingar likeverdige utøvarar på den sosiokulturelle læringsarenaen. Elevane lærer å arbeide i prosessar og tverrfagleg samarbeid, med ein nærare og mindre hierarkisk relasjon med lærarane. Dette er verdifullt i samband med djupnelæring der elevane skal bruke det dei har lært på ulike måtar i kjente og ukjente situasjonar, åleine

eller saman med andre (Udir, 2019a). Når eleven er omgitt av musikk på musikklinja med lærarar og medelevar som legg til rette for at du skal få utvikla deg og blomstre, då har du stor sjans for å gå vidare med musikk og nytte det vidare i livet ditt.

7.5 Å møte framtida sine kompetansekrav

Opplæring har alltid vore ein del av samfunnet, og samfunn byggjer på endring og utvikling. Grunnen til at ein stadig får nye læreplanar er fordi dei skal fungere som eit styringsdokument i skulen som speglar og held tritt med utviklinga i samfunnet. Læreplaner seier noko om kva prioriteringar som vert gjort og kva verdisyn ein verdset i samfunnet. I det moderne samfunnet er individet meir overlatt til seg sjølv og eigne val.

Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og det er av stor betydning for menneskers muligheter til å realisere seg selv (NOU, 2015, s. 20).

Det er viktig å leggje til rette for kompetanse ein treng for å møte framtida. Skulen skal vera både dannelsingsaktør og arbeidsmarknaden sin kunnskapsleverandør. Kva skal elevane med kunnskapane og dugleikane? Kvifor arbeider lærarar og elevar så målretta i utdanninga? Det viktigaste er at elevane skal kunne overføre og nytte kompetansen dei har lært på skulen utanfor klasserommet, i kvardagen sin og seinare i livet. Målet er at elevane skal kunne nytte det dei lærer til å meistre og løyse oppgåver i kjende og ukjende situasjonar. Skulen skal gjera elevane i stand til å meistre liva sine både når dei går på skulen, men også framover i tid (Udir, 2020). Ein kan ikkje forutsjå kva me i framtida vil ha bruk for av kunnskap og dugleikar, men for å møte dette er “å tileigne seg”, læringsprosessar og å læra å læra ein del av læreplanen (Udir, 2020).

7.6 Skaparglede, engasjement og utforskartrong

Ludvigsenutvalet, leia av Sten Ludvigsen, vart til i 2013 som eit offentleg utval på bestilling av regjeringa. Dei skulle sjå på grunnopplæringa og korleis den møter kompetansar mot framtida sitt arbeidsliv og samfunn. Her kom dei fram til fire sentrale kompetanseområder som skal vera viktig i framtidig skule: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å læra,

kompetanse i å kommunisera, samhandla og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU: 2015:8, s. 8).

Det å ha kompetanse og tryggleik i eit skapande fag er gull verd i 2022. Elevane treng mot og vilje for å læra. Ruud omset ordet “agency” som handleberedskap og knyt det saman med meistring, kritisk refleksjonsprosess og musikkutøving (2016, s. 111). Samfunnet treng menneske som kan tenke utradisjonelt og utanfor boksen. Sir Ken Robinson seier det slik:

We need to rethink our knowledge about intelligence, one, it is diverse ... secondly, intelligence is dynamic... Intelligence is wonderfully interactive... Creativity, more often than not, comes about through different disciplinary acts of seeing things (TED2006, 2006, 12:44-13:25)

Dette kan dei få hjelp til i undervisinga i ein sosiokulturell læringsarena der alle lærer av kvarandre. Lærer Åse meiner ho stadig lærer noko av elevane sine: “Du lærer så lenge du har elevar - har du høyrte den? Eg lærer av elevane mine også og det er jo veldig spennande”.

Bevisstgjerjing om musikalsk aktørskap kan gje meirverdi til lærarar og elevar på musikklinja. Slik kan det vera med på å nyansera mål og middel i undervisinga og på privaten, som ei slags frigjerjing (Aronson, 2022, s. 202). Som lærarar må ein våge å pushe og gjera at elevane kjenner seg komfortable nok til å trø ut av komfortsonen sin (Vygotsky, 2001, s. 158). Berre når læraren kan leggje til rette for dette, kan dei gje elevane verktøy til ei endringskompetanse, støtte til endringsvilje og leggje til rette for ein fortsetjande modningsprosess for elevane vidare (Vygotsky, 2001, s. 159).

Musikalsk aktørskap er evna og moglegheita til å utvikla seg sjølv i og gjennom musikk. Ein er aktiv, kunnskapsrik og med på å reprodusera strukturar som musikalsk aktør (Barker & Jane, 2016, s. 280). Ein tek sjølvstendige val og handlar på det (Kabeer, 2005, s.14). Musikkfaget dreg elevane framover, fordi dei er investert i det og dei sjølv har valt å gå på musikklinja. Om ein kjenner til omgrepet kan ein vera meir bevisst på kva ein har lært og at ein kan seie “dette er ein kompetanse eg har fått etter tre år og den er unik”. Det er ein kapital, kompetanse og skatt som ein ikkje har gjort synleg (Bourdieu, 1996, s. 38). Lik Bourdieu snakkar om, så er det ikkje berre deg sjølv som anerkjenner dei ressursane, kapitalen og makta du har, men andre rundt deg forsterkar slagkrafta av dette også (Bourdieu, 1996, s. 45).

7.7 Formell og uformell læring

Eit anna forhold eg har merka meg i denne undersøkinga er korleis læraren oppmuntrar til at elevane skal utøve musikk utanfor klasseromssituasjonen. Musikk er ein god ramme som kan fremma utvikling og vekst for heile mennesket gjennom heile livet (Turino, 2008, s. 1; Cook, 1998, s. 1-18; Ruud, 2016, s. 281). Dette er i tråd med LK20:

Musikkfaget skal sette elevene i stand til å delta i musikalske praksiser og bruke musikk som ressurs i livet, **både i og utanfor skolen**. Faget legger til rette for å inkludere et mangfold av musikalske sjangre og stiler og et mangfold av måter å være engasjert i musikk på, i tillegg til dagens og framtidens musikkteknologi (Udir, 2019c).

Lærer Åse seier at elevane er med i mange forskjellige arenaer på fritida. “Dei er gjerne ute å opptrer fordi dei er med i band, kor eller noko anna type formidlingssituasjon og prosjekt sånn utanom skulen”. Dette gjeld både eigne initiativ eller ulike former for organisert verksemd med musikk.

