



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ingrid Bergene Fossaa

Masteroppgave

**Karrierelæring i høyere
musikkutdanning**

Career learning in higher music education

Master i karriereveiledning, bredde

30 studiepoeng

2024

“If you are undecided about your future, as indeed every sensible person should be, don` t call yourself undecided, call yourself openminded”

(John D. Krumboltz, 2009, s. 143)

Sammendrag

Denne oppgaven handler om karrierelæring i høyere musikkutdanning i Norge, og forsøker å svare på følgende problemstilling: *Hvordan opplever studenter karrierelæring i høyere musikkutdanning?*

Å ta utdanning eller satse på en karriere innenfor musikkbransjen, skiller seg ut på flere måter. Det er ofte lite økonomisk lønnsomt å være musiker, som er utfordrende i seg selv. Samtidig er det en jevn tilstrømming av nye musikere til feltet, som gir en tøff konkurranse på arbeidsmarkedet. Selve musikkutøvelsen kan gi utfordringer knyttet til psykisk og fysisk helse. Disse problemstillingene kan være med på å gjøre karrierehåndteringen til musikere og musikkstudenter mer krevende sammenlignet med andre fagfelt.

Gjennom NOU 2016:7 (2016) anbefales det en tydeligere forventning til utdanningsinstitusjoner i høyere utdanning om å sikre tilgang og god nok kvalitet i karriereveiledningstilbudet. Utvalget anbefaler også at studentenes behov for veiledning og karrierelæring bør kartlegges, for å sikre utvikling av tjenestene. Det framheves at studenter bør ha god tilgang til karriereveiledning da dagens arbeidsmarked i større grad preges av omstillinger og endringer i det norske arbeidsmarkedet enn tidligere. NOU-en betrakter *employability* som et formål med høyere utdanning, og i kraft av det forventes det at institusjonene legger til rette for at studentene utvikler kompetanser som gjør dem i stand til å håndtere karrieren og imøtekomme forventninger fra arbeidslivet (NOU 2016:7, s.166).

Intensjonen med oppgaven er å undersøke hvordan musikkstudenter opplever at de lærer å håndtere karrieren sin, mens de studerer i høyere utdanning. Hensikten er også å utvikle en forståelse for hvilke behov musikkstudenter har knyttet til det å utvikle relevante ferdigheter som gjør de i stand til å mestre et arbeidsliv etter studietid. Jeg ser nærmere på hvilke måter og i hvilke situasjoner de selv opplever at de utvikler slike ferdigheter.

I dette prosjektet har jeg intervjuet fem musikkstudenter ved en institusjon i høyere musikkutdanning. Jeg har utforsket fenomenet karrierelæring fra studentenes ståsted og deres posisjoner, gjennom dybdeintervjuer. I fundamentet for oppgaven benytter jeg en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som bidrar til å søke etter en subjektiv forståelse, men også ta hensyn til konteksten og helheten. I reduksjonen av datamaterialet har jeg benyttet Braun&Clarkes metode for temaanalyse, og deretter drøftet funn fra analysen opp mot teorier og tidligere forskning som har relevans for oppgavens tema. I drøftingen ser jeg nærmere på hvordan utsagn og sitater fra studentene kan forstås i lys av teorier om

erfaringslæring, hvordan individuelle disposisjoner og forutsetninger kan påvirke studentenes opplevelser av karrierelæring, og hvordan Krumbolzs HLT-teori kan benyttes som utgangspunkt for utvikling av karrierekompetanser.

Funn fra undersøkelsen viser 1) tendenser til at informantenes bakgrunn og disposisjoner har betydning for hvordan de vurderer karrieremuligheter og karrierevalg, og hvordan de håndterer usikkerheten knyttet til arbeidsmarkedet. 2) Spillelærer oppleves av informantene som den viktigste aktøren i utvikling av karrierekompetanser 3) Informantene etterlyser relevante og obligatoriske undervisningsaktiviteter som retter seg mot å forberede studentene på arbeidshverdagen de vil møte. De peker på at mentorordninger, jobbskygging og relevant arbeidspraksis er øvingsaktiviteter de opplever som hensiktsmessige for å håndtere karrieren. 4) Et generelt funn er at informantene ønske mer kvalitet i karriereveiledningstilbudet, og at de i større grad kan få individuell veiledning og hjelp til å håndtere studier og karriere. De etterlyser også relevant og strukturert undervisning som integrerer utvikling av relevante karrierekompetanser.

Disse funnene kan være med på å gi et kunnskapsgrunnlag for hvordan institusjonene i HMU kan sikre kvaliteten i sine karriereveiledningstjenester. Gjennom denne undersøkelsen kommuniseres en forståelse til institusjonene om musikkstudenters behov for karrierelæring og karriereveiledning i undervisningen.

Summary

This thesis focuses on career learning in higher music education in Norway, and attempts to answer the following question: How do students experience career learning in higher music education?

Starting an education or pursuing a career in the music industry stands out in several ways. It is often not financially profitable to be a musician, which can be challenging in itself. There is also a steady influx of new musicians going into the industry, which provides tough competition on the job market. In addition, the performance of music itself can cause challenges related to mental and physical health. Thus, these issues may make the career management for musicians and music students more challenging, compared to other subjects,

In NOU 2016:7 (2016), there is a recommendation for clearer expectation for educational institutions in higher education, to ensure access and a high quality in career guidance. The committee also recommends that the students' needs for guidance and career learning should be mapped, to ensure development of the services. It is emphasized that students should have good access to career guidance, as today's labor market is characterized to a greater extent by restructuring and changes in the Norwegian labor market than previously. The NOU regards employability as a desired outcome of higher education, and in light of that it is expected that they facilitate for the students developing skills that enable them to manage their careers and meet expectations from working life (NOU 2016:7, p. 166).

The intention of the thesis is to research how students perceive learning how to manage their careers, whilst studying in higher music education. The purpose is to develop an understanding of which needs music students have in relation to mastering an uncertain job market after completing their studies. I also take a closer look at which options and situations the students themselves can identify where they develop the skills related to managing their career.

In this project, I have interviewed five music students at an institution in higher music education. I have explored the phenomenon of career learning from the students' point of view and their positions, through in-depth interviews. In the foundation of the thesis, I use a phenomenological hermeneutic approach, which helps to search for a subjective understanding, but also take into consideration the context. In the reduction of the data material, I have used Braun&Clarke's method for theme analysis, and then discussed findings

from the analysis against theories and previous research that are relevant to the theme of the thesis. In the discussion, I look more closely at how statements and quotes from the students can be understood in the light of theories about experiential learning, how individual dispositions and assumptions may affect the students' experiences of career learning, and how Krumboltz's HLT theory can be used as a starting point for developing career competencies.

Findings from the survey show 1) Tendencies that informants' background and dispositions have an impact on how they assess career opportunities and career choices in the music industry, and how they handle the uncertainty linked to the labor market 2) The instrumental teacher is perceived as playing the most important part in the informants' development of career skills 3) The informants call for more relevant and compulsory teaching activities aimed at preparing students for the working life they will face after their studies. They mention mentoring schemes, job shadowing and relevant work practice as activities that may be beneficial in their career management. 4) A general finding is that the informants would like to see an increased level of quality in career guidance, where they can have better access to individual guidance to manage their studies and further career. The informants also call for relevant and structured teaching which integrates the development of relevant career skills.

These findings can help to provide a knowledge base for how the institutions in higher music education can ensure the quality of their career guidance services. The findings in the thesis highlights an awareness to these institutions about the needs music students have for career learning and guidance as part of the teaching,

Forord

Hamar, 6.mai, 2024

Med denne oppgaven avsluttes mine masterstudier i Karriereveiledning ved Høgskolen i Innlandet. Det å skrive om to fagfelt jeg jobber med, musikk og karriereveiledning, har vært et stort privilegium og svært utviklende. Takk til Ingrid Bårdsdatter Bakke (som har vært min veileder), og til alle medstudenter og lærere på masterstudiet, fra ulike kull og emner, som alle på sin måte har inspirert og motivert gjennom veiledning, gruppearbeid, faglige diskusjoner og skravling.

En helt spesiell takk til oppgavens informanter, fem dyktige og ivrige musikkstudenter, som prioriterte bort øving på skalaer for å snakke med meg. Jeg har stor respekt for tilliten fra dere, gjennom deling av personlige opplevelser og tanker knyttet til musikkstudentlivet og deres framtidige musikerskap. Deres bidrag er selve fundamentet i oppgaven.

Takk til rause ledere, fleksible kolleger og ikke minst tålmodige elever ved arbeidsplassen min, Stange videregående skole!

Mamma - korrekturleser og coach - gjennom hele masterløpet! Takk for ditt kloke hode og spisse rødblyant.

Takk til dere som har holdt motet mitt oppe, og som ikke har himlet altfor mye med øynene når jeg har takket nei til det meste som er gøy...Nå skal trivelige prosjekter og gode planer realiseres.

Det er fascinerende hvordan de jeg bor sammen med har blitt påvirket av det vitenskapsteoretiske fundamentet i oppgaven. Ved å anvende et hermeneutisk perspektiv har barn, mann og hund tilsynelatende mestret å se helhet og kontekst på tross av mine subjektive utsagn og uttrykk i innspurten av masteroppgaven:

«vent litt» - «jeg må bare skrive litt til» - «kan du lage middag» - «NEI!» - «ha`kke tid»

Bie, Inga, Ola og Bernt – TAKK!

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammen drag	ii
Summary	iv
Forord	vi
Innholdsfortegnelse	vii
1. INNLEDNING	1
1.1. Min bakgrunn og ståsted	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3. Relevans og intensjon med oppgaven	3
1.4. Karriereveiledning og karrierelæring i høyere utdanning i Norge	4
1.5. Rammer for karriereveiledning i høyere utdanning	6
1.6. Nasjonalt rammeverk for karriereveiledning	6
1.7. Nasjonal kompetansep�litisk strategi	7
1.8. Utdanning for omstilling - økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning	7
1.9. Begrepsavklaringer	8
Karriere	8
Karrierekompetanser	8
Håndtere karrieren	9
Karrierelæring	9
Portefoliomusiker	10
Hovedinstrumentundervisning i HMU	10
Employability	10
Entreprenørskap	11
1.10. Struktur	11
1.11. Avgrensning	12
2. OPPGAVENS RELASJON TIL ANNEN FORSKNING OG LITTERATUR	13
2.1. Litteratursøk og vurdering av litteratur	13
2.2. Kjennetegn ved høyere musikkutdanning i Norge	15
2.3. Karriereveiledning vs. entreprenørskap i HMU	16
2.4. Utdannings – og arbeidsmarkedssituasjonen for musikere	17
2.5. Endring av yrkesroller i musikkbransjen	18
2.6. Praksiser og diskurser i hovedinstrumentundervisningen i HMU	20
2.7. Institusjonenes syn på karrierelæring og entreprenørskap i HMU	22
2.8. Musikkstudenters opplevelse av karrierelæring og entreprenørskap i HMU i Norge og andre land	23
2.9. Hvilke kompetanser er nyttige for å håndtere en musikerkarriere?	24
2.10. Oppsummering	26
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	28
3.1. Innledning	28
3.2. Læring og erfaringslæring – dimensjoner og prosesser	29
3.3. Individuelle faktorer og disposisjoner i karrierevalg	31
3.3.1. Bourdieu	32

3.3.2. Hodkinson & Sparkes	34
3.4. Usikkerhet ved karrierevalg – en barriere eller gylden mulighet?	35
4. METODE	37
4.1. Kort presentasjon av forskningsdesignet	37
4.2. Valg av forskningsmetode	37
4.3. Vitenskapelig tilnærming	38
4.4. Intervju som forskningsmetode	40
4.4.1. Intervjuene	40
4.4.2. Utvalget	40
4.4.3. Kriterier for utvalget	40
4.4.4. Rekruttering	41
4.4.5. Utvalgets størrelse	42
4.4.6. Gjennomføring av intervjuene	43
4.4.7. Intervjuguide	44
4.4.8. Transkribering av intervjuene	46
4.5. Reduksjon, analyse og koding av intervjudata	47
4.5.1. Trinn 1: Gjøre meg kjent med dataene	48
4.5.2. Trinn 2: Generere innledende koder	48
4.5.3. Trinn 3: Søke etter temaer med utgangspunkt i kodene	49
4.5.4. Trinn 4: Gjennomgang av koder og temaer	49
4.5.5. Trinn 5: Definere og navngi temaer	50
4.5.6. Trinn 6: Rapportere funn	50
4.6. Forskningsetisk vurdering og transparens i forskningen	50
4.7. Informert samtykke	52
4.8. Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	52
Pålitelighet,	52
Gyldighet	53
Generaliserbarhet	54
5. FUNN OG RESULTATER	55
5.1. Identitet	55
5.1.1. Forventninger og mål	56
5.1.2. Bakgrunn	58
5.1.3. Yrkesroller	59
5.1.4. Konkurransen	60
5.2. Institusjon	61
5.2.1. Nettverk	61
5.2.2. Spillelærer	61
5.2.3. Innhold i undervisning	63
6. DRØFTING – DISKUSJON	66
6.1. Identitet	66
6.1.1. Forventninger og mål	68
6.1.2. Bakgrunn og yrkesroller	68

6.1.3. Konkurransen	71
6.1.4. Yrkesroller	72
6.2. Institusjon	73
6.2.1. Nettverk	73
6.2.2. Innhold i undervisningen	73
6.2.3. Spillelærer	75
7. OPPSUMMERING	78
7.1. Avsluttende refleksjoner	78
7.2. Begrensninger i undersøkelsen og forslag til videre forskning	80
8. LITTERATURLISTE	81
9. VEDLEGG	91
1. Vurdering fra NSD	91
2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
3. Intervjuguide	91
4. Analyseskjema	91
5. Bilde av kodeprosessen	91

1. INNLEDNING

Å være musiker handler om å uttrykke, skape, tolke og framføre musikk, og for mange er det å leve av musikk en stor drøm. I Norge er det en økende interesse for å forfølge en karriere innen kunst, spesielt innen musikk. Dette gir en situasjon der mange konkurrerer om begrensede muligheter. Som en konsekvens av konkurransen gir det usikre arbeidsforhold, og det å velge en karriere innen musikk blir sett på som risikabelt og preget av stor usikkerhet (Heian, Løyland og Mangset, 2008, s.9, Røyseng, 2022 og Nyhus, 2022).

Arbeidsmarkedet har generelt sett endret seg de siste 20-30 årene, også for musikere. Nye former for utøvelse, komponering, produksjon og distribuering av musikk gjør at det kreves endringskompetanse i større grad enn tidligere. Som en konsekvens av slike endringer har det vært en stor økning i antallet frilans- og korttidskontrakter (Angelo & Varkøy, 2022; Bennett, 2016; Brown, 2007; Slaughter & Springer, 2015). På bakgrunn av samfunnsutviklingen, og fokus på det «grønne skiftet», er det kommunisert et større behov for arbeidskraft i teknologiske og helserelaterte yrker. Utsynsmeldingen 2022-2023 gir økonomiske signaler som tyder på nedprioritering av kunstutdanningsfeltet. Det kan se ut som aktører innenfor kunst- og musikkfeltet får en utfordrende tid framover, hvor de trolig i større grad enn før må argumentere for sin betydning for samfunnet (Meld. St. 14, 2023, s. 107).

Et uttalt resultatmål for høyere utdanning er at studenter skal være sysselsettbare, eller inneha en høy grad av «employability», som handler om ferdigheter som gjør en student i stand til å tilfredsstille arbeidslivets forventninger (NOU 2016:7, 2016, s. 166). Allikevel er undervisningspraksiser som utvikler ferdigheter innenfor det å håndtere karrieren sin, som for eksempel karrierelæring, sjelden en del av innholdet i et studieprogram i utdanningsinstitusjoner i høyere utdanning. Det er langt oftere kun et veiledningstilbud som inngår i felles studenttjenester, for eksempel gjennom ulike studentsamskipnader (PROBA, 2022, s.2-5).

1.1. Min bakgrunn og ståsted

Min interesse for karrierelæring og -veiledning i høyere musikkutdanning, springer ut fra egne erfaringer som musikkstudent, musiker, lærer og karriereveileder. Min musikerkarriere startet

i Luftforsvarets Musikkorps i Trondheim og Trondheim Symfoniorkester, etter 4 år som student ved Barratt Dues Musikk institutt (BDM). Etter 14 år som utøvende musiker i orkester skiftet jeg bosted og til dels også beite, og de siste 10 årene har jeg undervist og veiledet elever og studenter ved Stange videregående skole, Toneheim Folkehøgskole, BDM og Norges Musikkhøgskole (NMH). Jeg har undervist i «Entreprenørskap» ved BDM og «Professional Portefolio» ved NMH, som er obligatoriske og valgfrie emner for musikkstudenter på bachelor- og masternivå.

Ut fra mine erfaringer i undervisnings- og veiledningssituasjoner har jeg fått en forståelse av musikkstudenter som usikre på egne ferdigheter og karrieremuligheter: «Hvilken jobb kan jeg få, hva finnes av muligheter for meg på mitt instrument, hva hvis jeg ikke får meg jobb, jeg kan jo bare spille – og hvem skal jeg egentlig snakke med om dette?»

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på fenomenet karrierelæring i HMU, gjennom å undersøke musikkstudenters subjektive opplevelser av karrierelæring, og ulike dimensjoner ved fenomenet i HMU. Jeg vil undersøke hvordan musikkstudentene opplever at de utvikler ferdigheter som gjør dem er i stand til å håndtere en karriere som musiker. Hvilke sammenhenger opplever studentene mellom innholdet i høyere musikkutdanning og utvikling av karrierekompetanser? Jeg ønsker å utforske temaet fra aktørperspektivet:

Hvordan opplever studenter karrierelæring i høyere musikkutdanning?

Med formål og hensikt om ytterligere konkretisering og avgrensning, har jeg utformet to forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare problemstillingen:

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan utvikler musikkstudentene ferdigheter og kompetanse knyttet til karrierehåndtering, i uformelle eller strukturerte situasjoner og settinger, gjennom studietida i HMU?***

Hvordan opplever musikkstudenter selv at de utvikler kompetanser som gjør dem i stand til å håndtere karrieren, hvordan lærer de om seg selv og sine karrieremuligheter? Dette forskningsspørsmålet anvender jeg for å se nærmere på selve læringsprosessen knyttet til karrierelæring.

2. *Hvilke former for karrierelæring og karrierekompetanse er sentrale for studenter i HMU?*

Dette spørsmålet benyttes for å undersøke studentenes opplevelse av resultatet av karrierelæringen, som kan gi informasjon om på hvilke måter og i hvilke situasjoner musikkstudentene opplever at de utvikler ferdigheter knyttet til karrierehåndtering. Opplever studentene karrierelæring gjennom uformelle situasjoner eller i mer strukturerte undervisningssituasjoner i studietida i HMU?

1.3. Relevans og intensjon med oppgaven

De siste årene har det vært et økt fokus på scenekunstmedisin, som fortrinnsvis handler om musikere, men også om dansere og artisters psykiske og fysiske helse. Et nasjonalt kompetansenettverk er etablert, med aktører som blant annet NMH og CREO, som er Norges største fagforening innenfor kunst og kulturfeltet (CREO, 2023). Bakgrunnen for initiativet er blant annet forankret i nyere norsk forskning knyttet til musikere og musikkstudenters psykiske helse, som viser en større forekomst av depresjon, angst og søvnplager hos musikere og musikkstudenter enn hos andre yrkesgrupper og studenter fra andre studieprogram (Vaag et al., 2016, s. 5, 2021, s. 1).

Situasjonen for musikkstudentene bekreftes i SHOT-undersøkelsen fra 2022 som viser at musikkstudenter ved Norges Musikkhøgskole (NMH) har flere psykiske plager enn andre studenter (SHOT- Studentenes helse og trivselsundersøkelse Norges Musikkhøgskole, 2022). Frilansmusikere er mer utsatt for depresjon og angst enn musikere som har fast jobb i orkestre eller ensembler, men hvis vi sammenligner med resten av befolkningen i Norge, opplever også orkestermusikere langt oftere psykiske plager (Hilt & Brundtland Steder, 2024, s.3). Slike funn kan tyde på at det er mer krevende for musikere og musikkstudenter å håndtere karriere og arbeidsliv, og ut fra et samfunnsperspektiv er det avgjørende at det tilrettelegges for å møte slike utfordringer

Det er også av stor verdi, både for individ og samfunn, at musikkstudenter i størst mulig grad bevisstgjøres på karrieremessige utfordringer knyttet til musikalsk og kunstnerisk integritet. En utøvende musikkutdanning verdsetter og fokuserer på utvikling av selvstendighet og individuelt uttrykk (NMH, 2020), men musikkstudentene må vurdere, balansere og justere sitt eget kunstuttrykk opp mot samfunnets forventninger om “employability”, kunstnerisk bærekraft og konkurranse. Som tidligere nevnt er musikkfeltet preget av overrekruttering og

usikkert arbeidsmarked (Mangset, 2004, s. 8), som kan utfordre musikerens autonomi. Slike faktorer har betydning for elever og studenter jeg veileder, og påvirker min praksis som karriereveileder og lærer i videregående skole, folkehøyskole og høyere utdanning. Som karriereveileder bør og må jeg forholde meg til de strukturelle forhold og føringer som blir gitt, men samtidig balansere denne forståelsen opp mot hensynet til individet jeg veileder. Intensjonen med oppgaven er å kunne bidra til en faglig diskusjon og refleksjon rundt karrierelæringens betydning og grad av tilstedeværelse i høyere musikkutdanning. Kan studentenes erfaringer og forståelser påvirke musikkutdanningens tilrettelegging av karriereveiledning- og læring, og være med på å danne et kunnskapsgrunnlag for kvalitetsutvikling av karrierelæring i HMU?

Jeg var også en musikkstudent som var usikker på egen yrkesframtid, og kjenner meg godt igjen i studentenes tanker knyttet til jobbmuligheter og arbeid etter studietida. Mine egne erfaringer i kombinasjon med min praksis som lærer og veileder i ulike skoleslag har gjort meg bevisst på temaet, og denne bevisstheten vokste etter at jeg fikk kjennskap til karriereveiledningsfeltet. Gjennom disse sammenhengene utviklet jeg en nysgjerrighet og interesse for å undersøke musikkstudenters opplevelser av hvordan de lærer og utvikler ferdigheter som gjør dem i stand til å håndtere karrieren sin.

Jeg har nå redegjort for og diskutert oppgavens relevans og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema, sett fra et faglig perspektiv. Dette gjør jeg ved å redegjøre for tilstedeværelsen av karriereveiledning i høyere utdanning, og hvilke rammeverk og føringer som ligger til grunn for karriereveiledningen i høyere utdanning og høyere musikkutdanning (HMU). Jeg diskuterer og definerer ulike begrep som benyttes og har relevans for oppgaven. Til slutt i dette kapittelet redegjør jeg for videre struktur og avgrensning av oppgaven.

1.4. Karriereveiledning og karrierelæring i høyere utdanning i Norge

Å mestre overganger i høyere utdanning, og etter endt utdanning på vei ut i arbeidslivet, er kompetanser norske studenter må utvikle og beherske (NOU 2016:7, s. 161).

NOU-2016:7 anbefaler at karrierelæring må implementeres i undervisningen i høyere utdanning, noe som vil gi bedre forutsetninger for livslang læring i et karriereveilednings-

perspektiv. Utvalget som står bak NOU-2016:/ mener utdanningsinstitusjonene i større grad må tilrettelegge for at studentene oppfyller resultatmålet for høyere utdanning, slik at studentene i større grad blir ansettelsesbare (NOU 2016:7, s.166).

Utredningen foreslår en betydelig utvikling og forbedring av karriereveiledningstilbudet i høyere utdanning, og foreslår obligatoriske karrierelæringsaktiviteter i undervisningen og øke tilgjengeligheten av karriereveilednings-tjenester. (NOU 2016:7, s. 176). Den anerkjenner fraværet av forskning på karriereveiledning i høyere utdanning i norsk kontekst, og understreker også at karriereveiledningen bør være av slik kvalitet at den støtter studentenes evne til å fullføre utdanningen, forbereder dem for arbeidslivet og hjelper dem til å forstå sine ferdigheter og sin kunnskap.

På tross av at NOU-2016:7 er en statlig utredning av karriereveiledningsfeltet, som gir tydelige anbefalinger om økt fokus på karriereveiledning i høyere utdanning, viser en nyere forskning at bildet ikke har endret seg stort siden forrige undersøkelse av karriereveiledningstilbudet i høyere utdanning (VOX, 2015). Rapporten fra PROBA (2022, s.5) gir et signal om at karriereveiledning og -læring fortsatt er et nedprioritert område innenfor denne sektoren, og at tilbudet varierer mellom institusjonene. Det er ikke en enhetlig praksis for hvordan karriereveiledningstjenestene tilbys, og enkelte institusjoner har til og med justert ned tilbudet om karriereveiledning på grunn av lite pågang og etterspørsel etter tjenesten.

Ingen av institusjonene i høyere utdanning har innført strukturert karrierelæring, men det er enkelte som er i prosess med å utarbeide et slikt tilbud. Innenfor noen institusjoner er karriereveiledningstilbudet så redusert at det i praksis ikke kan kalles et formelt tilbud (PROBA, 2022, s. 5). En slik variasjon i tilbud og kvalitet kan skape en ujevn tilgang til viktig støtte og veiledning for studentene gjennom deres studieløp og overgangen til arbeidslivet. I rapporten synliggjøres hva de ulike utdanningsinstitusjonene tilbyr innenfor karrierelæring og karriereveiledning, og det kan være interessant å merke seg at NMH selv beskriver å ha et relativt omfattende tilbud innenfor karrierelæring, som handler om obligatoriske og valgfrie emner, jobbskygging, praksisplasser i ensembler og ulike arrangementer innenfor temaer som karriere og entreprenørskap. I rapporten forstås det som at NMH i stor grad legger til rette for undervisningsaktiviteter og arbeidspraksis som har

relevans for arbeidslivet, og integrerer karrierelæring som en del av undervisningen på de ulike studieprogrammene (PROBA, 2022, s. 29).

1.5. Rammer for karriereveiledning i høyere utdanning

Tildelingsbrev fra ulike departement er et sentralt styringsdokument som viser de økonomiske rammer, prioriteringer og krav en virksomhet må oppfylle hvert år. Men verken tildelingsbrev fra Kunnskapsdepartementet eller universitets- og høyskoleloven setter konkrete premisser for karrierelæring ved de to største utdanningsinstitusjonene i HMU, NMH og NTNU (Kunnskapsdepartementet, 2021; Universitets- og høyskoleloven, 2005). Høyskoleloven gir utdanningsinstitusjoner i høyere utdanning en stor grad av selvråderett i utformingen av undervisning og forskning. Institusjonene kan ikke pålegges eller instrueres om innhold eller utvikling (Universitets- og høyskoleloven, 2005). En slik autonomi regnes som en viktig verdi i utdanningssystemet, men det diskuteres også om dette er problematisk. Bennett (2007, s. 187) mener det er en utfordring at det ikke er statlige føringer eller krav knyttet til innhold i læreplaner i høyere musikkutdanning, og mener dette må revurderes på bakgrunn av studentenes behov for karrierelæring.

Utdanningsinstitusjonene er likevel ansvarlige for å holde et høyt faglig nivå, og det stilles generelle forventninger gjennom årlige tildelingsbrev fra Kunnskapsdepartementet. I tildelingsbrevet til NMH for 2022 beskrives det forventninger til karriereveiledning, entreprenørskap og arbeidsmarkedsrelaterte tiltak, men på et generelt grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2021). Tildelingsbrevet til NMH for 2023 setter en tydeligere ansats for å dimensjonere studietilbud og antall studieplasser ut fra arbeidsmarkedets og studenters etterspørsel og behov (Kunnskapsdepartementet, 2022), og kan forstås som et politisk signal som bekreftes i Utsynsmeldingen.

1.6. Nasjonalt rammeverk for karriereveiledning

Det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning ble presentert i 2022, og gjelder som rammeverk for karriereveiledning i alle utdanningsnivå- og institusjoner. De fire hovedområdene i rammeverket handler om etiske retningslinjer, beskrivelser av forventede resultater, kriterier for vurdering av kvalitet i karriereveiledning og tverrfaglige kompetansestandarder for karriereveiledere på ulike nivåer. Rammeverket anerkjenner at karrierevalg handler om livslang læring, at karriereveiledning er en læringsprosess, og at karrierekompetanser må utvikles for å kunne navigere og håndtere liv og arbeidsliv. Verktøyet

understreker betydningen av å integrere utvikling av karrierekompetanser i veiledningsprosesser, som bidrar til å ruste individer til å være mer fleksible, tilpasningsdyktige og selvstendige i utdanning og arbeidsliv, slik som for eksempel i høyere musikkutdanning og musikerbransjen (Kompetanse Norge, 2020). Det varierer om og i hvor stor grad rammeverket benyttes i høyere utdanning, og hvordan det er integrert i de ulike studieløpene. Noen institusjoner benytter rammeverket som en kvalitetsindikator for sine karriereveiledningstjenester og -tilbud, andre benytter kun deler av rammeverket i karriereveiledningen av studenter (PROBA, 2022, s.47).

1.7. Nasjonal kompetansepolitisk strategi

Den nasjonale kompetansepolitiske strategien for 2017-2021, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet, fungerer som det ledende dokumentet for styring av Norges kompetansepolitikk. Det primære målet for strategien er å sikre at den voksne delen av befolkningen besitter kompetansen som kreves for å opprettholde et konkurransedyktig næringsliv, styrke den offentlige sektoren og bidra til å redusere antall mennesker som er utenfor arbeidslivet. Strategien framhever at karriereveiledning er et essensielt verktøy i denne sammenhengen, og understreker at formålet med karriereveiledning i høyere utdanning er å styrke studentenes evne til å gjøre veloverveide valg. Karriereveiledning beskrives som en avgjørende støtte med positiv effekt for både individ og samfunn, spesielt i tider med usikkerhet og store endringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Ut fra en slik forståelse bør karriereveiledning og -læring være tilgjengelig og tilstedeværende for studenter i høyere musikkutdanning, både på bakgrunn av situasjonen på arbeidsmarkedet for musikere, og for å styrke utvikling av karrierekompetanser som er relevante for å møte arbeidshverdagen som musiker.

1.8. Utdanning for omstilling - økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning

Meld. St. 16, «Utdanning for omstilling», handler om forslag til tiltak for å styrke studenters tilgang til praksis, med formål om å forbedre relevansen høyere utdanning har for arbeidslivet. Gjennom en mer omfattende og systematisk dialog mellom høyere utdanning og arbeidslivet kan samarbeid mellom aktørene utvikles og forbedres (2021, s. 6). Innsatsområdene er å fremme samarbeid mellom ulike sektorer og nivåer, utvide mengden av arbeidspraksis og utvikle kvaliteten på den, og øke lærings- og undervisningsaktiviteter hvor studentene selv er aktive praksisutøvere. I tillegg til dette fokuserer meldingen på innovasjon og entreprenørskap

i høyere utdanning, og behovet for livslang læring gjennom hele karrieren (St.meld nr 16, 2021, s. 7). Meldingen genererte en tilskuddsordning, som innvilget tilskudd til tiltak som fremmet samarbeid mellom høyere utdanning, næringslivet og offentlig sektor. På bakgrunn av endringer i statsbudsjettet avsluttes ordningen i 2024.

1.9. Begrepsavklaringer

Ulike perspektiver og faglige synsvinkler er forankret i kognitive forståelser og erfaringer fra ulike kontekster, som er med på å danne grunnlaget for den tilnærmingen vi har for å forstå verden rundt oss. I dette delkapittelet redegjør jeg for og diskuterer sentra begreper som benyttes i oppgaven, og som er tett knyttet til oppgavens tema, karrierelæring i HMU. Hensikten er å etablere en felles forståelsesramme for begrepene som brukes i oppgaven.

Karriere. Den tradisjonelle forståelsen av begrepet karriere er knyttet til ideen om «et individs evne til å avansere hierarkisk innenfor en organisasjon eller et yrke» (Thomsen, 2014, s. 6–7). Denne oppfatningen legger vekt på materielle og konkrete fordeler som utbytte enn menneskelig vekst og personlig utvikling. Betydningen av begrepet karriere i denne oppgaven er en kontekstuell forståelse av karrierebegrepet, og handler mer «om hvordan liv, læring og arbeid veves sammen gjennom livet», og hvor karrieren kan forstås som et bredt utgangspunkt for «*valg og hendelser som utgjør en persons reise gjennom livet, utdanning og arbeid*» (Bakke, 2021, s. 2). Ifølge Toscher forstår musikkstudenter i HMU begrepet karriere som «det å kunne leve av musikk» (2021, s. 7). Denne oppgaven bygger på et synspunkt der karriere ses som en kontinuerlig prosess for livslang læring, og «noe som alle har».

Karrierekompetanser. I likhet med karrierebegrepet er det også ulike forståelser av begrepet karrierekompetanse. CMS (Career Management Skills) er i enkelte land tradisjonelt benyttet som begrep i forbindelse med det som beskriver hvilke ferdigheter et menneske må mestre med tanke på håndtering av karriere. De siste årene har det vært ulike diskusjoner rundt CMS-begrepet, da det er ulike forståelser om innholdsdimensjonen i begrepet. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) har vært en aktiv aktør i utviklingen av begrepet. CMS-begrepet, slik det blir benyttet i europeisk sammenheng og i enkelte andre lands rammeverk, blir kritisert for å forstå karrierekompetanser som tilegnelse av kompetanser for å kunne ta rasjonelle og bevisste valg. I denne oppgaven velger jeg å se på

karrierekompetanser slik det er definert i Nasjonalt kvalitetsrammeverk. Jeg forstår definisjonen som et bredt perspektiv på begrepet, som setter karrierekompetanser i sammenheng med ferdigheter knyttet til det å mestre hele livet:

«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid»

(Kompetanse Norge, 2020, s. 52).

Håndtere karrieren benyttes mye som begrep i denne oppgaven, som et alternativ til karrierekompetansebegrepet. *Håndtere karriere* rommer flere handlinger, og kan brukes til å beskrive noe som mennesker gjør, for å mestre livet. Det kan handle om planlegging, analysering, forståelse, det å samle og avklare (Kompetanse Norge, 2020, s. 53). Jeg benytter «håndtere karriere» i intervjuene med studentene, da jeg forstår det som et mer allment uttrykk enn begrepet karrierekompetanse.

Karrierelæring er læringsprosessen som foregår i forkant av studentenes utvikling av karrierekompetanser (Thomsen, 2014 s. 4; NOU 2016:7, s.19), og kan foregå i ulike former, både uformelt og formelt (Haug, 2018, s. 83). Strukturert karrierelæring handler om en organisert læringssituasjon, ofte initiert og strukturert av lærer gjennom undervisning, veiledning eller andre læringsaktiviteter (Kompetanse Norge, 2020, s. 34). Uformelle læringsprosesser skjer gjennom opplevelser og hendelser i dagliglivet, og kan defineres som all læring som ikke er strukturert eller planlagt. Det kan derfor være utfordrende å skille uformelle og formelle læringsprosesser hos musikkstudenter, da studier jobb og fritid innenfor denne praksisen ofte henger tett sammen og grensene er uklare (Haug, 2018, s. 83). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i forståelsen av formell karrierelæring som læringsaktiviteter som blir initiert og gjennomført av utdanningsinstitusjonen, mens uformell karrierelæring handler om de læringsprosessene hvor studentene utvikler karrierekompetanser utenfor institusjonen.

Portefoliomusiker er en relativt ny definisjon på en yrkesrolle hvor musikeren kombinerer et utvalg av musikkrelaterte yrkesaktiviteter. Oppdragene kan være utøvende musiker i ensembler, frilansoppdrag, undervisning, egne prosjekter, arrangering/komponering av musikk, administrativt arbeid og musikkproduksjon. Kombinasjonen av slike roller kan gi en mangfoldig arbeidshverdag, men det forutsetter trolig en variert kapital av ulike ferdigheter og egenskaper på grunn av de ulike arbeidsoppgavene (Mangset & Røyseng, 2009; Røyseng et al., 2022).

Hovedinstrumentundervisning i HMU er individuell undervisning på hovedinstrument, som er det instrumentet studenten har valgt å fordype seg i, og det instrumentet studenten benytter i opptaksprøve til utdanningsinstitusjonen i HMU. Hovedinstrumentundervisningen gjennomføres som en-til-en-leksjoner en eller flere ganger i uka, og tradisjonelt og historisk sett har studenten den samme læreren hele studiet (Hanken, 2007, s.10). Tildeling av hovedinstrumentlærer, eller spillelærer, skjer noen ganger tilfeldig, ofte basert på tilgjengelige lærerressurser og kapasitet på institusjonen, men noen ganger skjer tildelingen som et resultat av kommunikasjon mellom student og institusjon.

Employability er ofte benyttet begrep i samfunnsøkonomiske debatter. Det anvendes ofte innenfor den teknokratiske diskursen, og Kjærgård knytter begrepet opp mot et neolibert tankesett (Sultana, 2018, s. 40–44). *Employability* kan direkte oversettes med graden av ansettelsesbarhet, og NOU forstår begrepet som «et samlet sett av personlige egenskaper, kompetanser, forståelser og ferdigheter, som kan øke sannsynligheten for at nyutdannede får jobb, og lykkes i de yrkene de velger» (NOU 2016:7, s. 166).

NOU:2016:7 understreker at begrepet *employability* ikke utelukkende dreier seg om individets evne til å skaffe seg jobb eller arbeid, men heller representerer en beskrivelse av studentens kompetanse og evne til tilpasning og handling knyttet til sysselsetting (NOU 2016:7, s. 166). Likevel kan bruken av begrepet være med på å skape en forståelse av at samfunnets stiller større krav til musikerens håndtering av egen karriere og karriereutvikling enn tidligere. Begrepsbruken i denne sammenheng kan gi assosiasjoner til instrumentalisme, da fokuset handler om å utvikle studentenes muligheter på arbeidsmarkedet og gjøre dem mer attraktive for arbeidsgivere. Det er en individuell måloppnåelse, men som også gir en verdi til fellesskapet, da det å gjøre seg sysselsettbar er et bidrag til samfunnet-Likevel utvikler

studenten ferdigheter som er til egen fordel og nytte, og på den måten blir ikke studenten redusert til bare et middel for å nå et mål (Lingås, 2018, s. 55).