Utanfor skulesettinga bidreg uformell læring i musikk til viktig kjennskap til og sider ved musikkutdanning (Folkestad, 2006, s. 135). Musikk er ein kulturell ressurs som aktørane kan mobilisera (DeNora, 1999, s. 32). Her er eleven den som initierer læringa og læringssituasjonen vert ikkje styrt av ein lærar. Uformell læring er kjenneteikna av at eleven er sjølvstyrt, er den som vel musikken og at læringa kan gå føre seg saman med vener eller åleine. Musikken er det eleven likar, kjenner til og identifiserer seg med (Green, 2008, s. 10). Eleven kan sjølv utforske musikkjangrar, andre instrument eller musikkmiljø som dei ikkje har tid eller kapasitet til å ta inn i skulekvardagen. Dei kan engasjere seg i andre musikalske roller som igjen bidreg til utviklinga av musikalske evnar. Korleis aktørar nyttar musikk sjølv kan vera ein måte å strukturera seg sosialt og personleg, i tillegg til vedlikehald av seg sjølv (DeNora, 2000, s. 47). Det er djupt personleg, og det handlar om menneskelige kjensler og oppleving av mening (Sætre og Salvesen, 2010, s. 29). Elevar sin “personal autonomy” vert styrka når dei tek styring i eigen læringsprosess (Green, 2006, s. 101–118).

Samfunnet vårt er prega av å vera meir globalt. Den massive tilgangen på musikk gjennom digitale og sosiale kanalar (eksempelvis Spotify, Youtube og TikTok) betyr mykje for ungdomar (Ellefsen, 2014, s. 7). Denne uformelle musikkarenaen kan være til stor inspirasjon og utvikling for elevane. Påverknadane og impulsane er massive. Ungdomane er konsumentar

av musikk, men kan også sjølv bidra som produsentar i ein global samanheng. På denne måten aktiviserer eleven musikk-kompetansen sin i endå fleire nyansar. Når læraren inspirerer elevane til eigenutvikling og sjølvrealisering utanom skulen, får dei slik “tilbake” ein elev med større føresetnader for å lære meir. Formell og uformell læring kan slik sjåast i samanheng og henger nøye saman (Folkestad, 2006).

7.8 Ikkje berre for dei som skal bli musikarar

Musikklinja legg til rette for at elevar skal kunne utdanne seg vidare innan musikk. Fleire tek høgare utdanning som utøvande musikarar eller i musikkrelaterte yrke som musikk lærar eller musikkterapeut. Lærar Espen peikar på kor samlande det er at alle på musikklinja har musikk felles, og at det er også noko alle dedikerar seg til. Det gjer at alle, både elevar og lærarar, har ei felles retning, anten du skal bli musikar eller ikkje. “Alle skal ikkje bli musikarar, men alle har utbytte av å jobbe med musikk”, heiter det.

Ei større innsikt i omgrepet musikalsk aktørskap vil også kunne hjelpe til å kommunisere at musikklinja er for fleire enn berre dei som skal gå direkte vidare med musikkutdanning. Musikklinja kan vera eit springbrett for vidare progresjon og utdanning i andre yrker. Ved å identifisera seg som musikalsk aktør kan ein sjå verdien av å ha utvikla seg i eit skapande fag sjølv om ein til dømes vert ingeniør. Musikk seier noko om kven du er og vil vera, men ikkje nødvendigvis kva yrkesretning du ender opp med (Cook, 1998, s. 5). Det er fullt mogleg å gå på musikklinja, bli fysioterapeut eller jobbe i Skatteetaten. Samtidig kan ein ha utvikla eit sett med ferdigheitar som ein kan setje saman på mangfaldige måtar og er relevant for livet vidare (Lindø, 2020, s. 31-32).

Musikkdelen av Musikk, dans og drama i vidaregåande utdanningar er ikkje primært for den musikalske eliten, men for alle som er glade i musikk og har det som interesse. Musikklinja bidreg til å spreie utbytte av skapande fag i samfunnet og skaper musikalske aktørar som arbeider for musikkfaget som ambassadørar for musikk, som samfunnsdebattantar og som arbeidarar i kulturlivet på frivillig basis.

8. Avslutning

Alt det som ligg i Karlsen sin modell om musikalsk aktørskap er knytt til musikk i ei meir overordna tyding. Det har eg fått innsikt i gjennom denne undersøkinga. Det handlar om at musikk gjev eleven evne til å agere i og gjennom musikk, og i prosessen vert både eleven og dei andre i fellesskapet endra. Poenget er ikkje om elevane vert flinkare å spela musikk eller om dei skal bli musikarar. Det handlar fyrst og fremst om å vera aktiv i si eiga læring. Det dreier seg om aktøren, ikkje primært om det musikalske. Musikalsk aktørskap fylgjer sånn sett tankegangen i sitatet “Remember, the music is not in the piano”. Det er ikkje instrumentet som er viktig, men den som trakterer instrumentet (Mok, Clement Mok Designs, u.å). Fokuset er å utvikla sjølve aktøren gjennom innsikt i og bruk av nye verktøy. Det opnar opp for djupare innsikt i korleis ein skal møte og stå stødigare i nye og ukjente situasjonar. Læraren og det sosiokulturelle fellesskapet på musikklinja bidreg i prosessen.

Denne undersøkinga er eit eksempel på korleis ein kan nytte fag til å vera med på elevane si danningstrekk. Hanna kallar det “ei livslinje”. Det handlar det ikkje berre om musikk, men er ein del av eit mykje større bilete der eleven vert danna gjennom musikkfaget. Konseptet med å fokusera på aktøren, altså den som gjer, er relevant for fleire fagområder. Alle skulefaga sine fagområder kan nyttast for å danne og vera med elevane si utvikling som menneske.

Masteroppgåva byrja med ein tanke om at det skulle handla om musikalske element og didaktiske teknikkar, men etter kvart vart oppgåva styrt i retning av danning og utvikling gjennom musikkfaget. Skrivninga av denne masteroppgåva har gitt meg ei unik moglegheit til å granske lærarrolla både for fagleg utvikling og også på eit personleg plan. Under prosessen har eg fått reflektera over korleis eit utal av faktorar spelar inn på liva til både elevar og lærarar i og rundt musikklinja. Oppgåva kan seiast å vera eit slag for dei som ikkje skulle bli musikarar på musikklinja, men følte dei burde det. No kallar eg meg sjølv med overtyding for musikalsk aktør.

9. Vegen vidare

Det var no eg skulle ha byrja å skriva. Eg ser mange moglege tema eg gjerne kunne utforske vidare.