I denne oppgaven forstår jeg *employability* slik NOU: 2016:7 beskriver i sin utredning, som et formål med høyere utdanning.

Entreprenørskap kan forstås som å skape ny virksomhet, gjennom å identifisere muligheter for virksomhet, strukturere og gjøre ressurser tilgjengelige, utvikle og operasjonalisere konsepter (Kolvereid et al., 2012, s. 18). EU`s forståelse av entreprenørskap i høyere utdanning beskrives som et «individets evne til å omforme ideer til handling» (Watne & Nymoene, 2017, s. 369), mens Regjeringens St. meld nr 7 (2008-2009) setter entreprenørskap mer inn i en sosial kontekst: «entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess der individ, alene eller i samarbeid, identifiserer økonomiske muligheter og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Meld. St. nr 7, 2008, s. 52)

Den mer klassiske og tradisjonelle definisjonen handler mer om innovasjon og nyskaping, og en slik tilnærming har ofte et mer økonomisk motiv og fokus (Watne & Nymoene, 2018, s. 3). Innenfor musikkbransjen er det en bredere forståelse av entreprenørskap, og kulturelt entreprenørskap handler i mindre grad om økonomisk vekst og avkastning. Fokuset er på å dyrke fram kreative og tilgjengelige ressurser, som kan bidra til nyskaping og virksomhet uten høy grad av fortjeneste (Mangset & Røyseng, 2009, s. 33–34).

1.10. Struktur

I dette kapittelet har jeg presentert tema, redegjort for problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har også beskrevet oppgavens relevans, intensjon, mitt ståsted og hensikten med forskningen ut fra en personlig og faglig forankring. I kapittel 2 presenteres typiske kjennetegn ved HMU, og en redegjørelse for ulike undervisningspraksiser, mekanismer, forståelser og betingelser musikkstudenter møter i HMU. Deretter presenterer jeg forskning og kunnskapsstatus innenfor oppgavens tema. Formålet her er å synliggjøre tidligere forskning knyttet til karrierelæring i HMU i Norge og andre land for å kunne trekke paralleller til funn fra denne oppgaven inn i drøftingsdelen.

I kapittel 3 redegjør jeg for teoretiske tilnærminger som har relevans for mine funn og resultater etter analysen. Her synliggjøres hvordan læring og karrierelæring kan forstås gjennom Kolbs modell for erfaringslæring, og teoriene til Pierre Bourdieu og

Hodkinson&Sparke presenteres for å gi en forståelse av hvordan individuelle faktorer og disposisjoner kan påvirke karriere og karrierevalg. Til slutt presenteres Krumboltz`s karriereteori som argumenterer for hvordan usikkerhet knyttet til karriere kan bidra til å utvikle andre nyttige og verdifulle kompetanser,

I kapittel 4 beskriver jeg vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og metode, framgangsmåte og ulike valg som er gjort i forskningsprosessen. Jeg drøfter også etiske utfordringer, og diskuterer oppgavens kvalitet, validitet og transparens, og min rolle i forskningen.

I kapittel 5 presenterer jeg funn fra undersøkelsen, gjennom et sammendrag av sitater og utsagn fra informantene, kategorisert etter temaer og kodegrupper. I kapittel 6 drøfter jeg funn i et teoretisk perspektiv, basert på teorien som ble presentert i kapittel 3, og drar også inn ulike perspektiver fra relevant litteratur, forskning og diskurser. I kapittel 7 foretar jeg en oppsummering og gir en kort konklusjon knyttet til resultatene, og diskuterer på hvilken måte oppgaven kan brukes videre, med forslag til videre forskning.

1.11. Avgrensning

I en slik oppgave er det behov for avgrensning. Jeg undersøker karrierelæring hos musikkstudenter innenfor utøvende musikkstudier, henholdsvis sjangrene klassisk, jazz og folkemusikk. Dette vil jeg diskutere nærmere i metodekapittelet. Institusjonens stemme innlemmes ikke i forskningen i denne oppgaven. Det er studentenes opplevelse av karrierelæring jeg er ute etter å utforske, for å komme dypere i den subjektive forståelsen av fenomenet fra studentperspektivet. Dette gjør jeg fordi karrierelæring i høyere musikkutdanning har vært lite gjenstand for forskning, spesielt fra aktørperspektivet, både i norsk og internasjonal målestokk.

Ut fra intensjonen til oppgaven og problemstillingen har jeg bevisst avgrenset min oppmerksomhet til å undersøke opplevelsen av fenomenet karrierelæring hos musikkstudenter. Dette kan forstås som et bredt perspektiv, men hensikten er å favne alle subjektive forståelser og oppfatninger av fenomenet. Karrierekompetanser er et resultat av karrierelæring, men av hensyn til omfanget er det ikke fokus på hvilke karrierekompetanser studentene opplever at de har utviklet, men mer på hvordan studentene opplever at de utvikler kompetanser som gjør dem i stand til å håndtere karrieren.

2. OPPGAVENS RELASJON TIL ANNEN FORSKNING OG LITTERATUR

I dette kapitlet presenterer jeg forskning, offentlige dokumenter og rapporter, statistikk og eksempler på ulike forståelser og diskurser fra temaet og feltet jeg forsker på. Det er hensiktsmessig å synliggjøre litteratur som har betydning for det jeg undersøker, for å sette temaet i kontekst og vise forbindelser. Intensjonen med kapitlet er ikke å gi en fullstendig redegjørelse for all forskning, men heller å presentere et relevant utvalg for å relatere oppgaven til eksisterende kunnskap, og presentere ulike diskurser innenfor områder som er i berøring med oppgavens tema, som handler om musikkstudenters opplevelse av karrierelæring i HMU.

2.1. Litteratursøk og vurdering av litteratur

Min umiddelbare forforståelse og vurdering av kunnskapsstatus innenfor karrierelæring- og veiledning i høyere utdanning, var at det eksisterte et stort omfang av litteratur, forskning og artikler. Dette kan forklares med at karrierelæring- og veiledning er godt synliggjort i grunnskolen og videregående opplæring, hvor jeg til daglig har min arbeidsplass. I høyere utdanning er bildet noe annerledes, og som vi har sett i NOU 2016 :7 og i rapporten fra PROBA (2022), eksisterer det relativt lite forskning på karriereveiledning i høyere utdanning i Norge, og følgelig også i høyere musikkutdanning.

Karrierelæring i høyere musikkutdanning har preget flere av mine tidligere oppgaver i dette masterløpet, men jeg gjennomførte nye litteratursøk for å oppdatere kunnskapsstatusen, og gjøre nye gjennomganger av materiale jeg tidligere hadde brukt, for å revurdere relevans og kvalitet. Jeg har vurdert kvaliteten av relevant litteratur gjennom blant annet å sjekke fagfellevurdering. Jeg vil nå beskrive hvordan søkeprosessen ble foretatt, redegjøre for gjennomføringen og systematiseringen av litteratursøket, og hva jeg valgte å vektlegge ved utvalget av forskningslitteraturen.

I søkene benyttet jeg Idunn, Oria og Google Scholar, ResearchGate, Brage, NMHs publikasjoner, regjeringen.no, kompetanse.no, Atekst, manuell gjennomgang av CEMPE`s magasiner (Centre of Excellence in Music Performance – tidligere forskningsavdelingen ved

Norges Musikkhøgskole), og gjennomgang av referanselister av relevante artikler og litteratur. Ved interessante funn har jeg gjort vurderinger av forfatterens bakgrunn, pålitelighet og faglige tyngde. Jeg har også søkt etter emnet i vanlige søkemotorer, som Google, med formål å kartlegge relevante innspill i medier og samfunnsdebatter, og for å sjekke om det har vært omtalt i offentlige dokumenter. Ved interessante funn av litteratur og forskning, har litteraturlistene til de respektive artiklene generert nye funn.

I søkeprosessen har jeg benyttet søkeord som *karriere, karrierelæring, karriereveiledning, karriereutvikling, karrierekompetanser og høyere musikkutdanning*. Søk etter norsk forskning som handlet om *karriereveiledning + musikkutdanning* ga meg få resultater. I søk etter internasjonal litteratur brukte jeg søkeord som *career development, career learning, career management skills, career education, higher music education, music students*. Søk etter *høyere musikkutdanning + career learning* ga meg flest og mest relevante resultater.

Etter en liten pause vendte jeg tilbake til litteratursøket. På bakgrunn av funn fra litteraturlister fra aktuelle artikler, endret jeg søkestrategien ved å søke etter ord som *entreprenørskap + høyere musikkutdanning*, på norsk og engelsk. Her fikk jeg tilgang på for meg ny, men relevant litteratur og forskning som jeg valgte å innlemme i oppgaven. Jeg redegjør for slektskapsforholdet mellom karriereveiledning og entreprenørskap seinere i dette kapittelet, og på bakgrunn av denne redegjørelsen er forskning fra feltet entreprenørskap tatt med i kunnskapsstatus.

Jeg har vurdert forskning fra europeiske og vestlige land som like relevant som norsk forskning, da vestlig kunst- og jazzmusikk kan forstås som et universelt fagfelt. Notasjonssystemer for utøvelse av musikk, faglitteratur og referanser til tolkning og utøvelse av musikk har svært små forskjeller mellom land i Europa og Vesten. Etter en helhetsvurdering valgte jeg å ekskludere forskning på karrierekompetanser og musikkstudenter/ høyere musikkutdanning i Asia og Sør-Amerika, da demografiske, økonomiske og strukturelle forhold vurderes som svært ulike sammenlignet med europeiske og vestlige land.

I den påfølgende presentasjonen av relevant forskning og litteratur starter jeg med en redegjørelse av kjennetegn ved HMU, for å gi et bilde av seleksjonsrutiner, struktur, innhold

og implisitte praksiser i utdanningen. Deretter følger en kort presentasjon av forholdet mellom karriereveiledning og entreprenørskap i høyere musikkutdanning. Deretter synliggjøres dagens utdannings- og arbeidsmarkedssituasjon for musikere, før jeg redegjør for utvikling og endring av yrkesroller i musikkfeltet.

Et viktig fundament for undervisning i HMU er hovedinstrumentundervisningen, og jeg vurderer det som hensiktsmessig å synliggjøre denne praksisen for å etablere et bredere grunnlag for å besvare problemstillingen. Det kan også gi en større forståelse for musikkstudentenes situasjon, da kulturelle praksiser og tradisjoner som ligger innenfor denne undervisningsformen, illustreres for leseren. Jeg presenterer deretter institusjonenes og studentenes syn på tilstedeværelsen av entreprenørskap i HMU, før jeg til slutt redegjør og diskuterer hvilke kompetanser ulike forskere forstår som hensiktsmessige når musikkstudenter og musikere skal håndtere sin karriere.

2.2. Kjennetegn ved høyere musikkutdanning i Norge

HMU er preget av omfattende tilpasning av undervisning og læring for hver student. Studiene har en betydelig grad av spesialisering, og ofte defineres den utøvende musikerutdanningen som en profesjonsutdanning. Profesjonsutdanninger kjennetegnes blant annet ved at kunnskapen som oppnås i utdanningen skal komme noen til nytte, noe som kan forstås som et samfunnsmandat. Slik sett skiller den seg fra såkalte disiplinutdanninger, hvor utdanningen ikke nødvendigvis har et fokus på hva den kan brukes til (Angelo & Varkøy, 2022, s. 126).

Musikkutdanningen kjennetegnes ved at seleksjon og opptak av studenter gjøres på grunnlag av allerede gode, grunnleggende musikkferdigheter på et instrument, og det undervises på et høyt faglig nivå fra studiestart. HMU kan forstås som en videreutvikling og optimalisering av et allerede høyt faglig nivå (Hanken, 2007; Madsen, 2013, s. 115; Nerland, 2004).

Utdanningsprogrammene på de ulike institusjonene i HMU i Norge er relativt like, det er små variasjoner av innholdet i læreplanene. Det utøvende grunnutdanningen består av 4-årig bachelor, som på grunn av lengden skiller seg fra andre bachelorutdanninger i Norge.

Strukturen på 4 år er lik for alle institusjoner i HMU i Norge, og det er mulig å søke overgang mellom institusjonene etter de to første årene, som av institusjonene kalles 1. avdeling. Etter 1. avdeling (2. år) avholdes eksamenskonsert. Det samme skjer på slutten av siste studieår, 4. år.

Utdanningen preges av et stort fokus på hovedinstrumentundervisning og utvikling av instrumentale ferdigheter, i en individuell læringskontekst, som organiseres som en-til-en-undervisning (Nerland, 2004, s. 65). Andre undervisningssituasjoner i HMU er interne konserter, gruppetimer, masterclass, øving mot jobbprøvespill, gruppeundervisning med samspill og undervisning i teoretiske støttefag som hørelære, musikkhistorie og arrangering.

Ifølge studieplanene til to av de største institusjonene i HMU, NMH og Griegakademiet i Bergen, består hovedinstrumentundervisningen av halvparten av det totale undervisningsinnholdet på utøvende bachelor (4. år), hvis det tas utgangspunkt i studiepoeng. Ut fra dette kan det forstås som at hovedinstrumentundervisningen er en svært betydelig viktig del av HMU (Griegakademiet, 2023; Norges Musikkhøgskole, 2020).

2.3. Karriereveiledning vs. entreprenørskap i HMU

Undervisningspraksiser innenfor entreprenørskap kan, for mange musikkstudenter og andre i musikerbransjen- og miljøet, ha visse likhetstrekk med praksiser fra karriereveiledningsfeltet. Entreprenørskap og karriereveiledning kan være utfordrende å avgrense og definere, og i undersøkelsen av musikkstudentene ble jeg, gjennom studentenes begrepsbruk og i søk etter relevant forskning, bevisst på den uklare grenseoppgangen mellom begrepene.

Gjennom et sterkt fokus på blant annet innovasjon og fornyelse innen utdanningspolitikken i Norge har entreprenørskap i flere år hatt en sentral plass i alle skoleslag. Slik har entreprenørskapsfaget fått en sterk posisjon innenfor kunnskapsfeltet, og siden 2004 har entreprenørskap vært høyt prioritert innenfor kunnskapsfeltet. Innføring av entreprenørskapsutdanning i kunst og musikkpedagogikk er relativt ferskt, noe som skyldes at høyere musikkutdanning har holdt ved like en tradisjonell og romantisk tankegang om «å skape kunst for kunstens skyld». Mangset framhever at det er mange musikere som trekker paralleller mellom entreprenørskapstankegangen og et liberalistisk tankesett (2013, s. 12).

I kunstfeltet har entreprenørskap fått kritikk på bakgrunn av dens utelukkende økonomiske interesse, og som en reaksjon på dette har det oppstått nye typer entreprenører, med tilsynelatende andre motiver og hensikter, som f.eks sosiale-, kulturelle- og kunnskapsentreprenører (Mangset & Røyseng, 2009, s. s.31). Toscher og Bjørnø bekrefter

denne forståelsen, og mener at «entreprenørskap» er forbundet med forretningsmessige og politiske undertoner, som står i motsetning til det romantiske ideal som musikkfeltet opprinnelig har blitt assosiert med (Toscher & Morris Bjørnø, 2019, s. 391).

Oppgavens hensikt er å skulle forstå musikkstudentenes situasjon og livsverden. Jeg har derfor valgt å fokusere på det jeg forstår som felles for fagfeltene, og i dette ligger utvikling av ferdigheter og kompetanser knyttet til det å håndtere karrieren som musiker.

2.4. Utdannings – og arbeidsmarkedssituasjonen for musikere

For å få innsikt i og forståelse for utdannings- og arbeidsmarkedssituasjonen til musikkstudenter og musikere, er det relevant å lete i statistiske undersøkelser som gjennom kvantitative data kan gi et oversiktsbilde.

Det er en stadig økning i antall mennesker i Norge som tar høyere utdanning (Meld. St. 14 (2022-2023), 2023, s. 16). Dette gjelder også studier innenfor kunstutdanninger. Antall studieplasser innenfor kunstutdanninger har økt med 280 prosent fra 1999, og hele 80 % av de yrkesaktive musikerne har tatt høyere utdanning (Heian & Hjellbrekke, 2017, s. 90). Til sammenligning var det ca 30 % av Norges befolkning som hadde høyere utdanning samme år (1997), i 2023 var tallet 36,9 % (Heian & Hjellbrekke, 2017, s. 278). Nyhus (2022) bekrefter økningen i antall musikkstudenter de siste årene (Nyhus, 2022). Som en følge av at antall musikkstudenter har økt kraftig, har også antall utøvende musikere økt, og musikere representerer i dag den største kunstnergruppen i Norge (Angelo & Varkøy, 2022, s. 72; Kleppe & Askvik, 2023).

I «Utsyn over kompetansebehovet i Norge» redegjør regjeringen for strukturelle og økonomiske endringer i utdanningssystemet. Den legger opp til en sterk reduksjon i overføringene til kunstfagutdanningene. Argumentene er endrede kompetansebehov i samfunnet, det grønne skiftet, større overvekt av eldre i befolkningen og teknologisk utvikling (Meld.St.14 2023, s. 7). Meldingen bekrefter den usikre arbeidsmarkedssituasjonen for kunstnere, og trekker fram at på tross av denne usikkerheten har interessen for kunstneryrker og høyere utdanning innen kunst og estetiske fag økt betydelig siden 1999. Dette fenomenet forklares med den generelle økningen i levestandarden de siste ti årene, som trolig har stimulert interessen for kreative og kunstneriske fagområder (Meld.St.14, 2023, s. 16–17). NMH kritiserer meldingen og hevder den baserer seg på en rekke faktafeil, blant annet knyttet

økning av antall studenter i musikk- og kunstoffag, overrekrutteringen og påstanden om at musikkstudenter utdanner seg til ei framtid uten jobb (Solvik, 2023).

Det kan se ut som det er en pågående diskusjon i musikkfeltet knyttet til dette temaet. Nyhus (2022) tar til orde for en kraftig endringsprosess i HMU, og refererer til tall som viser at kun 50 % av dagens utøvende musikkstudenter vil få anledning til å arbeide med det de er utdannet til, som er å utøve musikk 100 %. Hun hevder at musikkstudiene er overdimensjonert innenfor klassisk musikk, og mener løsningen må være å nedskalere antall studieplasser (Nyhus, 2022).

Overrekrutteringen har blitt signalisert tidligere, blant annet gjennom Mangset (2004), som beskriver et bilde hvor flere ønsker å bli kunstnere enn det er rom for, både strukturelt og økonomisk. Historisk sett har Norge og Norden hatt betydelig bedre økonomiske og sosiale forhold for kunstnere enn i andre land, for eksempel gjennom stipender og støtteordninger (Mangset, 2004, s. 14), men likevel er levekårene for musikere og kunstnere i Norge dårligere enn for andre yrkesgrupper.

For de aller fleste som bor i Norge øker inntektene, men for norske kunstnere øker ikke inntektene i «samme takt» som for andre yrkesgrupper (Heian & Hjellbrekke, 2017, s. 2). «Kunstnere utgjør en lavinntektsgruppe» (Mangset, 2004, s. 68), og det pressede arbeidsmarkedet er ikke til stor hjelp for å øke kunstnerinntektene, ei heller økningen i antall kunstnere som konkurrerer om inntektene. Dette bekreftes også i nyere forskning (Angelo & Varkøy, 2022).