Eg fann ein avisartikkel for eit par år sida som eg syns var inspirerende. Artikkel heiter “Hvor ble det av Toftes disipler” og fortel om ein heil musikk-klasse som vart spurt om kva dei endte opp med å gjera vidare i livet etter å ha vore avgangselevar frå musikklinja 1999 (Lindø, 2020). Dei vart som vaksne stilt spørsmål om tida dei var elevar på musikklinja og korleis dei i ettertid brukte og bruker erfaringane sine derifrå. Nokre av dei var musikarar eller haldt på med noko som var relatert til musikk, men ikkje alle. Dei fleste brukte musikk vidare i fritida. Eg kunne tenkt meg å intervjuar elevinformantane mine til denne masteroppgåva på same måte om ti år. Då kunne eg undersøkt korleis musikklinja hadde innverknad på liva deira i etterkant. Eg ville sett på korleis dei hadde utvikla seg som musikalske aktørar og undersøkt korleis dei brukte verdiane og ressursane vidare frå tida på musikklinja.

Ein annan tanke kunne vera å undersøka kva ein-til-ein-undervisinga på musikklinja betyr for eleven si utvikling. Ei slik undervisningsform er nær unik i skulesamanheng og som ein sjeldan ser på andre utdanningsprogram. Det er eit tilbod som gjer ein tett relasjon mellom lærar og elev. Kva konsekvensar får dette for undervisinga? Kva betyr det for eleven?

Eit tredje tema kunne vore å følge undervisinga i ein musikk-klasse i vidaregåande skule som tok i bruk Sidsel Karlsen sitt tankesett kring musikalsk aktørskap (2011). Det hadde vore spanande å undersøke korleis bevissthet om slike prosessar verka på utviklinga og språket til elevane og på undervisinga til læraren.

Kjeldeliste

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

Aronson, M. E. P. (2022). *Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår: en kvalitativ studie om musikalisk emancipation*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://hdl.handle.net/11250/2988512>

Barker, C. & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies: Theory and practice* (5. utg.). Sage.

Berger, P. L., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.

Bjørkvold, J-R. (2007). *Det musiske mennesket* (8.utg). Freidig forlag.

Blikstad-Balas, M. (2021, 12. februar). *Hva er nytt i de nye læreplanene?*.

Museumsforbundet. <https://museumsforbundet.no/nyheter/hva-er-nytt-i-de-nye-laereplanene/>

Blikstad-Balas, M. (2020, 21. desember). *Godt arbeid med læreplaner sammen*. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Polity Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Det Norske Samlaget.

Bourdieu, P. (1994/1996). Om symbolsk makt. I P. Bourdieu (Red.), *Symbolsk makt* (s. 38-47). Pax forlag.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Pax Forlag.

Bourdieu, P. (1979/2002). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske bokklubbene.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). Sage.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Clement, M. (u.å.). I Williams, R. (1990) *The Mac is not a Typewriter*. Peachpit Press.

Cook, N. (1998). *Music. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27(1), 31-56.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-15). Sage.

Dyndahl, P. (2015). Hunting high and low. The rise, fall and concealed return of a key dichotomy in music and arts education. I M. P. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (s. 30-39). Routledge.

Dyndahl, P. og Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 11* (NMH-publikasjoner 2009). Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172235>

Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship: The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"* [Doktorgradsavhandling] Norges musikkhøgskole. Brage NMH. <http://hdl.handle.net/11250/227601>

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(2), 135-145.

Fossåskaret, E (2005): Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I Fossåskaret, E. Fuglestad, O. L og Tor Halfdan Aase. (2005). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels forlag.

Gilje N. & Grimen H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (3.utg). Universitetsforlaget.

Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
<https://doi.org/10.1177/0255761406065471>

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.

Hallam, S. (2010). 21st Century Conceptions of Musical Ability. 21st Century Conceptions of Musical Ability. *Psychology of Music* 38 (3), 308-330.
<https://doi.org/10.1177/0305735609351922>

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2.utg). Cappelen Akademiske Forlag.

Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. Forlaget Anis.

Kabeer, N. (2005). Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third Millennium Development Goal. *Gender and development* 13 (1).
<https://doi.org/10.1080/13552070512331332273>

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121.

Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.

Kulset, N. B. (2017). *Musickhood. Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen musikkpraksis*. [Doktorgradsavhandling] NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2454457>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del: Kompetanse i fagene. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob&curriculum-resources=true>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.

Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A Kleven (Red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Unipub.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lindø, L., T. (2020, 22. februar). Hvor ble det av Toftes disipler?. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/magasin/i/opmjPR/hvor-ble-det-av-toftes-disipler>

Lund, A., & Vestøl, J. M. (2020). An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. *Learning. Culture and Social Interaction*, 25, 1–9.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100390>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Hagelia, M. (2021, 8.mai). Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/>
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordic Studies in Education*, 26(1), 48–60.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norges musikkhøyskole. Negotiating musicianship. Henta 3. juni 2021 frå <https://nmh.no/forskning/publikasjoner/negotiating-musicianship>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Paulgaard, G. (2005): Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossåskaret, E. Fuglestad, O. L og Tor Halfdan Aase. (2005). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M., Jacobsen, D. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- TED2006. (2006, februar). *Do schools kill creativity?* [Video]. TED https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?fbclid=IwAR1xz8vEGn46vn8IXw118i0Ver0ZirXrMcmhnRgcoYTdm5VJAlleBeOXCz4
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. Sage.
- Rinholm, H. & Varkøy, Ø. (2021): Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I S. Karlsen & S. G. Nielsen. *Verden inn i musikkutdanningene*.

Utfordringer, ansvar og muligheter. (121–137). Norges musikkhøgskole.

<https://hdl.handle.net/11250/2754589>

Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap. Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy: *Utdanningsforskning i musikk–didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver.* (203-212). Norges musikkhøgskole.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap.* Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2019). *Musikk og identitet* (2.utg). Universitetsforlaget.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening.* Wesleyan University Press.

Språkrådet. (2022, 28.april). *Empowerment: Hva heter empowerment på norsk?*.

<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Sage.

Strøm, I. T. (2016). «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal». *En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster.* [Doktorgradsavhandling].

Høgskolen i Hedmark. Brage INN. <http://hdl.handle.net/11250/2416289>

Sætre, J. H., & Salvesen, G. (Red.). (2013). *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis.* Gyldendal Akademisk Forlag.

Söderman, J., Burnard, P. & Hofvander-Trulsson, Y. (2015). Contextualising Bourdieu in the field of music and music education. I P. Burnard, Y. Hofvander-Trulsson & J. Söderman (Red.), *Bourdieu and the sociology of music education* (s. 1-11). Ashgate.

Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The politics of participation.* University of Chicago Press

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13.mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18.november). *Hva er nytt i læreplanverket?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18.november). *Hva er nytt i musikk og musikk samisk?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-musikk-og-musikk-samisk/>

Utdanningsdirektoratet. (2019d, 9.mai). *Film: Hva er overordnet del?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 2.januar). *Hva er kompetanse i læreplanene?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24.september). *Temaene i Elevundersøkelsen: Trygt Miljø*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trygt-miljo/>

Universitetet i Oslo. (2022, 5.mai). *Nettskjema-diktafon-app*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Vestby, S. (2017). *Folkelige og distingverte fellesskap: Gentrifisering av countrykultur i Norge - en festivalstudie*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <http://hdl.handle.net/11250/2437613>

Vygotsky, L.S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E.L. Dale (Red.) *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal akademisk.