2.5. Endring av yrkesroller i musikkbransjen

Yrkesrollene innenfor musikkbransjen har endret seg de siste 15-20 årene (Angelo & Varkøy, 2022). I samsvar med flere globale funn konkluderer Toscher og Bjørnø med at musikere fra HMU i de fleste tilfeller ender opp som selvstendig næringsdrivende eller frilansere (Toscher & Morris Bjørnø, 2019, s.391). En rekke undersøkelser og studier de siste årene viser en økning i antall frilansere som opererer med flere oppdragsgivere. Denne yrkesrollen kalles portefoliomusiker (Bennett, 2016; Gaunt et al., 2021; Lie & Bye, 2020; López-Íñiguez & Bennett, 2020; Røyseng et al., 2022; Slaughter & Springer, 2015; Zhukov & Rowley, 2022). Økningen av portefoliomusikere i Norge skyldes trolig endringer i statlige føringer, gjennom reduksjon i stipend- og støtteordninger (Angelo & Varkøy, 2022, s. 103).

Slaughter og Springer (2015, s. 8) mener portefoliumusikeren trenger et større utvalg av kompetanser og ferdigheter, blant annet fleksibilitet, enn den tradisjonelle institusjonsmusikeren, med fast ansettelse i et orkester eller ensemble. På bakgrunn av økningen i antall portefoliumusikere mener Bennett og flere forskere at læreplaner og innhold i HMU må endres for å tilfredsstille forventninger og krav i det moderne samfunnet (Beckman, 2005; Bennett, 2007; Burland & Pitts, 2007).

Bennett (2007, s.188) foreslår at tid som brukes til å utvikle instrumentale ferdigheter må vike til fordel for undervisning, utprøving og utvikling av relevante ferdigheter musikere trenger for å håndtere de mer moderne yrkesrollene, som for eksempel portefoliumusiker. Musikernes arbeids- og levevilkår, økonomi og arbeidsmuligheter har som tidligere nevnt endret seg raskt de siste 20 årene, og det forventes i større grad, gjennom endrede politiske føringer, at musikere i større grad selv må skape virksomhet og aktivitet som gir dem inntekter (Heian & Hjellbrekke, 2017, s. 30-31).

Som en konsekvens av disse nedskjæringene er det tydelige tendenser i det kulturpolitiske ordsiftet, både nasjonalt og internasjonalt, til at musikere og kunstnere må operere mer som entreprenører, og klare seg selv økonomisk, uten stipend- og støtteordninger. Det foreslås forbedring på feltet gjennom bedre samarbeid mellom næringsliv og kulturliv, og begreper som «kulturnæringer» og «kreativ næring» har dukket opp i kulturpolitiske diskurser, på tvers av de politiske partiene i Norge de siste årene (Heian & Hjellbrekke, 2017; Kulturdepartementet, 2015; Watne & Nymo, 2017).

Røyseng & Vinge (2022, s. 306) synliggjør utfordringer ved slike politiske føringer, og forstår det som en forverring av arbeidsmarkedssituasjonen for musikere. De mener det vil gi musikkstudenter en opplevelse av usikkerhet i studietida, da de opplever at alternative yrkesroller krever andre kompetanser enn det studentene opplever at de får i studiet. Samtidig er svært mange musikkstudenter og musikere negative og avvisende overfor de kommersielle forventningene som kommuniseres gjennom kulturpolitiske føringer, som for eksempel rapporten «Kultur for næring».

På tross av at endrede yrkesroller trolig krever andre kompetanser, beskriver Røyseng & Vinge (2022, s. 308-309) hvordan frilansmusikere er delt i synet på endrede krav om f.eks

entreprenørskapskompetanse i kunstutdanningene. Enkelte musikere etterspør kompetanseutvikling innenfor entreprenørskap, og benytter seg av lignende arbeidsmåter og strategier i eget musikerskap, mens andre musikere viser stor skepsis til kulturpolitiske føringer siden de opplever at myndighetene i større grad overlater det økonomiske ansvaret til musikerne selv. Et flertall musikere opplever slike føringer og økonomiske motiver som nyliberalistisk tankegang og instrumentell bruk av kunst (Angelo & Varkøy, 2022, s. 306; Mangset, 2013, s. 21). Heian og Hjellbrekke (2017, s. 28) viser til at det er svært få kunstnere som er «markedspositive», men at kunstnere med likegyldig holdning til kunstens rolle i det kommersielle markedet er i flertall.

Røyseng mener enkelte musikere ikke er opptatt av å være entreprenører eller ønsker å engasjere seg i å tilrettelegge for økonomisk vekst i sin kunstneriske virksomhet. Likevel kan slike politiske føringer være med på å sette musikerne i et krysspress, hvor de i større grad enn før må sjonglere krav til kunstens autonomi, men også ta hensyn til økonomi (Røyseng et al., 2022, s. 115).

Orning (2017) stiller spørsmålsteget ved hvordan den fremtidige musikerutdanningen kan konseptualiseres og rigges slik at den oppleves som mer hensiktsmessig for frilansere og portefoliomusikere. Slik kan HMU bli et mer passende utdanningskonsept for den moderne musikerrollen. Hun etterlyser innføring av undervisningspraksiser som utvikler ferdigheter som frilans- og portefoliomusikere trenger for å håndtere arbeidslivet. Allikevel anerkjenner hun, og flere med henne, at kjernekapitalen for en musiker er spesialistkunnskapen, den instrumentspesifikke og unike ferdigheten hver enkelt musiker har på sitt instrument (Bennett et al., 2016; Munnely, 2020; Orning, 2017; Watne & Nymoen, 2017).

2.6. Praksiser og diskurser i hovedinstrumentundervisningen i HMU

Hovedinstrumentlærer i HMU har selv praktisert som profesjonell musiker, og slik gis rollen en myndighet og en forståelse av sterk faglig ekspertise og integritet (Hanken, 2007, s. 24). På den måten opptrer hovedinstrumentlæreren som en avgjørende «agent» som koordinerer og

tilrettelegger for å introdusere yrkeskulturen for studenten (Nerland, 2004, s. 263). Nerland mener at spillelærer kan oppnå anerkjennelse i musikermiljøet gjennom sine studenters framgang. Denne framgangen synliggjøres gjennom offentlige konserter, klassetimer, jobbprøvespill eller konkurranser. På denne måten nyter læreren fordeler av at studenter lykkes. Gjennom undervisningspraksisen opprettes nære tilknytninger mellom lærer og elev, og i noen tilfeller kan forholdet mellom musikkstudent og hovedinstrumentlærer ofte bli svært nært og tett, som en foreldre-barn-relasjon (Nerland, 2004, s. 257).

Hovedinstrumentundervisningen i HMU har likhetstrekk med undervisningspraksiser som er fundamentert i mesterlæretradisjonen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 113). Denne undervisningspraksisen minner om en lærlingslignende modell som foregår mellom student og en kompetent utøver. Definisjonen på mesterlære kan forklares som utdanning i kunst, et fag eller et håndverk, gjennom interaksjon mellom mester og lærling (Nielsen & Kvale, 1999, s. 18). Mesterlære kjennetegnes ved at læringen finner sted i et faglig fellesskap, og tilegnelse av ferdigheter er en prosess mot det å mestre faget. Læringen skjer gjennom observasjon og imitering av læreren eller «mesteren», som gjør kontinuerlig evaluering av eleven i øvingen mot et ønsket ferdighetsnivå (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

I høyere musikkutdanning opptrer ikke fenomenet mesterlære kun mellom hovedinstrumentlærer og student, det fremstår også i læringssituasjoner med et læringsfellesskap, som kan bestå av medstudenter og en eller flere lærere.

Et orkesterprosjekt i HMU kan være en situasjon hvor kun lærlingene utøver praksis og øver på ferdigheter, mens f.eks. Ung Filharmoni eller Talentutviklingsprogram er prosjekter der lærere eller erfarne utøvere er medmusikere og spiller sammen med studentene i et ensemble. Ung Filharmoni blir da å regne som et læringsfellesskap hvor deltakerne bidrar med ulike ressurser. Det å implementere flere «mestere» eller erfarne fagutøvere i samme miljø, gjør at studenter kan observere ulike måter å løse musikalske utfordringer på, som gir studentene erfaring i ulike tilnærminger, noe som gir variasjon i læringen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 200-202).

Orning problematiserer mesterlæretradisjonen i HMU, og stiller spørsmål ved om denne type læringsmodell er tilfredsstillende i dagens HMU. På bakgrunn av endringer i yrkesrollene ser hun det som høyst nødvendig at HMU må legge til rette for å utdanne mer reflekterende og tenkende utøvere gjennom å utvikle individuelle identiteter. Hun mener de rådende diskursene

som er knyttet til undervisningspraksiser på hovedinstrument må utfordres, spesielt i klassisk sjanger. Hennes mening er at mesterlæretradisjonen strider imot entreprenørielle tankeganger, som forutsetter selvstendighet og kritisk tenkning (Orning, 2017).

Mange studenter vegrer seg for å dele tanker om kunstneriske visjoner og identitet med hovedinstrumentlæreren, ifølge Orning og Nyhus (2020). Når studenten ikke lenger er komfortabel med å støtte seg til hovedinstrumentlærerens «ferdige svar», men selv ønsker være agent for egne valg, er det nødvendig å gi studenten rom for modning rundt egen musikalsk identitet. De understreker verdien av å bevisstgjøre studentenes egne drivkrefter og muligheter. Nyhus & Orning mener det kan være hensiktsmessig at musikkstudenter får veiledning fra andre lærere enn hovedinstrumentlærer, for å bygge opp og etablere sitt individuelle musikkerskap. På den måten kan hovedinstrumentlærer begrense seg til å ivareta den «instrumentnære og tradisjonsnære praksisen» (Orning & Nyhus, 2020).

2.7. Institusjonenes syn på karrierelæring og entreprenørskap i HMU

Toscher har undersøkt hvilke perspektiver og tanker pedagogisk og administrativt personale har rundt undervisning og integrering av entreprenørskapsrelaterte emner i høyere musikkutdanning. 95 % av respondentene opplever behov for et større entreprenørielt fokus i læreplanene i HMU i Norge. Hans funn tyder på at lærere og ansatte i HMU er mest fortrolig med å implementere den delen av entreprenørskap som handler om å utforske og utvikle studentenes mulighetsperspektiv, framfor emner som forretningsskaping og økonomi (Toscher, 2021b, s. 323).

Watne & Nymoens forståelse er at entreprenørskapsrelaterte emner er en prioritert del av utdanningen ved norske musikkutdanningsinstitusjoner, og institusjonenes holdninger til faget er positive (Watne & Nymoen, 2017, s. 383). Samtidig kommer det fram at institusjonene opplever et potensiale ved å styrke tilstedeværelsen av slike fag, men at det er utfordrende å prioritere entreprenørskapslæring framfor undervisning i musikk- og instrumentalfag. Som en forlengelse av dette foreslår Watne og Nymoen å implementere entreprenørielle emner i andre musikkfag, slik at læringen ikke foregår isolert, men som en integrasjon i læreplanene for de ulike fagene (Watne & Nymoen, 2017, s. 383).

2.8. Musikkstudenters opplevelse av karrierelæring og entreprenørskap i HMU i Norge og andre land

Forskere ved Norges Musikkhøgskole undersøkte i hvilken grad musikkstudentene opplevde at utdanningene ga dem mulighet til å utvikle «entreprenør- eller gründerkompetanse». Kun 11 % svarte at utdanningen i høy grad la til rette for dette, og 89 % svarte at utdanningene i «noen grad» eller «liten grad» la til rette for utvikling av slike kompetanser. (Norges Musikkhøgskole, 2014, s. 16–18).

Ferdigutdannede musikere, som ble intervjuet etter 5 års arbeidserfaring, hevdet at undervisningen på bachelor i HMU ikke la nok til rette for å utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å mestre og håndtere karrieren i dagens arbeidsmarked (Lie & Bye, 2020, s.75). De mener at det kan virke som at musikkstudenter innenfor jazzsjangeren opplever seg bedre rustet til frilanstilværelsen enn studenter fra den klassiske sjangeren. Dette forklarer de med at studieplanene og innhold i undervisningen innenfor jazzsjangeren i større grad trolig bidrar til å utvikle studentenes identitet knyttet til andre ferdigheter som å produsere, promotere og lede eget ensemble tidlig i studieløpet (Lie & Bye, 2020, s.73). Gjennom dette funnet stilles spørsmålet om studentene i den klassiske sjangeren får tilstrekkelig læring i å håndtere frilanskarrieren gjennom den ordinære undervisningen.

Slaughter og Springer (2015) undersøkte musikkstudenters forståelser av sine muligheter på arbeidsmarkedet. Studentene opplevde seg uforberedt på mange ferdighetsområder de anså som viktige for sine karrierer som profesjonelle musikere. Studentene savnet undervisning i entreprenørskapsrelaterte emner, og de opplevde de manglet ferdigheter de selv antok var nødvendige for å lykkes i det profesjonelle musikkmarkedet. Slaughter og Springer antyder videre at musikkutdanningens rolle bør revurderes, og individuell karriereveiledning må styrkes i HMU. Innhold i læreplaner bør endres og gjennom økt erfaringslæring og en integrering av ikke-musikalske ferdigheter og undervisning som gjenspeiler virkeligheten i arbeidsmarkedet (Slaughter & Springer, 2015, s.9).

Tabell 7.2. viser Rineke Smildes resultater fra forskning som synliggjør avstanden mellom hvilke ferdigheter nyutdannede musikere selv mener at de trenger for å håndtere karrieren, sammenlignet med det institusjoner i HMU tilbyr av innhold i utdanningen.

Table 7.2: Continuing Professional Development (CPD) priorities of graduates and providers (1 = most important, 4 = least important)

<i>Former students ask for:</i>		<i>Providers offer:</i>
1. Life skills		1. Information Exchange
2. Performance skills		2. Performance skills
3. Pedagogical skills		3. Pedagogical skills
4. Information exchange		4. Life skills

(Smilde, 2012a, s. 108)

Nyutdannede studenter forstår «life skills» (*livsmestringsferdigheter*) som betydningsfull ferdighet, mens Information exchange (*nettverksbygging, kommunikasjonsferdigheter*) sto nederst på prioriteringslista for studentene. Utøvende ferdigheter (*performance skills*) og undervisningskompetanse (*pedagogical skills*) ble vektlagt likt av institusjonene og studentene. En årsaksforklaring til skjevheten kan være manglende studentmedvirkning i utviklingen av undervisningsinnhold (Smilde, 2012b, s.108).

2.9. Hvilke kompetanser er nyttige for å håndtere en musikerkarriere?

Et tydelig selvbilde og en bevisst identitet er kjernen av egenskaper og kompetanser som gjør nyutdannede rustet til å håndtere en karriere som musiker, mener Bennett (2012b, s. 64). Egenskaper som selvtillit, høy grad av tilpasningsevne til endring, motivasjon, motstandskraft, indre styrke og lidenskap antas å være like verdifulle som instrumentale ferdigheter. Det er de individuelle styrker og svakheter hos musikerne som er avgjørende for karrieren, og de personlige egenskapene kan gi fordeler og ulemper på arbeidsmarkedet (Bennett, 2012b, s. 77). Toscher (2020, 2021a; 2019) bekrefter i sin forskning at det kreves mer enn gode musikalske ferdigheter for å beherske en karriere som musiker.

Vaag (2014, s. 219) har studert frilansmusikerens evne til å håndtere karrieren, og han argumenterer for at mangel på struktur i hverdagen er den største utfordringen for denne arbeidsgruppen. Av den grunn er selvdisiplin til å strukturere hverdagen en viktig kompetanse, men også sosiale ressurser, entreprenøriell kunnskap, fleksibilitet og toleranse er synliggjort som verdifulle ferdigheter for å opprettholde en karriere som frilansmusiker. Smilde hevder også at studenter "*engasjerer seg mer i undervisningen og læringen når de oppfatter øvingsaktivitetene som relevante for fremtidige liv og karriere* (2012a, s. 117). Studentene mangler motivasjon for undervisningsaktiviteter som ikke oppleves som relevante,

blant annet enkelte entreprenørskapsfag. Dette støttes også av Toscher & Morris Bjørnø (2019).

Bennett anerkjenner utfordringen HMU har med å gi studenter enda flere læringsopplevelser- og situasjoner i en allerede overfylt timeplan. Likevel, og innenfor disse begrensningene, må relevante og meningsfulle diskusjoner, refleksjoner og øvingsaktiviteter gis plass. Det foreslås at studentene bør gis kontinuerlig veiledning, oppfølging av mentor, involvering og tilstedeværelse av eksternt og profesjonelt arbeidsliv, og reflekterende praksis (Bennett, 2012b). Perkins støtter Bennett, og mener at HMU må fokusere mer på å utvikle de subjektive aspektene ved karrieren, ved å prioritere læringsaktiviteter som utvikler musikerens identitet (2012, s. 20).

Smilde (2012b) trekker fram betydningen av «life skills» (*livsmestringsferdigheter*) i en musikerkarriere. Hun definerer «life skills» som ferdigheter man kan tilegne seg og anvende på tvers av ulike områder eller situasjoner, men som er ekstra viktige for å håndtere en karriere innen musikk. Reid viser til at musikere med tydelig og sterk musikeridentitet er de mest robuste arbeidstakerne. De foreslår å benytte mer tid på utvikling av identitet hos studentenes, noe som gjør dem bedre i stand til å utøve selvledelse i sitt eget musikerskap (2019, s. 410–411). Zhukov and Rowley (2022, s.172) hevder at betydningsfulle, musikalske aktiviteter tidlig i karrieren gjennom jevn og kontinuerlig undervisning i musikk-skole, grunnskole og videregående skole, er avgjørende for instrumentale ferdigheter, men også for utvikling av musikeridentitet. En tydelig forståelse av egen musikeridentitet kan generere kompetanser musikkstudenter selv opplever som verdifulle allerede ved studiestart i HMU. Som en forlengelse av å bekrefte identitet som en sentral faktor for karriereutviklingen, mener Bennett at studentenes identitet alltid må knyttes opp mot instrumentet og støttefag, for å øke studentenes evne til employability, men at det må skje ut fra de individuelle disposisjoner og kapasiteter (2016, s. 392). Burland framhever også utvikling av identitet, men forstår også faktorene motivasjon og etablert mestringsstrategi som betydningsfulle for å mestre en karriere som profesjonell musiker (2005, s. 227–228).

Ifølge Mangset (2022) oppdager norske musikkstudenter tidlig hvor de «står», seleksjon og evaluering inntreer fra første skoledag i HMU. Dette handler om hvilken status de har, hvilket

nivå de har relatert til andre studenter og hvilken musikerrolle de passer inn i. Mangset setter fokus på hvordan disse mekanismene og forståelsene kan hemme lærings- og identitetsprosesser, og påpeker at det ofte er slik at en utøvende kunstners yrkesidentitet ikke nødvendigvis begynner med den formelle kunstutdanningen, men at denne identitetsutviklingen trolig har startet i barndommen eller ungdomsårene (Mangset et al., 2022, s. 171–172). Identiteten til musikkstudenter styrkes også gjennom anerkjennelse og støtte i uformelle lærings- og utviklingssituasjoner, utenfor de formelle utdanningsinstitusjonene (Mangset et al., 2022, s. 187). Likevel mener Nerland at tradisjonelle musikerroller og -identiteter ofte bekreftes gjennom hovedinstrumentundervisningen, gjennom «mesteren», som hovedinstrumentlærer. Dette gjør at musikkstudenter ofte identifiserer seg med spillelærers praksiser og yrkesvalg (2004, s. 233).

2.10. Oppsummering

På bakgrunn av et usikkert arbeidsmarked og redusert tilgang til stipend- og støtteordninger, kan det være grunn til å tro at mange musikere velger entreprenørielle og kommersielle retninger for å kunne leve av musikken. Likevel tyder det på at musikere ser på variasjon i kunstneriske uttrykk og kunstnerisk integritet som grunnleggende og viktige verdier, ikke bare for seg selv og sitt musikerskap, men også for resten av samfunnet. Musikk skal behage, men også provosere og berøre (Angelo & Varkøy, 2022, s. 135). Og som vi har sett i dette kapittelet kan politiske krefter og økonomiske føringer i feltet gjøre at musikkstudenter og musikere havner i et krysspress nå de skal håndtere karrieren sin, i valget mellom kunstens økonomi og autonomi (Kulturdepartementet, 2015).

Forskningen viser at både studenter og ansatte ved utdanningsinstitusjoner ønsker mer undervisning i entreprenørskapsrelaterte emner, som i stor grad handler om utvikling av karrierekompetanser. Men som vi har sett, eksisterer det tradisjonelle forståelser og kulturelle praksiser knyttet til undervisningsformer, struktur og innhold i HMU. Likevel kan det se ut til at HMU, nasjonalt og internasjonalt, har en pågående diskusjon knyttet til undervisningsinnhold, hvor flere krever endring av utdanningsløpet for den moderne musikeren, portefoliomusikeren. Det er også bred enighet i forskningen om at musikeres karrierehåndtering først og fremst handler om å erverve fremragende instrumentale

ferdigheter, men at andre kompetanser også er svært viktige for karrierehåndteringen. Dette er kompetanser som kan forstås som karrierekompetanser, og som ifølge Nasjonalt rammeverk er av stor betydning for å øke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning.

I dette kapitlet har jeg presentert ulike diskurser, forståelser, forskning og litteratur som handler om karrierelæring i HMU. Formålet er å plassere denne oppgaven inn i en sammenheng, og gi et bredt og nyansert perspektiv på praksiser og diskurser som er relevante for oppgavens tema, karrierelæring i høyere musikkutdanning.

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1. Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg teoretiske og metodiske tilnærminger og tankemåter som har betydning for oppgaven, for å gi et grunnlag for drøfting av data og funn. Jeg har valgt å trekke inn teoretiske perspektiver som jeg forstår som relevante for funn fra datamaterialet framfor et stort og bredt utvalg av karriereveiledningsteorier. Hensikten med det teoretiske fundamentet er å ha aktuelle perspektiver i drøfting og diskusjon av mine funn, som danner et grunnlag for det som er formålet med oppgaven, å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Tema for oppgaven er karrierelæring i HMU, og David Kolbs modell for erfaringslæring forstås som et hensiktsmessig teoretisk grunnlag for å synliggjøre forståelser av de indre læringsprosessene hos informantene. Modellen er egnet for å synliggjøre sammenhenger mellom hvordan musikkstudenter utvikler og lærer ferdigheter basert på undervisning og erfaringer.

Jeg redegjør deretter for teorier og perspektiver knyttet til hvordan mennesker håndterer liv og karriere ut fra sine sosiale, økonomiske og kulturelle forutsetninger, og presenterer Hodkinson&Sparkes teori om karrierevalg, «Careership» og «Careership revisited». Dette er forståelser som i stor grad er fundamentert på Pierre Bourdieus teorier og perspektiver, som også blir presentert. Jeg anvender begge teoriene for å se om musikkstudentens bakgrunn og disposisjoner kan være av betydning for karrierelæring og karrierevalg, og på hvilke måter det påvirker studentenes opplevelser av hvordan de utvikler karrierekompetanser. Jeg trekker inn ulike perspektiver på Bourdieus teorier og forståelser, for å drøfte relevansen teorien har i norsk målestokk og på musikk- og kunstfeltet.

Deretter vil jeg redegjøre for Krumboltz`s «Happenstance Learning Theory» (HLT), som handler om usikkerhet knyttet til karrierevalg, og hvordan usikkerheten kan benyttes som et utgangspunkt for å utvikle andre karrierekompetanser. I intervjuene beskriver informantene stor usikkerhet knyttet til framtida, og Krumboltz`s perspektiver har relevans og betydning for å drøfte hvordan musikkstudenter kan forberede seg på et møte med stor konkurranse og et usikkert arbeidsmarked.

3.2. Læring og erfaringslæring – dimensjoner og prosesser

«All læring er erfaringslæring»

(David Kolb, 1984, s. 38)

David Kolb presenterte i 1984 sin læringsteori som handler om hvordan en kan involvere erfaring i begrepet læring. Hans erfaringsbaserte læringsteori er inspirert av Dewey, Piaget og Lewins forståelser for læring, som alle kommer fra den konstruktivistiske tradisjonen (Illeris, 2019). Kolbs teori handler om individets indre prosesser ved læring, og betydningen av erfaring som en *integrert* del av læringsprosesser. Teorien hans er basert på at kunnskap oppstår ut fra en kombinasjon av direkte erfaring og deretter refleksjon over erfaringen. Kolb argumenterer for at et individ ideelt sett må oppleve, erfare og forstå ut fra en teoretisk og praktisk tilnærming. Den teoretiske forståelsen av et fenomen kan erverves gjennom å lese, skrive og snakke om det, for eksempel *sukker*. Men det er først når du ser, hører eller smaker *sukker* at du har kunnskap om hva sukker er, og ved å kombinere den kognitive forståelsen av sukker sammen med erfaringen og opplevelsen av sukker så har man en mer utfyllende måte å forstå hva sukker er (Kolb et al., 1986, s. 16)

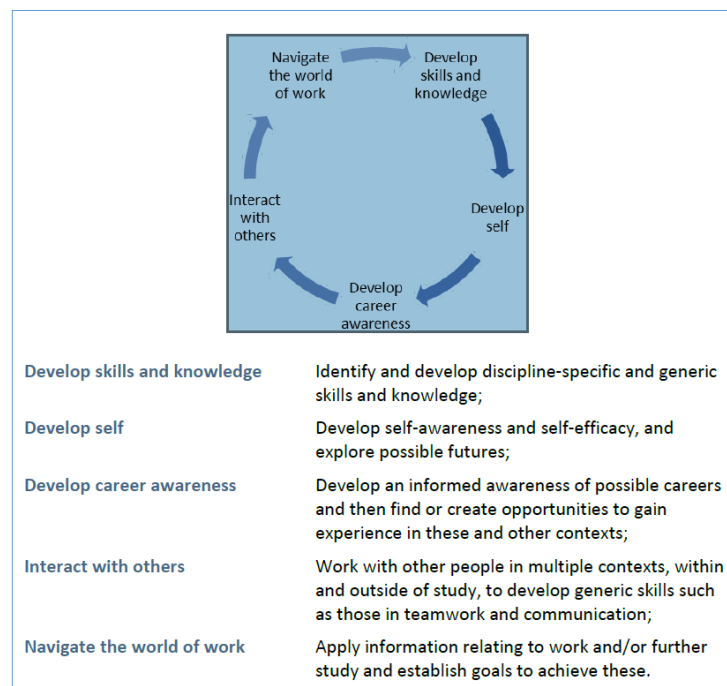
Til forskjell fra andre læringsteorier, inneholder Kolbs teori en forståelse av læring som en syklisk prosess, en sirkel, som verken har en begynnelse eller slutt. Læringsprosessen er en gjentakende og kontinuerlig prosess, som inneholder fire ulike læringsstadier (Haug, 2018, s. 69). Kolb argumenterer for at effektiv læring krever at individet går gjennom de ulike læringsstadiene, men at noen har en tendens til å favorisere og foretrekke visse stadier framfor de andre, som gir individer såkalte ulike læringsstiler (D. Kolb, 1984, s. 26).

Kolbs modell gir et rammeverk som bidrar til en forståelse rundt hvordan musikkstudentene lærer fra sine erfaringer og handlinger i høyere musikkutdanning, og hvordan vi kan anvende kunnskapen om denne prosessen i fremtidige situasjoner. Det innebærer at studentene gjør sine praktiske erfaringer gjennom undervisning og annen praksis, og deretter reflekterer over dem for å trekke ut meningsfulle innsikter. Kolb forstår refleksjonen som avgjørende, da den lar enkeltpersoner vurdere hva de har lært fra erfaringene og vurdere hvordan de kan håndtere lignende situasjoner bedre i framtida. Gjennom denne syklusen av erfaringsbasert læring og

refleksjon, kan individer kontinuerlig forbedre sine ferdigheter, utvikle seg personlig og ta mer informerte beslutninger når de står overfor lignende utfordringer (D. Kolb, 1984, s. 28).

Kolb har utviklet en modell for å visualisere og illustrere de fire ulike læringsstadiene:

1. Konkret erfaring (Concrete Experience): Den aktive opplevelsen av å gjøre noe eller oppleve en hendelse direkte.
2. Refleksjon over erfaring (Reflective observation): Etter den konkrete erfaringen, reflekterer individet over opplevelsen, og analyserer hva som skjedde og prøver å forstå det.
3. Abstrakt konseptualisering (Abstract conceptualisation). Basert på refleksjonen forsøker personen å generalisere prinsipper eller konsepter fra opplevelsen og utvikle en teoretisk forståelse.
4. Aktiv eksperimentering (Active Experimentation): Individet tar denne nye forståelsen, tester den i praksis og implementerer den i nye situasjoner og handlinger og danner begreper.



(Haug, 2018, s. 69; D. Kolb, 1984)

Å utvikle forståelse gjøres gjennom de ulike stadiene, og som en forutsetning for å utvikle forståelsen, ligger det ulike ferdigheter til grunn innenfor de ulike stadiene. Kolb benytter

begrepet *erkjennelse* om kunnskapen og innsikten som er målet for læringsprosessen. Som en forutsetning for læringsprosessen må disse fire kompetansene legges til grunn:

1. *Evne til å involvere seg i en konkret opplevelse,*
2. *Evne til å reflektere og finne fram til alternativer*
3. *Evne til å tenke analytisk / tolke*
4. *Evne til å treffe beslutninger og gjøre konkrete handlinger,*

(Haug, 2018, s. 68)

Forståelser av erfaringslæring er av betydning for karriereveiledningsfeltet, og i denne sammenhengen som et fundament for å gjenkjenne studenters utvikling av ferdigheter gjennom livserfaringer og jobberfaring fra HMU. Modellen er hensiktsmessig å anvende med tanke på hvordan musikkstudentene lærer ut fra erfaringer, da musikkundervisning er basert på å utøve praktiske ferdigheter, og undervisningspraksiser innenfor HMU ofte bygger på læring basert på andres og egne erfaringer.

Hvis vi legger Kolbs læringsteori til grunn, har musikkstudenter i HMU et praksisgrunnlag fra lignende læringsprosesser. Hovedinstrumentundervisningen og undervisning i grupper og ensembler som studentene har lang erfaring fra, bygger i stor grad på praktisk erfaring med «å gjøre noe», som er å spille på instrumentet (steg 1), gjennom tilbakemeldinger fra lærer som utløser refleksjon over opplevelsen eller initiering av egen refleksjon fra lærer (steg 2), med en påfølgende vurdering og teoretisk forståelse av det som ble spilt, og utarbeide prinsipper for et konsept for hvordan forbedringen kan gjøres (steg 3), og deretter ta denne forståelsen i bruk gjennom å prøve ut og teste den på nytt, gjennom ny framføring, og gjennom dette danne egen forståelse og begreper (steg 4). Problematiseringer av Kolbs teori handler blant annet om hvordan den fremstår som en rasjonalisert og systematisk forståelse av læringsprosesser. Knud Illeris savner den sosiale dimensjonen, og problematiserer at den fremstår som en isolert og intern læringsprosess (Illeris, 2019, s. 77–79).

3.3. Individuelle faktorer og disposisjoner i karrierevalg

Denne oppgaven undersøker musikkstudenters subjektive opplevelse av karrierelæring, og hvordan de opplever at de utvikler ferdigheter som gjør dem i stand til å håndtere karrieren.

På bakgrunn av dette er Hodkinson&Sparkes teori om «Careership» interessant å benytte som analytisk ramme, da den bygger på forståelser om betydningen økonomisk, kulturell og sosial kapital har for å bestemme et individs posisjon og status i samfunnet (Hodkinson&Sparkes, 1997). Hodkinson&Sparkes forståelser er fundamentert på arbeidet til Pierre Bourdieu, og handler om karrierevalg basert på et individs habitus. Jeg vil redegjøre for hovedtrekkene i Bourdieus teori før jeg går videre til teorien om «Careership».

3.3.1. Bourdieu

Pierre Bourdieu introduserte begrepene *felt*, *kapital* og *habitus*, som har blitt stående som sentrale komponenter i sosiologisk teori. Bourdieu bidro til å utfordre tradisjonelle ideer om at økonomisk kapital alene definerer suksess og status i samfunnet. Han pekte på betydningen av kulturell og sosial kapital, og argumenterte for at individers suksess i samfunnet ikke bare forutsatte økonomisk kapital, men også deres evne til å mestre og navigere i de kulturelle og sosiale kodene som er unike for de ulike felt. Sammen gir begrepene et rammeverk for å analysere hvordan makt, prestisje og sosial ulikhet viser seg når det handler om musikkstudenters opplevelse av karrierelæring.

Felt handler om sosiale arenaer eller strukturer der aktører konkurrerer om «noe som for dem er felles» (Larsen, 2019, s. 67). Det kan f.eks være institusjoner og nettverk, som hver har sine egne regler, normer og hierarkier som styrer relasjonene og dynamikken innad i feltet.

Nerland ser på hovedinstrumentundervisning i HMU som en «mikropraksis innenfor et sosialt felt» (2004, s. 54). Musikkmiljøet består i stor grad av etablerte rutiner og mønstre, som er med på å konstruere praksiser og som studentene og de andre aktørene i HMU må forholde seg til.

Kapital handler om verdifulle ressurser som et menneske innehar, og Bourdieu identifiserte tre hovedtyper:

-*Økonomisk kapital* handler om materielle ressurser, f.eks penger.

-*Sosial kapital* handler om forståelse og kunnskap knyttet til nettverk, grupperinger og sosiale relasjoner.

-*Kulturell kapital* er kunnskap og forståelse individet har innenfor det feltet de oppholder seg i eller som de er interessert i, for eksempel utdanning, kunnskap og kulturell kompetanse. (Lovén, 2015, s. 267).

Hvert felt har sin egen spesifikke kapital, og ulike nivåer av kapitalen styrer rangordningen innenfor feltet. Innenfor musikk- og kunstfeltet er anerkjennelse fundamentet for en hierarkisk plassering. *Symbolsk kapital* handler om å inneha slike egenskaper, anerkjennelse gir høy verdi. Faren er når den symbolske kapitalen bidrar til å bevare et maktforhold som aksepteres innenfor kunstfeltet, et fenomen som kalles symbolsk makt (Mangset, 2013, s. 11).

Habitus kan forklares som individuelle bakgrunnsfaktorer og disposisjoner, mentale strukturer som fungerer som fordeler og begrensninger i et menneskes liv (Lovén, 2015, s. 89). Det kan være forestillinger, ideer og preferanser som er individuelle, men som påvirkes av det miljøet, nettverket og den tradisjonen individet lever i, og som former et individs persepsjoner, valg og handlinger. Nerland (2004, s. 54) forstår habitus som en «kulturell personlighet».

Bourdieu benytter også begrepet *doxa*, som refererer til uskrevne oppfatninger og antakelser som tas for gitt innenfor et felt. Det kan være ubevisste normer og verdier, og slike implisitte oppfatninger kan være med på å opprettholde dominans og makt innenfor et felt. Bourdieu omtaler doxa som «det ingen setter spørsmålsteget ved» (Bourdieu, 1996, s. 46).

Bourdieu avdekket gjennom sin forskning hvordan sosiale ulikheter blir reproduisert gjennom ulike mekanismer som overføring av kulturell kapital, utdanningssystemet og tilhørighet til bestemte sosiale grupper. Det er grunn til å tro at hans teorier kan overføres til norske forhold, selv om overføringsverdien har vært diskutert og problematisert. Blant annet diskuterer Ytreberg klasseforskjellene i Norge vs. Frankrike, og om de er mer ulike enn andre steder, både mellom de sosiale klassene og innad i dem. Han påpeker at vi verken har en adelsklasse eller en storborgerlig tradisjon, og bohem- eller kunstnerlivsstilen er ikke utpreget (2004, s. 8).

Røyseng&Stavrum trekker frem forbindelsen mellom symbolsk kapital og sosial kapital i musikerbransjen. De forstår sosial kapital som «de ressursene vi kan skaffe oss gjennom de kontaktene og de nettverkene vi besitter». Symbolsk kapital forstås som en konsekvens av å

ha sosial kapital, da symbolsk kapital representerer anerkjennelse og prestisje fra nettverket og forbindelsene i musikkmiljøet, og som dannes innenfor feltet. Anerkjennelse er en verdi som gir høy symbolsk kapital, det samme er størrelsen på nettverket og antall mennesker som er i nettverket (Stavrum & Røyseng, 2022, s. 226).

Høy symbolsk kapital gir musikerne en ressurs som kan utnyttes for å oppnå større karrieremuligheter i arbeidsmarkedet, da musikerne kan aktivisere sine forbindelser ved behov. En slik form for kapital er abstrakt, men den gir musikere synlighet i miljøet, gjennom anerkjennelsen betydningsfulle aktører i bransjen gir. Alle kapitalformer er betydningsfulle ressurser for musikkstudenter i håndteringen av karrierer. Røyseng&Stavrum mener at de ulike kapitalformene spiller ulike roller, men at sosial kapital forstås som sentral i en musikerkarriere (2022, s. 224). På bakgrunn av dette anvender jeg Bourdieus perspektiver ut fra en forståelse om at hans teori også er relevant for norske forhold og i musikkfeltet.

3.3.2. Hodkinson & Sparkes

“Differences in habitus influence the ways in which career choices are made as well as which options are considered” - (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 34)

Inspirert av Bourdieus teorier om habitus har Hodkinson og Sparke utviklet en teori der de forstår karrierevalg som en prosess hvor et individ tar beslutninger og valg på bakgrunn av konteksten og sammenhengen individet lever i. De ser på unge menneskers frihet til å velge karriere og yrker som en utopisk forestilling (Hodkinson & Sparkes, 1997), og problematiserer at enkelte politiske retninger og ideologier undervurderer og forenkler den sosiale og kulturelle kompleksiteten mennesker lever i (Lovén, 2015, s. 266). I nyere forskning argumenter Hodkinson for at karrierebeslutninger aldri er en fullstendig individuell handling (2009, s. 9).

Gjennom denne forståelsen utfordres andre teorier og modeller som betrakter menneskers karrierevalg som isolerte og teknisk rasjonaliserte beslutninger. Konteksten til individet, habitus, har påvirkning for karrieren, og derfor kan individets valg knyttet til karriere kun forstås fullt ut ved å se på bakgrunn og livshistoriene til dem som tar valgene (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 41).