Watzlawick, P., Bavelas, J.B., Beavin, J. H & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human*

communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes. WW Norton & Company.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenningbrev NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide, elever

Vedlegg 4: Intervjuguide, lærarar

Vedlegg 5: Analyse 1 - Utdrag frå fargekoding av linser

Vedlegg 6: Analyse 2 - Utdrag frå analyse av fire hovudtema

Vedlegg 7: Analyse 3 - Fortetting av sitat, elever

Vedlegg 8: Analyse 4 - Fortetting av sitat, lærarar

Vedlegg 1: Godkjenningsbrev NSD

13.05.2022, 17:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Musikalsk aktørskap på musikklinja](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

463946

Prosjekttittel

Musikalsk aktørskap på musikklinja

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

20.10.2021 - 01.09.2022

[Meldeskjema](#)

| Dato | Type |
|------------|----------|
| 15.11.2021 | Standard |

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.09.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/615c4c0e-f335-4582-8f92-bf03ab44ab0d>

1/2

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

Musikalsk aktørskap på musikklinja?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få meir innsikt i korleis musikalsk aktørskap vert lagt tilrette for i programfaget musikk på vidaregåande skule. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

I dette prosjektet vil eg finna ut korleis musikklinja legg tilrette for musikalsk aktørskap. Dette vil eg gjera gjennom å intervjuje elevar og lærarar om temaet. Eg vil stille spørsmål som:

- Korleis bruker og opplev du musikk i kvardagen?
- Kva er det viktigaste du tek med deg frå erfaringa med å gå på musikklinja?
- Korleis er fagstoffet de nyttar relevant for elevane?

Dette er eit masteroppgåveprosjekt.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarleg for prosjektet. Eg som masterstudent er ansvarleg for gjennomføringa av prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet av informanter er basert på kriteriene om at ein enten må vera elev i tredje klasse eller lærar innan programfaget musikk på musikk, dans og drama på vidaregåande skule. Målet er å intervjuje 4-6 elevar og 2-4 lærarar.

Kva inneber det for deg å delta?

- Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til intervju. Det kan ta alt frå 10 minutt til ein time. Intervjuet inneheld spørsmål om kva funksjon musikk har i

livet ditt og korleis det vert reflektert og vidareutvikla på musikklinja. Intervjuet vert tatt opp, transkribert og lagra elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Berre eg og rettleiar har tilgang til materialet ved Høgskolen i Innlandet.
- Det vert gjort tiltak for å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingar. Alle opplysninger/data om deg vert oppbevart trygt på ein forskningsserver tilknyttet ein passordbeskytta datamaskin og harddisk som berre eg har tilgang til. Dersom du ynskjer det vert alle personidentifiserande data kryptert for å sikre din anonymitet.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Alle opplysingane om deg vert sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. september 2022.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande

- å få sletta personopplysingar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine

Dersom du har spørsmål om studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Maria Hetland Haavik, e-post: maria.hethaa@gmail.com, telefonnummer: 93 63 21 50
- Høgskolen i Innlandet ved Stian Vestby (rettleiar), e-post: stian.vestby@inn.no, telefonnummer: 952 10 112
- Vårt personvernombod: Anne Sofie Lofthus, e-post: anne.lofthus@inn.no, telefonnummer: 55 58 21 17.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Maria Hetland Haavik

Ansvarlig for gjennomføring av prosjektet

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Musikalsk aktørskap på musikklinja* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- .. å delta i intervju
- .. at opplysingar om meg benyttes i prosjektet og publiserast i anonymisert form i ei masteroppgåve
- .. at opplysingar om meg kan lagrast og behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide, elevar

1. Kva erfaring med musikk hadde du frå før av- før du byrja på musikklinja?
2. Kvifor ville du gå musikklinja då du byrja?
3. Kva var forventningane dine då du søkte? Vokse på kva måte- teoretisk, praktisk, personleg? Ville du feks bli utøvande musikalr, komponist, musikkprodusent, musikkklærer eller noko spesifikt innanfor musikk? Har forventningane dine innfridd?
4. Har du utvikla deg noko ilar denne tida på musikklinja? Korleis? (Evt Kva har du lært ilar denne tida, både personleg, fagleg eller evt på tvers av dei?)
5. Har du opplevd i degsjølv nokre vågesprang- at du våga å gjera noko eller satse, skrive eller ta del? / Trur du du kan kalle det eksempelet du gav som vågesprang? (dersom dei allerede går inn på det)
6. Kva innanfor faga inspirerar deg?
7. Korleis trur du undervisinga legg til rette for at ein skal kunne utvikle seg som elev?
8. Korleis bruker og opplev du musikk i kvardagen? Kva funksjon har musikk i ditt liv?
9. Kva er det viktigaste du tek med deg frå denne erfaringa med å gå på musikklinja?
10. Korleis trur du ein kan leggja tilrette meir for x...? Er det noko du ønsker dei hadde gjort som du hadde hatt nytte av?
11. Kva forbind du til omgrepet musikalsk aktørskap?
12. Er det noko du føler er usagt eller du vil leggje til før me gjer oss?

Musikalsk aktørskap handlar om kapasiteten ein har til å gjera noko relatert til musikk (Karlsen, 2011, s. 110). Aktørskap går ut på at ein som individ, innanfor gitte sosiale og kulturelle strukturer, vert posisjonert som aktiv og handlande. Det kan også forklarast som at det “handlar om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressurser som finnes i omgivelsene rundt seg. Egne ressurser kan være personlige eller materielle” (Ruud, 2017, s. 207). Det å vera ein musikalsk aktør handlar her om ta aktiv del i og kontroll over korleis ein møter og bruker musikk. Dette kan både vera innanfor eller “på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter” (Strøm, 2016, s. 60).