Individets habitus og ulike former for kapital danner den såkalte handlingshorisonten (*horizons for action*), som kan sees på som det mulighetsrommet individet gjør vurderinger, handlinger og valg innenfor. Handlingshorisonten kan begrense og fremmer perspektiver knyttet til handlinger og valg på utdannings- og arbeidsmarkedet (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 34). Det er både personlige disposisjoner og strukturelle muligheter som former rammene for horisonten (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 33). De trekker også fram at tilfeldigheter, som i praksis kan være flaks eller uflaks, påvirker karrierevalg, men at disse tilfeldighetene trolig ikke er helt tilfeldige, de er alltid tilgjengelige innenfor horisonten til individet (Hodkinson & Sparkes, 1997, s.32). Dette kaller de *serendipity*, som jeg fritt oversetter til norsk som *lykketreff*.

Hodkinson&Sparkes trekker videre fram betydningen av handlingshorisonten ved karrierevalg og hvilke muligheter som er tilgjengelige innenfor horisonten til individet. Hva forstår individet som en passende karriere, ut fra sin horisont? De mener det er utopisk å tro at individet vurderer alle alternativ ved ulike veivalg, og at ved karrierevalg handler det om å akseptere et alternativ mer enn å velge et alternativ. De hevder det er naivt å tro at individet er fullstendig autonomt i å gjøre valg, uten å ta hensyn til den konteksten det opererer innenfor eller den sosiale klassen en tilhører. Individet tar alltid pragmatisk-rasjonelle valg innenfor sin egen handlingshorisont (Hodkinson & Sparkes, 1997, s.33).

I nyere forskning fremhever Hodkinson verdien av sosial læring, uformell og formell, og forstår den som sentral for hvordan mennesker utvikler kompetanser til å håndtere karrieren sin. Andre individers handlinger, reaksjoner og interaksjoner påvirker hvem vi er, v re disposisjoner, posisjoner og identiteter (2009, s. 11). Han understreker at slike læringsprosesser kan forsterke eksisterende posisjoner og utvide handlingshorisonter. Hodkinson argumenterer videre for sosial læring som en kroppsliggjort prosess, ikke en isolert hendelse, men som noe som er en naturlig og integrert del av et individs livsverden.

3.4. Usikkerhet ved karrierevalg – en barriere eller gylden mulighet?

Som vi har sett tidligere i oppgaven har følelsen usikkerhet blitt benyttet når det er redegjort for musikkstudenters framtidige karriere og musikers muligheter på arbeidsmarkedet. Krumboltz`s Happenstance Learning Theory (HLT) handler om å anerkjenne usikkerhet knyttet til karrierevalg hos individer, og hvordan usikkerhet rundt karrierevalg kan

transformeres til en positiv og utviklende erfaring. Krumboltz argumenterer for at et individs karriereskjebne ikke kan forutsies på forhånd, og at det ikke bør planlegges for nøye og detaljert, spesielt ikke i dagens samfunn, som stadig er i endring, siden arbeidsmarkedet og yrkesroller endres raskt. I stedet bør individer som kjenner på usikkerhet stimuleres til nysgjerrighet og utvide mulighetsperspektivet (Krumboltz, 2009, s.146).

Krumboltz problematiserer forventningen om at mennesker «må» gjøre rasjonaliserte og bevisste valg, og HLT-teorien kan sees på som en slags motreaksjon mot rasjonalitet (Lovén, 2015, s. 79). Mennesker bør oppmuntres til å være aktive og søkende mot nye muligheter og uforutsette hendelser. Rent praktisk kan dette være å omfavne uventede skuffelser, være åpen for endringer i valg av yrke og geografisk bosted, omdanne frustrasjon til muligheter og anerkjenne uplanlagte hendelser (Krumboltz, 2009, s.152).

Krumboltz argumenterer for at usikkerhet eller følelsen av å ikke kjenne målet, kan være med og bidra til å utvikle nyttige og verdifulle kompetanser, som for eksempel nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Disse ferdighetene betegnes som Krumboltzs egne forståelser av hva karrierekompetanser kan være (Haug, 2018, s. 79). Videre understreker Krumboltz verdien av det å ha en bevissthet rundt kunnskap fra andre ved veivalg, at erfaringer fra andre må vurderes kritisk opp mot egen forståelse av ferdigheter og egenskaper. Slik sett er teorien og modellen hensiktsmessig å knytte opp mot mennesker som har en viss erfaring fra valgprosesser, som det er grunn til å tro at medstudenter, tidligere studenter og mentorer/spillelærere i høyere utdanning trolig har (Krumboltz, 2009, s.138).

4. METODE

I dette kapittelet presenterer jeg forskningsdesign og metodevalg som er benyttet i forskningen. Formålet og intensjonen med kapittelet er å synliggjøre metodevalg og redegjøre for etiske problemstillinger som har oppstått i løpet av forskningsprosessen. Gode beskrivelser av valg av rammer og verktøy er av stor verdi for oppgavens kvalitet, slik at leseren lettere kan ta stilling til prosjektets kvalitet og pålitelighet (Thagaard, 2021, s. 188).

Jeg redegjør kort for forskningsdesignet, før jeg beskriver mitt ståsted i et vitenskapelig perspektiv. Deretter beskriver jeg problemstilling og forskningsspørsmål, og diskuterer de ulike dimensjonene av forskningsdesignet. Jeg redegjør for framgangsmåtene som ble benyttet for reduksjon, analyse og tolkning av data fra intervjuene. Til slutt presenteres etiske betraktninger i forskningsprosessen, før jeg vurderer og diskuterer oppgavens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Svakheter ved forskningen og kritisk refleksjon av metodevalg presenteres ikke som en egen del i kapittelet, men synliggjøres i diskusjonene knyttet til de ulike metodevalgene. Begrensninger i undersøkelsen tas med i oppsummeringskapittelet, i sammenheng med forslag til videre forskning.

4.1. Kort presentasjon av forskningsdesignet

Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som tar utgangspunkt i individuelle intervjuer av musikkstudenter ved en utdanningsinstitusjon i HMU, høsten 2023. Som vi har sett tidligere er hensikten med prosjektet å utvikle forståelse for hvordan studenter i HMU opplever fenomenet karrierelæring. Jeg undersøker hvordan og på hvilke måter studentene opplever at de utvikler ferdigheter som gjør at de kan håndtere en musikerkarriere etter endte studier, og hvordan de opplever at karrierelæring kommer til syne, ut fra en subjektiv forståelse. På bakgrunn av relativt lite forskning på studentstemmen innenfor temaet og musikkfeltet, har fokuset i denne oppgaven vært rettet mot studentenes opplevelser, med den hensikt å frambringe en dypere forståelse av hva studentene selv tenker om karrierelæring og sin individuelle utvikling av karrierekompetanser.

4.2. Valg av forskningsmetode

Vitenskapelige tilnærminger og forskningsdesign bør gjøres ut fra hvordan man på best mulig måte besvarer problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 34). Å vende tilbake til dette ved

ulike veivalg i metodejungelen har vært avgjørende for meg i forskningsprosessen, for å opprettholde framdrift og heve forskningens kvalitet. Problemstillingen handler om å forstå den subjektive opplevelsen til musikkstudenter, og kvalitative forskningsmetoder inneholder verktøy som er hensiktsmessige når forskeren skal forstå menneskers opplevde virkelighet og opplevelser av et sosialt fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 151).

Slik jeg ser det, inneholder et kvalitativt forskningsdesign verktøy som gir meg best tilgang til å besvare problemstillingen. Å undersøke fenomenet karrierelæring i HMU krever en tilnærming som får fram nyanser og komplekse sammenhenger. Kvalitative metoder kjennetegnes av fleksibilitet, og gir muligheter til å undersøke i dybden, slik at fokuset kan rettes mot den individuelle forståelsen til informantene (Thagaard, 2021, s.16). Det kvalitative intervjuet gir meg mulighet til å forstå og fortolke subjektene det forskes på, gjennom en muntlig og nær interaksjon med informantene.

4.3. Vitenskapelig tilnærming

Det vitenskapsteoretiske fundamentet i denne oppgaven bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er læren om det som kommer til syne, det som viser seg og gir mening, og formålet med å anvende et fenomenologisk perspektiv er å få tak i det unike aspektet ved karrierelæring, det som er uforandret på tvers av ulike varianter. (Thomassen, 2021, s. 82–84). I denne oppgaven handler det om å innhente data fra individer som beskriver sine opplevelser av karrierelæring, og ut fra det søke etter en felles forståelse for å kunne utvikle nye praksiser i HMU.

En fenomenologisk tilnærming er egnet ved undersøkelse av individers erfaringer, opplevelser, prosesser og forståelse knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 166). For å beskrive andres opplevelser og å forstå og tolke det som kommer til syne for meg, må jeg være åpen for disse erfaringene, med minst mulig grad av forforståelser og teoretisk grunnlag. Den ytre verdenen kommer i bakgrunnen, og informantene jeg intervjuer skal gis mulighet til å beskrive sin situasjon slik de opplever den. I følge filosofen Edvard Husserl bør jeg sette mine forestillinger og antakelser til side, for å undersøke og forstå karrierelæring, men allikevel med hensikt å beskrive det slik det framstår for meg (Thomassen, 2021, s. 82).

Husserls perspektiver om fenomenologi handler om individets levde livsverden, han betegner dette som fundamentet for vitenskapelig kunnskap (Thomassen, 2021, s. 84). Ved å benytte Husserls perspektiv i forskningen, må jeg referere til informantenes *livsverden*, som kan forklares som det hverdagslige univers, eller den verdenen som informantene opplever gjennom sin egen bevissthet og det som gir mening. Min intensjon blir å søke etter å forstå det særegne og unike ved opplevelsen til hver musikkstudent, basert på deres beskrivelser av erfaringer, oppfatninger, sansninger, tanker og følelser til fenomenet karrierelæring (Thomassen, 2021, s. 84–85).

Ved en fenomenologisk tilnærming kan fokuset på det subjektive perspektivet gjøre at oppmerksomheten mot forbindelser og faktorer i historien, som knytter det hele sammen, blir mindre betydningsfullt. Filosofen Hans-Georg Gadamer utfordret den fenomenologiske tankegangen ved å koble subjektets opplevelse av fenomener tettere opp til en kontekst, og fortolke dette ut fra individets historiske, kulturelle og sosiale kontekst, som er perspektiver tilhørende et hermeneutisk tankesett (Thagaard, 2021, s.161).

Å benytte et hermeneutisk perspektiv i den fenomenologiske tilnærmingen kan gi meg en mer helhetlig forståelse av informantenes subjektive beskrivelser av karrierelæring (Thomassen, 2021, s. 162). Jeg legger fortsatt vekt på studentenes individuelle oppfatning, men legger også vekt på hvordan beskrivelsene og dataene forholder seg til helheten, og hvordan studentens bakgrunn, situasjon, historikk og miljø kan påvirke opplevelsen av karrierelæringen (Malterud, 2017, s. 28). En slik sirkulær veksling, mellom forståelser av helhet og del, kalles den hermeneutiske spiral. Formålet med en slik forståelsesprosess er å få en mer homogen og utvidet innsikt i karrierelæring, og synliggjøre forbindelser (Thagaard, 2021, s. 91–92).

En induktiv tilnærming ved reduksjon og analyse av data ble valgt på bakgrunn av den fenomenologisk-hermeneutisk tilnærmingen og kunnskapsstatusen til temaet. Induktiv tilnærming er hensiktsmessig innenfor temaer som er forsket lite på, ved at fenomenet karrierelæring undersøkes gjennom empirien, som er innsamlet informasjon basert på mine observasjoner og antakelser fra forskningen. Gjennom en slik tilnærming, skapes meningen ut fra informantenes beskrivelser og fortellinger, som kan genere teoretiske forståelser (Thomassen, 2021, s. 49; Tjora, 2021, s. 20).

4.4. Intervju som forskningsmetode

4.4.1. Intervjuene

Jeg gjennomførte individuelle intervjuer med 5 musikkstudenter. Problemstillingen søker forståelse av et fenomen, karrierelæring i høyere musikkutdanning, og gjennom dybdeintervju fikk jeg tilgang til å utforske nyanser av fenomenet og komplekse utfordringer knyttet til studier, arbeidsliv og fritid (Thagaard, 2021). Av hensyn til disse kvalitetene, og dimensjonene i den fenomenologisk- hermeneutiske forankringen, ble intervju vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.4.2. Utvalget

Hensikten med oppgaven er å øke innsikten i et fenomen, og det er avgjørende å søke og finne personer med egenskaper som er strategisk knyttet til problemstillingen. Problemstillingen for oppgaven, som er musikkstudenters opplevelse av karrierelæring, setter føringer for sammensetning av informanter. Det var derfor hensiktsmessig å gjøre en strategisk utvelgelse, det vil si å rekruttere informanter som besitter egenskaper og erfaringer som er aktuelle, relevante og interessante innenfor tema eller problemstilling. (Johannessen et al., 2021, s. 59). Siden utvalget i kvalitativ forskning er relativt lite, vil det være avgjørende at en seleksjonsprosess er lojal mot problemstillingen, og at informantene velges på bakgrunn av kriterier som defineres gjennom problemstillingen. Likevel kan det være rom for fleksibilitet og endringer av utvalget størrelse og sammensetning underveis i forskningsprosessen, basert på informasjonsmetning og utvalgets egenart (Thagaard, 2021, s. 54; Tjora, 2021, s. 145).

4.4.3. Kriterier for utvalget

-student i høyere musikkutdanning

-studerer bachelor, 4. år utøvende eller master utøvende

-alle musikksjangre ble vurdert som aktuelle, bortsett fra studenter på kirkemusikalsk fordypning, da arbeidsmarkedet for denne sjangeren vurderes som markant bedre enn for andre sjangre, som for eksempel klassisk, jazz, folkemusikk, pop/rock.

Kjønn ble vurdert som en faktor i etableringen av kriterier for utvalget. På tross av forskning som synliggjør manglende likestilling også i musikkbransjen (Stavrum et al., 2022, s. 267),

var ikke lik fordeling av kjønn et kriterium for utvalget i denne undersøkelsen. Men etter rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt med både mannlige og kvinnelige informanter, og kjønnsfordelingen i utvalget er tre kvinnelige og to mannlige informanter.

Jeg vurderte hvilken utdanningsinstitusjon informantene skulle selekteres fra, og om det var hensiktsmessig å benytte informanter fra ulike utdanningsinstitusjoner i Norge, som potensielt kunne gi et bredere utvalg og data. Som vi har sett tidligere er det ulikt innhold i studieplaner på de forskjellige utdanningsinstitusjonene i HMU, men institusjoner i HMU har både obligatoriske og valgfrie emner i studieplanen. Det betyr at studenter innenfor samme institusjon kan ha svært ulikt faginnhold i sitt studieløp. Det er den enkelte students opplevelse av karrierelæring jeg er ute etter å undersøke, og dette kan komme til syne på ulike måter også innenfor samme institusjon, og innenfor samme bachelorprogram. Formålet med forskningen er ikke å hente ut systematisk og målbar informasjon for å ha et sammenligningsgrunnlag, men å søke etter subjektive og individuelle forståelser.

Jeg valgte å intervju 4. års bachelor- eller mastergradsstudenter da de vurderes å ha flere opplevelser og erfaringer av karrierelæring sammenlignet med 1., 2. eller 3.års studenter i HMU ved samme institusjon.

4.4.4. Rekruttering

Min rolle i miljøet ga meg god tilgang på informanter. På grunn av tidligere arbeidsforhold ved to ulike institusjoner i HMU vurderte jeg behovet for å informere den aktuelle institusjonens ledelse, av lojalitetshensyn til institusjonen. Jeg sendte derfor en formell henvendelse til studieadministrasjon og 4.4.pedagogisk ledelse for å informere om forskningsprosjektet. Videre ba jeg om en liste over aktuelle informanter ut fra utvalgskriteriene, men på grunn av personvernensyn lot ikke dette seg gjøre.

Jeg fortsatte rekrutteringsarbeidet ved samme utdanningsinstitusjon og kontaktet tre musikkstudenter jeg kjente godt fra tidligere. Jeg formidlet informasjon om prosjektet og ba dem om å bidra med navn på aktuelle informanter ut fra utvalgskriteriene. Denne utvelgelsen kan sees på som en variant av «snøballmetoden» (Johannessen et al., 2021, s. 64; Thagaard,

2021, s. 56). Mine tre «agenter» er tidligere elever jeg har undervist og veiledet gjennom andre skoleslag, og på bakgrunn av relasjonshistorikken vurderte jeg dem som uaktuelle som informanter, sett ut fra et forskningsetisk perspektiv.

Henvendelsen til mine «agenter» genererte ca. 25 aktuelle informanter. Ut fra denne lista benyttet jeg tilfeldig selvseleksjon, også kalt tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2021, s. 56). En svakhet ved utvalgsmetodene jeg benyttet, er at det kan være grunn til å tro at mine agenter anbefalte informanter som de antok var komfortable med å snakke om temaet, og som trolig hadde kommunisert ytringer, meninger og opplevelser knyttet til karrierelæring og ut fra dette ble vurdert som «passende». Slik oppnår jeg høy kvalitet på data, med rike beskrivelser av opplevelser og erfaringer, men jeg mister kanskje bredden av utvalget. En annen svakhet ved snøballmetoden er at rekrutteringen skjer fra samme miljø, ut fra en og samme kontaktperson. Dette ble delvis unngått da informantene var rekruttert fra tre ulike sosiale nettverk ved institusjonen.

4.4.5. Utvalgets størrelse

Størrelse på utvalget av informanter kan vurderes ut fra et antatt metningspunkt og i hvilken grad utvalget gir tilstrekkelig informasjon slik at hensiktsmessigheten knyttet til problemstillingen er ivarettatt (Malterud 2017, s.65). Likevel ble gruppeintervju vurdert som supplement da det kan gi stor datamengde, og trolig også tilfører andre dimensjoner til temaet, fordi konteksten er ulik et individuelt intervju. I et gruppeintervju kan informanter motivere og stimulere hverandre til mer refleksjon, som kan gi nyansering og en annen identifisering av fenomenet som forskes på. Risikoen her er maktbalanse og gjensidig påvirkning, og hvordan denne utfordres av eventuelle dominerende informanter (Malterud, 2017, s. 138-140). Etter å ha gjennomført og analysert fem intervjuer opplevde jeg å ha et bredt fundament av meninger og forståelser av fenomenet.

Et metningspunkt må også vurderes ut fra utvalgets egenart, og om utvalget består av flere kategorier (Thagaard, 2021, s. 59; Tjora, 2021, s. 158). Det var liten mulighet for ulike varianter av informanter i mitt utvalg, og kriteriene var konkrete, tydelige og målbare, som tilsier at de er å regne som én kategori, noe som kan redusere behovet for mange informanter. Min samlede vurdering var at jeg etter fem intervjuer hadde en sammensatt forståelse av

informantenes opplevelse av karrierelæring, med et hensiktsmessig grunnlag for å besvare problemstillingen.

4.4.6. Gjennomføring av intervjuene

Spørsmålene i intervjuguiden ble testet ut på forhånd i et prøveintervju, med en tidligere musikkstudent, som nå er utøvende musiker. Jeg fant det hensiktsmessig å teste ut rollen som intervjuer, intervjuguiden og tekniske opptaksfasiliteter. Etter prøveintervjuet ble jeg mer oppmerksom på min rolle som intervjuer, på bakgrunn av lydopptak og tilbakemeldinger fra intervjuobjektet. Jeg endret på innholdet i intervjuguiden, la til aktuelle oppfølgingsspørsmål og justerte min bruk av såkalte «prober», da jeg ønsket å vise mer interesse og motivere informantene (Thagaard, 2021, s. 96). Jeg ble også bevisst på hvor aktiv og pågående jeg var som intervjuer i prøveintervjuet, noe jeg endret på. Jeg anvendte en mer lyttende holdning i de ordinære intervjuene. Slik fikk informantene mulighet til å gå mer i dybden av temaene, men jeg balanserte og justerte samtalen med en viss form for regi (Thagaard, 2021, s. 102).

Den første kontakten med informantene foregikk via Messenger på Facebook, da jeg hadde tilgang kun til studentenes navn. Mine «agenter» hadde informert og forberedt sine medstudenter på en mulig hevendelse fra meg. I meldingen jeg sendte til de aktuelle informantene, ble de informert kort om prosjektets tema. Alle informantene som ble kontaktet ønsket å bidra i prosjektet. Ved bekreftelse om deltakelse sendte jeg ytterligere informasjon om prosjektet på e-post. Dette var en grovskisse av intervjuguiden og et samtykkeskjema (vedlegg 2).

Ut fra hensynet til personvern kan det være mulig å spore første kontakten mellom meg og informantene, siden den foregikk på e-post og meldingsfunksjon på sosiale medier. Det er imidlertid ingen koblinger mellom intervjuene og opplysninger om informantene som ble utlevert i denne kommunikasjonen, og kommunikasjonen kan heller ikke knyttes opp mot lydopptak eller transkribert datamateriale. Pseudonymer ble brukt ved lagring av data, og tekstmaterialet er anonymisert.

Alle fem intervjuer ble gjennomført i en tidsperiode på ca. 3 uker. Jeg hadde på forhånd forespeilet informantene en varighet på ca. 60 min. Jeg vurderte det som viktig for informantene og forskningens kvalitet at intervjuet ble gjennomført på et avslappet og uformelt sted. Jeg lot informantene selv bestemme tidspunkt og lokasjon for intervjuet, da valg av sted og tid kan ha betydning for en uformell atmosfære og trygghet hos informanten. Dette kan bidra til å skape en større grad av tillit i relasjonen mellom forsker og informant, som kan fremme åpenhet og dybde i intervjuet (Tjora, 2021, s. 137). De to første intervjuene ble gjort på kafé, mens de tre andre ble gjennomført på et møterom i utdanningsinstitusjonens lokaler. Informantene ble påminnet om at det ble gjort opptak av samtalen før intervjuets start, og at de kunne trekke seg fra intervjuet og prosjektet når som helst.

4.4.7. Intervjuguide

Jeg valgte en delvis strukturert form på intervjuet, hvor temaer og underspørsmål var bestemt på forhånd, men rekkefølgen skjedde ut fra samtalens gang. Jeg gjorde endringer og justerte på rekkefølgen når informanten dreide samtalen inn på nye temaer. Formålet var å skape en avslappet situasjon og likeverdig interaksjon mellom informanten og meg, for å fremme en god samtale om fenomenet. Utfordringen var den asymmetriske maktfordelingen i relasjonen på grunn av min alder og rolle som lærer (Thagaard, 2021, s. 91). På den andre siden kan kommunikasjons- og relasjonskompetanse bidra til å dempe inntrykket av ubalanse i forholdet og avstand mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2021, s. 92).

Min bakgrunn og erfaring som lærer i videregående og folkehøgskole, og erfaringer fra samme miljø som studentene, kan redusere en slik avstand (Thagaard, 2021, s. 105), men samtidig måtte jeg gjøre etiske vurderinger underveis. Jeg var oppmerksom på å balansere nærheten til informantene, slik at informanten i ettertid kunne angre på en eventuell åpenhet (Thagaard, 2021, s. 113). Formålet var likevel å skape tillit slik at studentene var komfortable med å gå i dybden for å beskrive sin opplevelse og forståelse av fenomenet. Jeg opplevde at informantene ble raskt «varme i trøya, temaet engasjerte, og samtalene ble lange og innholdsrike.

Temaene i intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av problemstillingen og var nært knyttet opp mot temaer som inngikk i forskningsspørsmålene. Intervjuguiden inneholdt tre

hovedtemaer, med deltemaer som var utarbeidet som underspørsmål. Underspørsmålene ble utarbeidet for å sikre at informanten kom med utdypende informasjon om temaene (Johannessen et al., 2021, s. 111). I intervjuguiden var jeg bevisst på å benytte spørreordene hva og hvordan, såkalte åpne spørsmål, som kan invitere informantene til å reflektere i dybden og presentere sine erfaringer og synspunkter (Tjora, 2021, s. 128). Jeg tillot digresjoner, og enkelte ganger oppfordret jeg informanten til å følge egne avsporinger når jeg vurderte det som relevant for undersøkelsen.

Jeg startet med å informere om meg selv, prosjektet, hvilke spørsmål jeg skulle stille, understreket muligheten for å trekke seg fra intervjuet og fra prosjektet, anonymisering, opptak og transkribering, lengde på intervjuet. Jeg fortsatte deretter med å redegjøre for prosjektets tema og formål for forskningen, før jeg fortsatte til selve intervjuet. Intervjuguidens svakhet er at noen spørsmål kunne oppleves som lange og ledende. I løpet av, og etter intervju 1 og 2 opplevde jeg et behov for å dele opp spørsmålene, forenkle og artikulere, slik at de ble mer forståelige for informanten og trolig mer hensiktsmessige for forskningen. Dette videreførte jeg i de andre intervjuene.

Jacobsen snakker om innledende *faktaspørsmål* (Johannessen et al., 2021, s. 112) hvor enkle spørsmål om familiebakgrunn og interesser kan skape en god relasjon til informanten. Dette fungerte som en hensiktsmessig innledning på intervjuet, samtidig som at informantenes kontekst og bakgrunn på denne måten naturlig ble koblet til deres subjektive forståelser av karrierelæring, som tok vare på det fenomenologisk hermeneutiske perspektivet i oppgaven. I intervjuene tok denne delen mye plass og tid, da informantenes oppvekst, skolegang og tidligere musikalske erfaringer og bakgrunn skapte engasjement og ble vurdert som verdifull for datainnsamlingen.

Deretter gikk jeg videre til hoveddelen, som inneholdt spørsmål fra tre hovedtemaer, som jeg vil kalle for *nøkkelspørsmål* (Johannessen et al., 2021, s. 112). Her stilte jeg *relevante oppfølgingsspørsmål* i de tilfeller jeg opplevde at informanten kunne gått dypere i noen temaer, men også som en avsjekk om jeg hadde forstått informanten. Oppfølgingsspørsmålene var ulike ut fra hvilken informasjon informantene ga i sine nøkkelspørsmål.

4.4.8. Transkribering av intervjuene

Jeg benyttet appen «Diktafon» fra Nettskjema, som har automatisk lagrings- og transkriberingsfunksjon, og som er knyttet til en lagringstjeneste for sikker lagring og administrering av undersøkelser og datainnsamlinger, Educloud. Med den automatiske transkriberingen ble datamaterialet fra intervjuene generert relativt ordrett, men bruk av dialekter og utydelig tale medførte noen feiltolkninger av ord. Det var et stort behov for en manuell gjennomgang av intervjuene, for å justere og redigere ord fra den automatiske, transkriberte teksten.

Jeg fikk derfor grundig gjennomgang og repetisjon av intervjuene og tekstmaterialet, noe som ga meg mulighet til å gjøre meg godt kjent med datamaterialet. En transkripsjonsprosess skal ivareta det opprinnelige materialet så lojalt som mulig, slik at deltakernes erfaringer blir formidlet og oppfattet slik det kom fram under datainnsamlingen (Malterud, 2017, s. 78). Samtidig er transkribering en begrenset gjenskaping av den muntlige interaksjonen mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2021, s. 111). Tjora (2021, s. 185) mener det er nær sagt umulig å være objektiv når man skal transkribere fra muntlig til skriftlig tekst. På bakgrunn av dette forstår jeg transkripsjonsprosessen som en fortolkning av datamaterialet.

Enkelte informanter hadde dialekt, men jeg valgte å transkribere på bokmål, uten å benytte dialektord, både på grunn av anonymisering og for å standardisere transkripsjonen (Tjora, 2021, s. 186). Jeg var allikevel obs på at noen av dialektordene kunne ha spesiell betydning, og i disse tilfellene prøvde jeg å forstå betydningen av dialektordet ved å dykke ned i hvert aktuelle ord og plassere det inn i sammenhengen.

Datamaterialet består av studentenes opplevelser fra et bestemt tidspunkt og sted, og min tolkning utvikles gjennom et samspill mellom forsker og informant, og ut fra mine målsettinger for forskningen og forskningsspørsmål. Derfor kan teksten fra datamaterialet sees på som indirekte representasjon fra gjenskapingen, hvor flere elementer fra den opprinnelige situasjonen kan mangle (Malterud, 2017, s. 77). Derfor valgte jeg å lytte til intervjuene i sin helhet, uten å stoppe opp eller gjøre notater, for å få en mer hermeneutisk forståelse av datamaterialet.

4.5. Reduksjon, analyse og koding av intervjudata

Å redusere datamateriale for å oppnå meningsfulle resultater, er en utfordring for kvalitativ forskning, da datamaterialet må begrenses i stor grad før en analyse er gjennomførbar (Thagaard, 2021, s. 171; Jacobsen, 2018, s. 151).). Formålet med reduksjon og analyse av data er å strukturere informasjonen, i kategorier eller tema, for deretter å produsere fortolkninger og finne mønstre og mening. I denne prosessen ligger min forforståelse som en betydningsfull faktor siden utsagn og data blir tatt ut av konteksten (Johannessen et al., 2021, s. 151). Slik sett er den hermeneutiske tilnærmingen i dette studiet hensiktsmessig, da jeg også må søke etter å forstå redusert materiale i sammenheng med helheten (Thagaard, 2021, s. 91).

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og spesifikke temaer i data. Den engelske betegnelsen er «cross-sectional analysis» (Thagaard, 2021, s. 171), og begrepet beskriver kjennetegn ved tematisk analyse, som er å vurdere og se datamaterialet «på tvers» av informantenes beskrivelser, slik at forskeren kan gå grundig inn i hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Jeg valgte å bruke Braun og Clarke sin metode for tematisk analyse, da metoden anes som en relativt tilgjengelig form for analyse og anbefales for uerfarne forskere, slik jeg er. Den er ikke knyttet til et bestemt, teoretisk rammeverk, og kan brukes uavhengig av teoretiske perspektiver og vitenskapelige ståsteder (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Det er et systematisk verktøy for å håndtere temaer og data og beskriver hvordan dataene fra forskningen skal behandles, men den gir ikke noen inngående innføring i hvordan jeg skal gjenkjenne temaer og koder fra datamaterialet. Jeg må spille en aktiv rolle i identifisering av mønstre og temaer, og velge ut hva som er interessant og hensiktsmessig knyttet til forskningsspørsmålene, og så formidle dette til leseren. Med andre ord er det min bevissthet og evne til identifisering som legges til grunn i analysen i denne oppgaven, og det er av den grunn avgjørende for validiteten og kvaliteten til oppgaven at jeg redegjør grundig for denne prosessen og hvordan metoden er praktisert (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Jeg valgte å plassere informantenes sitater og utsagn i rekkefølge i et Excel-skjema, kronologisk numerert (vedlegg 4), for å knytte hvert utdrag opp mot temaer og spørsmål i intervjuet. Slik beholdt jeg muligheten til å gå tilbake til sammenhengen til sitatet, og søke etter sammenhenger for å bevare den hermeneutiske tilnærmingen til forskningen.

Braun og Clarke (2006, s. 83) argumenterer for at tematisk analyse kan være en hensiktsmessig metode når temaet og feltet som undersøkes er lite forsket på, slik som tilfellet er for denne oppgaven. Braun & Clarke har utarbeidet en systematisk modell som visualiserer hvordan en tematisk analyse bør foregå. Den består av seks steg, som forklarer hva de ulike stegene er og hvilken verdi de ulike stegene i prosessen har. Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har brukt metoden i analyseprosessen i denne oppgaven.

4.5.1. Trinn 1: Gjøre meg kjent med dataene

Jeg fordypet meg i datamaterialet ved å lese igjennom intervjuene flere ganger, mens jeg tok notater og markerte i de transkriberte tekstene. Deretter forsøkte jeg å identifisere mening, mønstre og repetisjoner i teksten. Jeg skisserte forslag til koder i teksten, men kun på idéstadiet. Deretter gikk jeg systematisk til verks, for å få en mer strukturert oversikt på tvers av materialet, ved å klippe ut utsagn og sitater som jeg hadde identifisert som meningsfylte.

Jeg gjennomførte analyse- og kodeprosessen to ganger. Ved første gjennomgang av dataene kategoriserte jeg ca. 200 utsagn og sitater, med ca. 40 koder. Ut fra dette produserte jeg 10 kodegrupper som ble til tre hovedtemaer, med hver sine undertemaer. I denne analyseprosessen er det grunn til å tro at jeg i stor grad var preget av forforståelse og forutinntatte holdninger til forskningen. Ubevisst benyttet jeg trolig en form for deduktiv tilnærming, hvor jeg formulerte navn på kodegrupper og temaer ut fra kjente begreper innenfor karrierelæring, og ikke ut fra meningsinnholdet i datamaterialet. Braun og Clarke understreker verdien av å fordype seg i dataene på tross av forkunnskaper og eventuelle analytiske og teoretiske tilnærminger (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Likevel kan jeg ikke påstå at jeg var totalt upåvirket av teori, da det er svært utfordrende ((Malterud, 2017, s. 113). Jeg valgte derfor å gjøre en ny gjennomgang av dataene, ved å lytte til alle intervjuene og lese igjennom transkribert materiale på nytt, lage nye notater, markeringer og forslag til koder i teksten, og være bevisst på å anvende en induktiv tilnærming.

4.5.2. Trinn 2: Generere innledende koder

Braun og Clarke beskriver denne fasen som produksjon av innledende koder fra dataene. Koding er organisering av data, som plasseres systematisk i meningsfulle grupperinger (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg valgte å gjøre kodingen manuelt, uten digitale hjelpemidler. Som tidligere nevnt, gjennomførte jeg analyse- og kodeprosessen to ganger. I andre gjennomgang

var jeg bevisst på å søke etter hva informantene egentlig fortalte meg i intervjuene, ut fra et induktivt og undersøkende perspektiv. Det ga meg nye koder og kodegrupper, og jeg endte opp med ca. 100 koder og ca. 30 kodegrupper.

4.5.3. Trinn 3: Søke etter temaer med utgangspunkt i kodene

Etter sortering og koding av datamaterialet laget jeg en liste med kodene jeg hadde identifisert, på tvers av datamaterialet. Braun og Clarke understreker betydningen av å se på forholdet mellom kodene, og hvilke koder som kan kombineres for å genere et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 90). I begge analyse- og kodeprosessene skrev jeg ut alle koder på papir, i et lite format, og forsøkte å danne temaer ved å sette sammen og gruppere koder manuelt og visuelt. Jeg organiserte kodene på ulike måter og i grupperinger, og etablerte ulike forslag til temaer og undertemaer.

Her forsøkte jeg stadig å stille meg spørsmål som hva regnes som et tema? Og hva er et undertema? Et eksempel på dette er da jeg identifiserte flere koder som kunne plasseres inn i temaet *identitet*. Fra dataene ble det tydelig at det var viktig for studentene å fortelle hvordan de ser på seg selv, og hvordan de ser seg selv som student i konteksten HMU, og hvordan de ser seg selv i ulike yrkesroller i framtida.

4.5.4. Trinn 4: Gjennomgang av koder og temaer

Denne fasen inneholder en refleksiv gjennomgang av koder og temaer, på to nivåer. Nivå en er en vurdering av de kodede utdragene i hvert tema, for å se etter et sammenhengende mønster, eller omplassere kodene til andre temaer før du går til nivå to, som er å vurdere temaene på tvers av hele datamaterialet. Temaene skal henge sammen på en meningsfull måte, men likevel med klare og tydelige skiller mellom temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) skal denne teoretiske og analytiske tilnærmingen bidra til en mer nøyaktig identifisering av temaer. Her forsøkte jeg å være bevisst på å benytte det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet for å kunne gå dypere inn i informantenes subjektive forståelser samtidig som jeg prøvde å se helheten og konteksten kodene var hentet ut fra.

Jeg vurderte også om det var tilleggsdata jeg tidligere hadde oversett. Braun & Clarke (2006, s. 91) kaller koding for en stadig organisk prosess, som jeg forstår som en levende, pågående

prosess hvor omkoding og omstrukturering kan og skal skje, men må avsluttes etter en helhetsvurdering.

4.5.5. Trinn: Definere og navngi temaer

Denne fasen handler om å fastsette temaer og gi dem navn, men samtidig videreutvikle temaene og analysere og finne essensen i datamaterialet, og underveis stille spørsmål knyttet til hva temaene egentlig handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg gikk tilbake til sitat og utsagn innenfor hvert tema, og forsøkte å organisere og identifisere fortellingen til hvert sitat. Til slutt, etter to grundige analyseprosesser, endte jeg opp med to hovedtemaer, *identitet* og *institusjon*. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å genere undertemaer, som ble gjort ut fra kodene og kodegruppene, for å gi bedre struktur og mer mening i presentasjonen av funn.

Identitet: forventninger, yrkesroller, individuelle styrker og svakheter, «å bli sett», initiativ, selvfølelse, mål, støtte, status, nivå, tilfeldigheter, «i sin egen boble», mestring, familie, valg, respekt, mål, annerledeshet, konkurranse,

Institusjon: Spillelærer, nettverk, mentor, jobbskygging, arbeidsmarked, bransjefag, musikk lærer, utøvende jobb, utveksling, spillejobber, studentmiljø, arbeidspraksis, studentforening, veiledning

4.5.6. Trinn 6: Rapportere funn

Når temaene er utarbeidet og ferdig utviklet, starter prosessen med å skrive rapporten som synliggjør funn for leseren, slik som metodekapittelet i denne oppgaven. Her er det viktig å ta med seg at i prosessen mellom utarbeidelse av koder og temaer, og presentasjon av funn, påvirker min forforståelse og subjektive fortolkning analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

4.6. Forskningsetisk vurdering og transparens i forskningen

Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming i min forskning, identifiserer jeg sårbarhet knyttet til mine subjektive antakelser og forforståelser for temaet, som kan påvirke undersøkelsene og analysene (Thomassen, 2021, s. 87). Jeg har erfaring fra tre roller i miljøet jeg forsker på; som

musikkstudent, utøvende musiker og lærer i HMU. Mine personlige erfaringer kan gi fordeler i hvordan å forstå informantenes livsverden. Samtidig, sett ut fra et forskningsetisk perspektiv, kan denne tilnærmingen være krevende og påvirke oppgaven, den fordrer ekstra bevissthet og refleksivitet hos meg som gjør undersøkelsene.

Min forståelseshorisont er basert på egne erfaringer og slik sett kan mine fordommer og antakelser om temaet trolig påvirke tolkningen av informantenes utsagn. Jeg har mine oppfatninger av hvordan jeg opplevde karrierelæringen da jeg var musikkstudent, og jeg har med meg en forståelse fra min tid som lærer i HMU. Dette kan utfordre min nøytralitet som forsker (Braun & Clarke, 2006, s. 96–99). Ved å anvende den hermeneutiske spiral kreves det at jeg er i stadig bevegelse mellom fortolkningen av informantenes fortellinger og opplevelser, og min egen kontekst og forståelseshorisont (Thomassen, 2021, s. 92).