Vedlegg 4: Intervjuguide, lærarar



1. Korleis nyttar, møter og ser du sjølv på musikk? Kva funksjon har musikk i ditt liv?
2. Korleis ser du at elevane utvikler seg (musikalsk) iltå åra på musikklinja?
3. Kva er ditt mål som lærar? Kva vil du læra vekk eller legge til rette for for elevane?
4. Kva forhold ser du at elevane har med musikk? Ser du noko typisk endring eller noko gjengåande hjå elevane i korleis dei forhold seg til, møter og/eller bruker musikk?
5. Korleis er fagstoffet de nyttar relevant for elevane?
6. (vi lesar jo at i ulike plandokument at kunnskap og mangfold er viktig- dvs kontekstualiser spørsmålet). Korleis legg de opp til at elevane skal utvikle ei bred forståing for musikk? (Sjekk «bred forståing» om relevanse)
7. Kva bidreg mest for at elevane utvikler seg innan, med og gjennom musikk? (Stort spørsmål- kan fjernast?)
8. Kva forutsetningar kjem elevane med når dei byrjer på musikklinja? Ser du skjel i dette - fagleg, personleg?
9. Kva mål ser du at dei har?
10. Kva rammefaktorar har dei? (Evt feks økonomi, styring frå øve hold, lærerane osv)
11. Kva arbeidsmetoder bruker de i undervisinga og korleis responderer elevane på det? Evt har du nokre konkrete og individuelle eksempel på dette?
12. Kva innhald merker og trur de elevane responerer best på? Kvifor? Kva får dei ut av det elevane responerer godt på? + Kva responerer dei dårlegast på og kvifor?
13. Korleis tek elevane evaluering og tilbakemelding? Kva innverknad har det på dei?
14. Kva opplev du at elevane eigentleg lærer her? (I bakhånd dersom det er eit intervju der me ikkje kjem fram til dette)
15. Kva er det viktigaste elevane tek med seg frå erfaringa med å gå på musikklinja?
16. Kva forbind du til omgrepet musikalsk aktørskap? (evt forklar og spør kva dei tenkjer rundt det)
17. Er det noko du føler er usagt eller du vil leggje til før me gjer oss?

Musikalsk aktørskap handlar om kapasiteten ein har til å gjera noko relatert til musikk (Karlsen, 2011, s. 110). Aktørskap går ut på at ein som individ, innanfor gitte sosiale og kulturelle strukturer, vert posisjonert som aktiv og handlande. Det kan også forklarast som at det “handlar om å være i besittelse av og klar over egne ressurser, samt i stand til å utnytte de ressurser som finnes i omgivelsene rundt seg. Egne ressurser kan være personlige eller materielle” (Ruud, 2017, s. 207). Det å vera ein musikalsk aktør handlar her om ta aktiv del i og kontroll over korleis ein møter og bruker musikk. Dette kan både vera innanfor eller “på tross av de rammene som den aktuelle kulturelle konteksten setter” (Strøm, 2016, s. 60).

Vedlegg 5: Analyse 1 - Utdrag frå fargekoding av linser

| Punkt | Utdrag frå transkribering | Tema |
|--------------------------------------|--|---|
| <p>I:</p> <p>● ● ●</p> <p>K: ● ●</p> | <p>“Eg har hatt musikk nesten heile livet.” “eg synst berre det er gøy å drive med musikk”</p> <p>“Eg har blitt mindre nervøs, turt meir. Då eg starta her turte eg ikkje å spela åleine og sånt. Eg gjorde ikkje noko impro, eg gjorde ikkje noko av det. Det er mykje morsomare for meg å kunna gjera impro og å gjera ting som ikkje er veldig vanleg.”</p> <p>“For eksempel det fyrste storprosjektet me hadde i fyrsteklasse, då alle gjekk saman, og då spelte eg jo ein låt som eg har heilt gløymt no- då var fyrste gongen eg gjekk litt utanfor skjema og då følte eg at ‘det her gjekk jo så bra, så då kan eg fortsette med det’</p> | <p>Individuell dimensjon; selvregulering - kan ses gjennom flere filtre (utøving, omforming, læringsevne)</p> <p>Kollektiv dimensjon; felles musikalsk handling - kan ses gjennom flere filtre (utøving, identitet)</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>I: </p> <p>K: </p> | <p>“Då eg starta så var eg veldig usikker, både på meg sjølv, måten eg spelte, kva eg spelte og korleis eg spelte - men no kan eg sei at eg, for det fyrste, har blitt mykje meir komfortabel meg megsjølv og spelinga mi, kunnskapen mi om noter og generelt berre blitt bedre.” “Ellers har eg kome mykje meir ut av skalet mitt, fordi før var eg mykje mindre open og veldig tilbaketrukkne. No er eg liksom imøtekomande”</p> <p>“Eg bruker nok musikk som kvar einaste ungdom- og høyrer på musikk konstant. Det er spotify som går på repeat her. Det er noko eg bruker når eg på ein måte ikkje kan uttrykke følelsane mine sjølv. Då er liksom musikk noko som gjer det for meg. Det er ein av dei styrste funksjonane, utanom bakgrunnsstøy.” “Då blir eg veldig, liksom- eg legg merke til omgivelsane og den minste lyden og det synst eg kan vera litt irriterande innimellom, så eg liker å ha musikk i hvertfall eitt øyre.” “Når eg er sur eller har hatt ein dårleg dag høyrer eg på sånn rask, rocka musikk som metall for å på ein måte få det ut og når eg er lei meg så høyrer eg på litt saktare, roligere pop.”</p> | <p>Individuell dimensjon; selvregulering - kan ses gjennom flere filtre (utøving, omforming, læringsevne)</p> <p>Individuell dimensjon; selvregulering, beskytte seg selv, «det å være» - kan ses gjennom flere filtre (identitet, styrking av selvet/aktørskapet)</p> |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>I: </p> <p>K: </p> | <p>Eg føler at lærarane her er flinke til å ta undervisvurdering i alle fag, og det er ikkje berre i musikkfaga og i songvurderingen, men i alle fag så er dei veldig flinke til å følge opp og det har gjort at eg forstår meir kva eg treng å arbeide med.</p> | <p>Individuell dimensjon; selvregulering - kan ses gjennom flere filtre (utøving, omforming, læringsevne)</p> <p>Kollektiv dimensjon; regulera/strukturera sosiale handlingar - kan sjåast gjennom fleire filter (utøving, omforming, identitet, læringsevne)</p> |
| <p>I: </p> <p>K: </p> | <p>“det er liksom sånn at det kan godt gå galt, så lenge det ikkje går galt heile tida, sjølvsagt. Det kan gå galt av og til, det går fint. Det er i alle fall merker her er at dei forkuserer på underevgsvurdering og då blir det veldig mykje enklare å tenkje at ‘ok, ja, eg har songvurdering i dag, men eg har også songvurdering kvar time’</p> | <p>Individuell dimensjon; selvregulering - kan ses gjennom flere filtre (utøving, omforming, læringsevne)</p> <p>Kollektiv dimensjon; regulera/strukturera sosiale handlinger - kan sjåast på gjennom fleire filter (utøving, omforming, identitet, læringsemne)</p> |

Vedlegg 6: Analyse 2 - Utdrag frå analyse av fire hovudtema

Kategorier og utdrag av empiri for analysering til masteroppgåva

Farge for å markere/skille ulike intervjdeltakarane:

Varme farger: Elever

Kalde farger: Lærere

1. Hans (lærer) : blå
2. Preben (elev) : gul
3. Hanna (elev) : oransje
4. Åse (lærer) : lyseblå
5. Lisa (elev) : rosa
6. Oline (elev) : rød
7. Espen (lærer) : grøn

- Utgip i Sidsel Karlsen sin sosiologisk-inspirerte modell av musikalsk aktørskap, visualisert gjennom ei linse

individuell dimensjon

self-regulation, shaping self-identity, self-protection, thinking, ‘matters of being’, developing music-related skills

- **elevperspektiv**

Preben: “Eg har hatt musikk nesten heile livet.” “eg synst berre det er gøy å drive med musikk” “dersom eg ikkje har det så bra, så pleier musikk å få opp humøret mitt og sånt” “Men eg føler jo at man har blitt bedre på seg sjølv- man blir litt tryggare på seg sjølv når du

spelar. Det er sånn eg føler det, då. Eg har blitt meir utadvent. Eg har ikkje blitt like mykje for meg sjølv og tør å vera meir utadvent.”

Hanna: “Eg bruker nok musikk som kvar einaste ungdom- eg høyrer på musikk konstant. Det er spotify som går på repeat her. Det er noko eg bruker når eg på ein måte ikkje kan uttrykke følelsane mine sjølv. Då er liksom musikk noko som gjer det for meg. Det er ein av sei styrste funksjonane, utanom bakgrunnsstøy.” “Då blir eg veldig, liksom- eg legg merke til omgivelsane og den minste lyden og det synst eg kan vera litt irriterande innimellom, så eg liker å ha musikk i hvertfall eitt øyre.” “Når eg er sur eller har hatt ein dårleg dag høyrer eg på sånn rask, rocka musikk som metall for å på ein måte få det ut og når eg er lei meg så høyrer eg på litt saktare, roligere pop.” “

Lisa: “Eg føler at eg har utvikla meg både fagleg og musikalsk. Eg føler at lærarane her er flinke til å ta underveisvurdering i alle fag, og det er ikkje berre i musikkfaga og i songvurderingen, men i alle fag så er dei veldig flinke til å følge opp og det har gjort at eg forstår meir kva eg treng å arbeide med. Så, det har gjort at eg har blitt betre fagleg og det med at musikkfaga også, i alle fall song, ikkje berre vurderer deg ein gong. Det er ikkje sånn at ‘dersom du gjer det dårleg no’ så har du rykt/(røke?), men du kan jobbe heile året med å få ein bra karakter. Eg har også utvikla meg med at eg ikkje var den mest utadvente når det kjem til å stå forran folk og syngje og sånt, men der føler eg at eg har utvikla meg veldig mykje med at eg no tørr meir. Eg skal ikkje seia at eg elsker å stå forran klassen eller å stå forran folk å syngje, men no så veit eg at eg tørr meir å gjera det.”

Oline: “eg føler at eg har blitt ein veldig annleis person enn før, for eg turte aldri - eg var aldri sjølvssikker før når det kom til musikk. Eller, eg er liksom ikkje sånn utruleg sjølvssikker, men eg tør å prøve meir, då. Eg er litt meir der at ‘ok, dersom eg syng litt surt, så gjer jo alle det’, altså, det er jo ikkje sånn at det skal vera perfekt heile tida. Så eg tørr meir å prøve og å faile også på songtimer (8:03) og liksom leke litt meir med songen for å kunne lære meir. Ikkje berre vera der at ein må treffe alle tonene heile tida og kunne det perfekt til einkvar tid. At eg tør å prøve litt meir å, ja, utvikle meg på den måten at eg tør å prøve.”

- **lærarperspektiv**

Hans: “Eg byrja å spille instrument ganske seint. Var vel 12 år då eg byrja seriøst å øve og spille. Eg hadde ein lærar som skulle øve så og så mykje om dagen og så gjorde eg det. Eg merka at eg fekk til ting ganske fort. Eg var veldig ivrig og byrja å øve ein time før dei andre i huset hadde stått opp og var heile ettermiddagen oppe på rommet etter skuletid. Hehe. Ja. Så når det fyrst byrja så var det ein litt sånn- eg veit ikkje om det er riktig ord, men- besettelse, då. Å øve og sånt.” “Eg har eit veldig analytisk forhold til musikk. Det er jo relatert til det eg held på med no, typ musikkhistorieting, gehør og komponeringstimer og sånt. Det er liksom... Det er ikkje så mykje- etter kvart så vert alt dether med undervising og alle dei greiene eg har drive med- så er musikk på ein måte ein slags- det er ikkje så mykje ein nytelsesgreie som ein grublegreie.” “Det som er det viktigaste er å få elevane til å sjå samanhenger. Kort og godt. Det er ein slags visjon, då. Ein personleg visjon. Skulen har jo ein offisiell visjon, men det er ikkje den som får meg til å stå opp om morgenen (10:09). Det er eit sånn ønske om å få elever til å sjå samanhenger. Enten det er samanhenger i musikkteoriforstand eller sammenheng mellom praksis og teori eller historiske sammenhenger- funksjon, korleis musikk er satt saman og fungerer og såne ting. Det er på ein måte ein slags ein syntese av alle dei erfaringane eg har hatt innanfor musikk. Men eg føler meg ikkje veldig musikalsk, eigentleg. Har aldri liksom fått til å spela sånn skikkeleg. Sjølv om eg kom inn på musikkskulen så- dei var sikkert lei av å sjå meg på opptaksprøve så dei tenkte ’no er han her igjen. Då tek me han inn åsså får me han gjennom og slepp å sjå han meir’.” “i forbindelse med dei faga eg har så er den største forskjellen at dei litt meir veloverveid og kanskje litt meir modne i sin oppfatning av kva musikk er og korleis dei tenkjer på musikk og det dei får ut av musikk. Eg har jo også som mål å på ein måte ødelegge allerede etablerte oppfatningar om kva musikk er for noko.

Åse: “musikk vil eg sei er ein viktig del av livet mitt og det hadde det vore uansett om eg hadde hatt det som yrke, studert eller ikkje. Eg har alltid vore opptatt av musikk siden eg var liten og det var nok også litt tilfeldig. Eg har alltid spelt fleire instrument og vore interessert i musikk frå då eg var liten. Så det er ein viktig del av livet mitt.” “Eg trur at musikk er med å bygger identitet og er med på å gjera livet rikt for dei som er med på det på ein eller anna måte- som tenåringer eller som utøvere, enten dei er på amatørnivå - såpass mykje har eg arbeida på amatørnivå med kor, både barn og vaksne, at eg ser kor mykje det betyr i livene til folk. Så det er kjempeviktig.”

Vedlegg 7: Analyse 3 - Fortetting av sitat, elevar

musikk dei likte. “Halve klassen liker jo same musikk som meg og då kan me snakka om det. Det var jo det som starta det heile”.

Oppsummert: Gjennom felles interesser og rammeverk fann Preben gode venner.

- Etablera en basis for felles musikalsk handling

Hanna trudde ikkje dei fleste på musikklinja vil bli musikarar. Musikklinja var på ein måte dei vanlege faga, som norsk og naturfag og sånt, blanda med noko ein likte å gjera. Slik vart ikkje skuledagen kjedeleg. “Ein har liksom brudd i skuledagen der det er kanskje jamming eller er litt tyngre teoretiske fag, men samtidig er ein interessert i det. Heller enn å høyre om Ivar Aasen for tredevte gong. Ei livsline, på ein måte.” At musikklinja fungerte som ei livsline, vart veldig oppsummerande og treffande etter alle desse intervju. Lisa sa at ho også ville ha “musikk innimellom som eit lite avbrekk- sjølv om det er fag det også. Ho synst det var slitsomt å heile tida måtte “følgje med på fakta og sånt.” Ho skulle heller ikkje bli musikar, men synst det var veldig kjekt å gå musikklinja og ha dei vanlege faga heile tida. Ho forstod at musikklinja var nyttid dersom ein ville vidare med musikk i etterkant. Lisa likte også kor tverrfagleg det var i undervisinga. For eksempel i historie så har me songer frå motstandsbevegelsen, og det er ikkje sånn at me går inn å analyserer det og sånt men me får høyre liksom kva musikk har blitt brukt til før. Då sovner ein kanskje ikkje i timen like mykje.”

Oppsummert: Musikklinja fungerte som ei livsline, motivasjon og avbrekk frå fag som var mindre interessante. Musikken kunne også anvendast i høgare grad tverrfagleg, som hjalp konsentrasjon og motivasjon.

- *Musikk nytta for å regulera og strukturera sosiale handlingar*

Å stå forran folk og syngje har Lisa synst var veldig skummelt før. “Eg måtte jo på ein måte berre ta det spranget og berre tørre. Det sit jo veldig på det mentale at ‘ok, no må eg berre gjera det’ og så går det jo som regel fint. Du ser jo også at folk ikkje har dei beste dagane kvar dag, så folk reagerer ikkje på når du gjer ein liten feil om du feks syng surt. Då eg spurte korleis ho våga det, svara ho at det ei blanding av å berre hoppe i det og at “eg måtte jo berre,

for eg blir jo vurdert i det. Så, det var liksom berre å gjera det og så måtte eg tenkje ‘så går det som det går’. Eg kan ikkje gjera noko med det.”

Oppsummert: Fellesskap og rammeverk hjalp Lisa å hoppe i utfordranne situasjoner som å tåre å syngje surt.

- Utvikling av musikkrelaterte evner
- Musikk nytta for å regulera og strukturera sosiale handlingar
 - veldig på det nye kompetanseomgrepet, kunne bruke det å stå forran andre folk i nye samanhenger

Frå før av hadde Oline gått ein del på songtimer, men likte godt tanken på å få fleire forskjellige typer lærarar og ho ville prøve å ha ein annan songlærer i tillegg. Då ho gjekk på kultuskulen var det nesten berre klassiske songlærarar tilgjengeleg, men på musikklinja fikk ho prøve seg på musikal og andre sjangerar. Dette gjorde at ho har fekk utvikle seg på forskjellige områder i tillegg til at eg ho fekk ha endå fleire musikkfag i tillegg til song.

Oppsummert: Oline fekk utvikle seg musikalsk med nye og fleire lærarar i tillegg til dei ulike musikkfaga.

- Utvikling av musikkrelaterte evner

For ho var det ikkje særleg utfordring å nødvendigvis stå forran folk, men å “kunne tørre å vise at eg kan noko. Eg er veldig flink til å gjøyme meg, så sjølv om folk seier at ‘ja, du kan det’, så seier eg ‘nei, det går fint, berre gjer det du’, liksom. Så nå tørr eg kanskje å gjera noko sjølv og ikkje berre sei ‘nei, du kan ta den soloen så kan eg kore’ eller noko. No tørr eg å vise at eg faktisk kan syngje”. No våga ho å ta den plassen ho følte ho fortente og stilla seg ikkje alltid automatisk i bakgrunnen. Ho sa det var læraren hennar som merka at ho ikkje hadde sunge på huskonsert i det heile tatt gjennom heile fyrste klasse, så ho fekk beskjed om å prøve å hive seg på eit band. “Lærarane merker det nok, trur eg, men i fyrste klasse så tenkjer dei kanskje at me vil vende oss litt meir til folka og sånt. Men etter kvart så sa songlæraren min til meg at eg berre måtte ta plass og prøve å prøve ein gong og så kanskje vert det betre”.

Oppsummert: Oline vart utfordra av lærarane sine på å ta plass i musikalske samanhenger og kjente på mestringskjense og synst det var lettare etter kvart. Det kjentest bra.

- Etablera ein basis for felles musikalsk handling

Då eg spurte Preben om han hadde utvikla seg noko iltida hans på musikklinja og evt korleis, svara han: “Mykje. Eg har blitt mykje raskare i fingrane på å spela og sånt og eg kan jo mykje meir no enn eg gjorde før. Eg har byrja å like musikk som er ganske forskjellig frå det som er vanleg. Eg har blitt bedre på gehør og sånt.” Preben hadde også nemnt at han var glad han ikkje gjekk helse, som var andrevalet då han søkte vgs. Han var glad han hadde valt musikk, for utan det hadde han ikkje blitt flinkare teknisk. Litt undrande sa han også “nei... altså... eg synst berre det er så gøy å drive med musikk, eigentleg”.

Oppsummert: Preben likte musikklinja fordi han fekk bli betre på instrumentet sitt. Han var kjempelglad i musikk og likte framleis veldig godt å drive med det.

- Utvikling av musikkrelaterte evner

Hanna sa at ho hørte på musikk konstant, som ho meinte kvar einaste ungdom gjer. “Det er noko eg bruker når eg på ein måte ikkje kan uttrykke følelsane mine sjølv. Då er liksom musikk noko som gjer det for meg. Det er ein av dei styrste funksjonane, utanom bakgrunnsstøy”. Når ho ikkje hørte på musikk så legg ho “merke til omgivelsane og den minste lyden og det synst eg kan vera litt irriterande innimellom. Så, eg liker å ha musikk i hvertfall eitt øyre”. Når ho var sur eller hadde hatt ein dårleg dag hørte ho for eksempel kanskje på rask, rocka musikk som metall for å få det ut og når ho var lei seg hørte ho på saktare, roligere pop.

- Sjølvregulering

Vedlegg 8: Analyse 4 - Fortetting av sitat, lærarar

Hans opplevde ei overraskande stor skjel, og som han kalla nesten schisofreni, når det kom til elevane i møte med både musikk, dans og drama på skulen. “På den eine sida så er det total angst for å ytre seg eller ta ordet eller vera i fokus på noko som helst måte, medan på den andre sida kan dei rett etterpå, så lenge dei får ein annan setting, kan dei syngje som om det er den mest naturlege tingen i verda. Det er rart. Veldig rart. Men det er kanskje noko med sjølvtilit, sjølvvinnings, sjølvsikkerhet og settingen som gjerd ei tryggare, då.” Musikk gjer elevane tryggare.

Oppsummert: I møte med musikk på scenen kunne elevar endra seg frå å vera veldig sjenerte til å bli utruleg trygge. Hans kalla det nesten schizofrenisk.

- Musikk nytta for å regulere og strukturera sosiale handlingar

Hans meinte også at mange lærarar er litt for utolmodige. Dei vil ha kjapp respons og resultat, medan dei tre åra på vgs knapt er tre år og berre ein liten periode, eit lite gløtt inn i ein livsakse, av livet deira der ting ikkje har falt på plass modningsmessig. Han sa at dersom dei kom inn på vgs og kjente at dei ikkje fekk noko til, er håplaus, frustrert og ikkje var interessert i noko, så ville modningen kome etter kvart uansett. “Så, det er litt tidleg å dømme folk på vidaregåande eller andre- det er tidleg å dømme meg og sjølv om eg byrjer å bli gammal. Eg forandrer meg jo heile tida eg også. Ikkje på same måte, men alle forandrer seg heile tida. Dersom du møter ein person etter tretti år og tenkjer 'ja, same gamle' - der er ganske stussele. Så, det å søke forandring og utvikling og vera nysgjerring på ting du ikkje kan så mykje om, det er viktig. Så det er litt frustrerande med lærarar som skal ha resultat, vurdering, karakterer og alt det tullet- å dømme eller slå fast at 'nei, dette her er ikkje ein flink eller dyktig elev', men kanskje fem år etterpå så er det ein strålende student fordi då har det skjedd noko i hovudet som gjer at dei då er sjølvgåande og motivert.” Kombinasjonen vert då utolmodige lærarar og umotiverte elevar, som ikkje er bra for nokon. Ei likning for dette som han nytta var ein samanlikning med ein sovande løve som ligg i graset i savannen og døsa i varmen og sola. Der er han jo heilt superslapp og avslappa. Dette var default-statusen til ein tenåring. Men kjem det ein antilope forbi så går løva frå å vera eit sovande og slappt vesen til å bli ein livsfarleg drapsmaskin og det skjer berre på eit sekund. Då er det opp å jakte. Her meinte han at stoffet ein kjem med må vera den antilopen som får elevane til å angripe.

Dersom ein ikkje klarer å innimellom gjera litt interessante ting så vil du vera den antilopen som elevene jakter på. Det meinte han hadde ødelagt mange lærarkarriærer.

Oppsummert: Ein kombinasjon av utolmodige lærarar og umotiverte elevar laga dårlege kår for alle partar. Tenåringsåra er modningsprosessar som tek tid og dømming, vurdering og båssetting frå lærarar hjelp ikkje utviklinga til elevane.

Åse hadde også opplevd mange eksempel på ei stor skjel på sjølvtilitt og tryggleik gjennom utøving hjå elevane sine gjennom dei tre åra. Dette synst ho var fantastisk å oppleva. “Det er vanskeleg å sei om det berre har med musikken å gjera, for det skjer mykje i eit menneskeliv, altså frå du er 16 til du er 19. Her er det jo ein utvikling sosialt også. Kva som er kva her kan vera vanskeleg å seia; om det er sjølve utøvinga av musikk som gjer at personligheten endrar seg eller om det er andre ting eller kanskje ein kombinasjon av fleire ting. Likevel har eg absolutt tru på at å utvikle seg gjennom instrument og musikk er med på å skape ein tryggare personlegheit, det trur eg.” Ho hadde opplevd mange måter å tilnærme seg og gå fram på for å oppnå meistring, forstå eit musikalsk språk og det å kunne uttrykke seg gjennom musikk. Noko ho var svært tydeleg på at ho ville leggje tilrette for utvikling hjå elevane sine. “Med deg sagt, så hadde ho ikkje noko bestemt mål for kvar enkelt elev skulle gjera eller lære, då alle elevar har forskjellig utgangspunkt. Målet hennar sa ho likvelet at måtte vera at dei “utvikler det dei har, det som er deira særpreg- at dei får utvikla sitt potensiale og koma eit skritt vidare. For nokon legg me lista lågt og har eit lite mål, medan andre gonger har du kanskje eit utgangspunkt som gjer at du har lyst til å leggje tilrette for eit enda større mål”. Ho sa det var naturleg å sjå situasjonen ann på eleven og at alle skulle få utvikle sitt potensiale. Eksempelvis fortalte ho om ein gong så ho hadde ein bi-instrument-elev som hadde problem med å treffe toner. Dette er ikkje uvanleg at skjer og ho sa det ofte var muskulært, altså at dei ikkje har vore vandt med å synge. I dette eine tilfellet så var det heilt umogleg å treffe. Dei arbeida og arbeida med talestemme og så føreslo ho til slutt at dei hadde som mål fram til jul at eleven skulle kunne syngje ein enkel låt reint. I dette tilfellet var det målet. Dette viser litt gradene for kor skjel det er i kor lista skal ligge for kvar enkelt elev. Eleven klarte det til slutt og dei var kjempenøgde. Det var eit kjempestort skritt for denne eleven. “Eg lagar eit opplegg som tilpasser kvar enkelt elev, det må me jo gjera. Det er ikkje alle som skal stå på ein scene og så må det ikkje vera noko skuffelse når du ikkje kjem heilt på det nivået.” Ho kom stadig under intervjuet tilbake til at målet måtte vera utvikling, å

forhindre stagnasjon og at ein har vore gjennom ei reise - både personleg og musikalsk gjennom tida på musikklinja. Då Åse vart spurt om kva ho trudde ho kunne sei om kva elevane lærte, svara ho at ho i alle fall visste at dei opplevde å få utvida horisonten. Det var deira jobb som lærarar å tilpasse undervisinga og måla til enkeltelevane så godt dei kunne. Dette opplevde ho som mykje enklare når dei hadde ein-til-ein timar versus ein heil klasse.

Oppsummert: Alle elevane skulle få utvikle sitt posentiale. For at dette skulle skje måtte læraren møte eleven der dei var og utvida horisonten deira. Dette såg Åse at hang godt saman med sjølvtilitt og tyggleik.

- *Utvikling av musikkrelaterte evner*