Å sette en parentes rundt mine oppfatninger, også kalt «bracketing» (Malterud 2017, s.28) blir å sette til side mine tidligere erfaringer og kunnskap, for å sette søkelys på musikkstudentens forståelse og erfaring. I forkant av intervjuene reflekterte jeg over hvordan jeg fremstod, og hva jeg representerte i møte med informantene. Jeg forsøkte å være bevisst på å bevare en objektivitet i intervjuene og aktivt opprettholde en distanse til forskningstemaet på tross av min personlige interesse (Johannessen et al., 2021, s. 156). Formålet var å være refleksiv, som handler om en bevissthet rundt min rolle og hvordan den potensielt kan ha påvirkning på forskningen (Malterud, 2017, s. 19).

Forskningsetiske retningslinjer styrer utførelsen av forskning, og dette administreres av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora). Jeg har et etisk ansvar for å følge disse retningslinjene, som innebærer blant annet å gi deltakere tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet, og sikre at de har full autonomi når det gjelder deltakelse, samt beskytte informantens identitet og anonymisere data (Johannessen et al., 2021, s. 46).

Som tidligere beskrevet, informerte jeg studentene om min rolle i feltet, og redegjorde kort for min faglige og personlige bakgrunn. Jeg vurderte i hvor stor grad informasjon om min

bakgrunn og erfaring var hensiktsmessig, da min bakgrunnshistorie trolig kan influere studentenes beskrivelser av sine opplevelser fra HMU. Jeg forklarte også hva som kan påvirke min rolle som intervjuer, og hvordan min bakgrunn potensielt kan være med på å styre mine beskrivelser, analyser og vektlegging av funn i drøfting.

4.7. Informert samtykke

Etter at informantene hadde takket ja til prosjektet, fikk de tilsendt informasjon, en grovskisse av intervjuguiden og skjema for informert samtykke. Jeg gjennomgikk skjemaet for samtykke før intervjuet, men ba informantene om å gjøre seg kjent med det etter intervjuet, og signere og sende skjemaet i etterkant. Slik fikk de mulighet til å gjøre en vurdering om samtykke uten meg til stede, da jeg ønsket å unngå at informantene opplevde et eventuelt press om å signere skjemaet. Alle informantene sendte signert skjema i etterkant av intervjuene.

4.8. Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

For å vurdere kvaliteten i forskningsprosessen bør oppmerksomheten rettes mot ulike begreper, for å synliggjøre og redegjøre for framgangsmåter, slik at lesere og andre får mulighet til å vurdere forskningsprosjektets kvalitet. Jeg benytter begrepene og kvalitetskriteriene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* som en ramme for å synliggjøre vurderingen av kvaliteten i forskningen (Tjora, 2021, s. 259).

Pålitelighet, som også kan kalles relabilitet, handler om koblinger og sammenhenger i forskningsprosjektet, og hvordan jeg gjennom synliggjøringen av dette kan vekke tillit hos leseren, ved å gjengi de ulike stadiene og valgene i forskningsprosessen. En slik transparens kan sees på som et virkemiddel i målet mot å oppnå pålitelighet (Tjora, 2021, s. 260). Er koblingene og valg av perspektiver, analyse og teori relevante og godt synliggjort, med konkrete og spesifikke beskrivelser, kan påliteligheten styrkes (Thagaard, 2021, s. 188). Troverdighet er utfordrende i kvalitativ forskning, da datamateriale, meninger og tolkinger utvikles i den faktiske og unike interaksjonen mellom forsker og informant, og på den måten vil det i praksis være ulikt fra situasjon til situasjon (Tjora, 2021, s. 263).

Jeg valgte å ikke intervju musikkstudenter jeg kjente fra tidligere, av etiske hensyn. Disse studentene var tidligere elever fra videregående- og folkehøgskole, hvor min rolle i relasjonen

var kontaktlærer og instrumentallærer. Temaer som handler om studietid og karriere kan være sensitive og personlige temaer. Det kan oppleves som følelsesmessig invaderende og trolig uetisk at jeg skulle stille spørsmål som kunne berøre en kontekst jeg allerede hadde kjennskap til (Tjora 2021, s. 264).

Jeg valgte å inkludere flere sitat og utsagn fra alle informantene i presentasjon av funn, samt gi eksempler i teksten og et utsnitt av tabellen med alle utsagn og sitater. Dette gjorde jeg for å gi leseren mulighet til å komme nærmere empirien (Tjora, 2021, s. 265). Slik styrkes troverdigheten, men samtidig må hensynet til konfidensialitet ivaretas. Jeg valgte å benytte kjønnsnøytrale pseudonymer i transkriberingen, og pronomenet «hen» når jeg omtaler informantene og deres instrumentallærere. Det var hele tiden en avveining mellom transparens og etiske hensyn. Informantene i min oppgave er enkle å identifisere uten betydelig og fullstendig anonymisering, da musikkstudentmiljøet i Norge er lite og oversiktlig. Instrument, kjønn og spesifikke særtrekk ble endret, da anonymiteten og etiske hensyn alltid må ivaretas på best mulig måte (Tjora, 2021, s. 266).

Gyldighet eller validitet, handler om å vurdere kritisk om data, funn og resultater som presenteres gir svar på det som skal undersøkes (Tjora, 2021, s. 260). I metodelitteraturen snakkes det om ulike former for gyldighet, f.eks. dialogisk validering og kommunikativ gyldighet.

Dialogisk validering (Malterud 2017, s. 193) ble gjennomført ved at jeg jevnlig stoppet opp i intervjuet og ønsket en bekreftelse på min egen forståelse ved å stille spørsmål som: «Har jeg oppfattet deg riktig når du sier...». Slik kan datamaterialet bli en konsensus mellom forsker og deltaker, som kan skape tillit og gjensidig forståelse (Malterud 2017, s. 193).

Kommunikativ gyldighet handler om hvordan mine kommunikative ferdigheter, knyttet til det å formidle forskningsprosess- og resultater, kan påvirke validiteten. Jeg har flere ganger spurt meg selv hvem jeg skriver til, hvem er adressat? Hvilket språk skal jeg bruke slik at det er lesbart, for flest mulig, og hvordan skriver jeg på en troverdig måte slik at mottakeren forstår og tror? (Malterud, 2017, s. 197). I denne oppgaven skriver jeg om karriereveiledning, men jeg retter også fokuset mot et annet fagmiljø, høyere musikkutdanning, som i langt mindre grad benytter begreper innenfor karriereveiledningsfeltet. Av hensyn til nytteverdien og ønske

om å nå fram til miljøet med budskap og konklusjon, er det av stor verdi for validiteten at jeg benytter et språk begge felt forstår og anerkjenner (Malterud, 2017, s. 197).

Min relasjon til miljøet kan trolig bidra til en «insider»-effekt. Mine erfaringer fra feltet, påvirker hva jeg identifiserer, tolker og forstår, noe som kan gi meg «feltblindhet» (Malterud 2017, s.155). Dette kan gi seg uttrykk ved at jeg for eksempel ubevisst neglisjerer informanternes opplevelser som jeg selv ikke gjenkjenner eller ser verdien av. Et annet resultat av «insider»-effekten kan være en fortrolighet til informantene, ved at jeg identifiserte meg med deres erfaringer. Det kan gi mer utdypende svar på spørsmålene jeg stilte, og det kan fremme forskningen

Av den grunn er transparens avgjørende for forskningskvaliteten. Gjennom presentasjon av mitt eget ståsted og rolle i feltet, gir jeg leseren mulighet til å bedømme validiteten og kvaliteten utfra signifikansen min personlige bagasje og historikk har, ved at leseren vurderer hvordan tolkninger og forståelsen av dataene som kommer fram er påvirket av dette (Tjora, 2021, s. 264).

Generaliserbarhet er omdiskutert i kvalitativ forskning. Det å skulle argumentere for at funn fra denne oppgaven har overførbarhet til andre sammenhenger er utfordrende. En moderat generalisering er likevel noe jeg argumenterer for, da funnene kan knyttes opp mot konkrete kontekster med samme kriterier for utvalget som denne oppgaven har basert seg på (Tjora, 2021, s. 269). Dette kan for eksempel være utøvende musikkstudenter i klassisk/jazz/folkemusikk-sjanger i høyere musikkutdanning i Norge. Generelle tendenser fra funnene kan være overførbare og relevante til visse andre sammenhenger, som f.eks. andre kunstfagutdanninger i Norge. Men i denne oppgaven er intensjonen å utvikle dyp innsikt og forståelse av hvordan musikkstudenter opplever karrierelæring i sin studietid, og ikke å løse et konkret problem.

5. FUNN OG RESULTATER

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra analysen av datamaterialet, basert på intervjuene med informantene. Ut fra reduksjon og analyse av datamaterialet fra intervjuene presenterer jeg informantenes subjektive opplevelser av ulike dimensjoner ved karrierelæring i HMU.

Temaene jeg framstiller her er forankret i problemstillingen og forskningsspørsmålene, men presentasjonen av funn fra analysen gjøre gjennom to hovedtemaer med tilhørende undertemaer:

1. **Identitet - forventninger og mål, bakgrunn, yrkesroller og konkurranse.**
2. **Institusjon - nettverk, spillelærer og innhold i undervisning.**

5.1. Identitet

Når informantene beskriver sine opplevelser knyttet til utvikling av ferdigheter de trenger for å håndtere karrieren sin, handler det i stor grad om ulike dimensjoner av identitet. De synliggjør ulike grader av bevissthet rundt egen identitet, men felles for informantene er opplevelsene de har knyttet til situasjoner fra musikkopplæring før HMU, og hvordan de forstår dette som en faktor i utviklingen av sin musikeridentitet. Alle informantene peker på tidlig opplæring på instrument i kulturskole, undervisning med spillelærer og deltakelse i ulike musikalske fellesskap i barne- og ungdomsår som viktige arenaer for identitetsutvikling.

Når de snakker om identitet, handler samtalen om hvem de er og hvilken musiker de opplever seg som, hvilket nivå de har på instrumentet og hvilken musiker-/yrkesrolle de identifiserer seg med. Studentene beskriver prosesser som kan tyde på at de har utviklet en større forståelse av sin musikeridentitet i løpet av studietida i HMU, men at dette ikke har vært en bevisst eller initiert prosess. De beskriver prosessen som noe som «*har skjedd av seg selv*» (**Billie**).

De fleste av studentene har en tydelig bevissthet rundt hvilke styrker og egenskaper de har, men de forstår ikke hvordan og hva de skal anvende informasjonen til. Gjennom undervisning i et støttefag (bransjefag) har det reflektert over egen identitet i plenum og grupper, men informantene savner at dette har blitt fulgt opp i seinere undervisningsaktiviteter. Noen av informantene forteller om et valgemne dette semester, som de opplever som svært hensiktsmessig og relevant, men at det kommer for seint i studieløpet.:

Alex: Vi har et fag, som heter bransjefag, som vi hadde i 1.klasse, men det var så tidlig i studietida, jeg visste ikke opp og ned på noenting. Og så har jeg et valgemne nå, som er veldig bra, men det kommer nesten litt for seint. I dette emnet er det

første gang jeg har opplevd at noen stiller spørsmålstegn ved og ønsker at vi skal reflektere over styrker/egenskaper og danne oss et bilde av hvem vi er som musikere.

5.1.1. Forventninger og mål

Informantene snakker mest om forventninger de pålegger seg selv, selv om det er grunn til å tro at forventningene de beskriver, er en blanding av egne forventninger og ytre forventninger. Noen av informantene opplever høye krav og tydelige forventninger fra spillelærere og utdanningsinstitusjon, men de definerer det ikke som ubehagelig eller ødeleggende, *«det er en del av greia med det her» (Luka)*. Dette gjelder i hovedsak forventning om utvikling av instrumentale ferdigheter. Basert på forventningene utvikler de motivasjon til å *«bli bedre til å spille» (Alex)*. Høyt nivå på instrumentale ferdigheter oppleves som avgjørende for å *«lykkes som musiker» (Chris)*.

De uttrykker i liten grad at de opplever eller har opplevd eksplisitte forventninger fra familie og venner om utvikling, nivå og det å lykkes som musikere, men Billie, Luka, Kim og Alex forteller at *«mamma hadde veldig lyst til at jeg skulle spille et instrument, fordi hun spilte et instrument da hun var mindre»*.

Informantenes mål er utelukkende å utvikle et høyere nivå på instrumentet, de opplever at et høyere nivå er med på å gi dem en tydeligere faglig, profesjonell identitet som kan gi de fordeler på arbeidsmarkedet. Informantene opplever denne prosessen på ulike måter, siden det er ulike undervisningspraksiser/-metoder innenfor institusjonen, og også ut fra instrument og sjanger. Informantene opplever at spillelærerne har ulike tilnærminger og mål knyttet til hvordan studentene skal utvikle seg. Det er ingen av studentene som opplever at spillelærerne har fokus på hvordan studentene skal bli attraktive på arbeidsmarkedet, de oppfordres mer til *«å lete etter et profesjonelt og selvstendig uttrykk» (Luka)*. Flere av informantene beskriver opplevelsen av detaljstyring fra spillelærer, at læreren har spesifikke ønsker og planer om hvordan deres kunstneriske uttrykk og fremtidige yrkesrolle skal være.

Informantene opplever seg selv på kontinuerlig jakt etter råd og tips til videre utvikling, på instrumentet de søker stadig etter veien til hvordan *«man blir best» (sitat fra alle informanter)*. De definerer det «å bli best» som å kunne arbeide som musiker. Dette kan være utøvende jobb, enten fast jobb i et orkester eller ensemble, eller frilans, men da med

oppdrag som har status i miljøet. De definerer det *å lykkes som musiker* som noe annet enn det å kunne arbeide som utøvende musiker. Å lykkes handler om å få engasjement og jobber som er ettertraktede, som anerkjennes av miljøet, som består av erfarne musikere og lærere.

Studentene forteller at de øver og jobber hardt. De beskriver dette som altoppslukende, det preger hverdag og fritid. Noen har klare og definerte mål knyttet til hvilken jobb de ønsker seg, f.eks. har **Chris** lyst på jobb i et orkester, **Luka** vil jobbe frilans i ulike sjangre og **Alex** ønsker å jobbe i et spesifikt ensemble. Informantene beskriver at målene har utviklet og endret seg i løpet av HMU.

Luka: *Hvem er jeg? Er jeg den musikeren jeg ønsker å være? Men jeg har kanskje kommet fram til at der jeg er best på å være, å være litt av alt, ikke bare en ting. Som det virker som det er det folk setter pris på.... eller som det er marked for. Jeg har vært litt usikker på det, men får mer og mer inntrykk av at det er marked for det, at jeg er litt av alt.*

Studentene opplever at målene de har for karrieren må godkjennes av spillelærere. Flere av studentene uttrykker at de ikke tør å snakke høyt om dette til spillelærer. De frykter spillelærers mening om sine karrieremål, og om de blir «godkjent». Frykten beskrives som tosidig; 1. de vil unngå å framstå som urealistiske i sine karrieremål overfor spillelæreren 2. unngå å «skuffe» spillelæreren – *«tenk om hen ikke liker at jeg har lyst til å ha jobb i det ensemblet» (Alex)*. De ønsker ikke å «komme på kant» med spillelæreren, fordi spillelærere har viktige og sentrale posisjoner i musikermiljøet, og en eventuell konflikt kan hemme relasjonen til spillelærer, som trolig vil gi færre muligheter på arbeidsmarkedet.

Billie: *I mer formelle undervisningssituasjoner tror jeg at jeg som person er veldig obs på hva læreren min har som forventning. "Hva burde jeg ha lyst til gjøre? Hva er det som er mest prestisje å drive med? Og har jeg da eventuelt lov til å si at jeg ikke har lyst til å gjøre det?" Det gjør at jeg synes det er krevende å prate om personlige karriereønsker.*

Alex: *Jeg har ikke snakket om min karriere med min spillelærer, og hvis du hadde spurt meg for noen år siden, så hadde jeg sagt; "det er nok lurt å ha" men pga ulike årsaker er det vanskelig å snakke med spillelærer om dette. Vi har ulikt syn på hva jeg bør prioritere musikalsk. Så karriere, mål og framtid er et ikke-tema på spilletimer. Så nå er min spillelærer en lærer som hjelper meg med det spilletekniske. Vi har nok en "elefant i rommet" på spilletimene ...*

5.1.2. Bakgrunn

De fleste informantene har vokst opp i hjem hvor foreldrene i stor grad har tilrettelagt for at de skal spille et instrument, men ingen av informantene har foreldre som er profesjonelle musikere. Informantene beskriver at de kommer fra det som kan forstås som oppvekst med intellektuelle og økonomiske ressurser hos foreldrene. En av informantene opplevde det som en tilfeldighet at hen fortsatte med musikkstudier i HMU. Hen har ofte kjent på «annerledeshet» i studietida, og opplever det har påvirket studietid, selvfølelse og tanker om framtida:

Kim: *Jeg tror det er tilfeldigheter som gjør at jeg er musikkstudent i dag. Jeg føler meg litt som Hermine i Harry Potter – jeg er den ene som ikke har foreldre som kan noter lissom. Det har vært litt tilfeldig at jeg har valgt å studere musikk. Jeg tar spontane valg. Pappa har sagt flere ganger at jeg bør ta pedagogikk, slik at jeg kan undervise. Det er også fordi han ikke klarer å se at jeg kan overleve som utøvende musiker. Og det føles litt skummelt kanskje, for han. Fordi han ikke er musiker eller kan noter.*

De andre informantene beskriver hvordan nettverk og lærere la svært godt til rette for utvikling på instrumentet mens de var i barne- og ungdomsskolealder. Ingen har kjent på et press om øvingsmengde eller et eksternt press knyttet til karrieremål, men foreldrene har allikevel kommunisert forventninger om å «gjøre ting ordentlig»:

Chris: *Ingen av mine foreldre er musikere, men mine foreldre spilte instrument når de var yngre, og ønsket at vi også skulle spille, altså mine søsken og jeg. Mamma øvde med meg nesten hver dag. De var sånn: «du MÅ ikke spille fiolin'', men hvis du vil gjøre det, så må du gjøre det ordentlig, du kan ikke komme på time og ikke ha øvd.*

Informantene liker godt å snakke om den musikalske utviklingen fra de var barn og fram til studenttida i HMU, de blir engasjerte og tegner et bilde av trygge og gode musikalske fellesskap, både på spilletimer og i ensembler. De fleste har hatt tett oppfølging i et strukturert og organisert system, i regi av en kontinuerlig spillelærer. Gjennom tett og tidlig oppfølging av denne spillelæreren, opplevde de å bli stilt krav til musikalsk:

Luka: *Læreren min så ganske tidlig da jeg var liten at jeg tok rytmikk ganske lett. Hen pushet meg til å fortsette med fordypningsprogram på kulturskolen og jeg fikk være med i ulike ensembler.*

Gjennom spilletimer og annen øvingsaktivitet i ensembler og musikalske fellesskap har de erfart og opplevd at andre ferdigheter enn bare instrumentale ferdigheter har betydning i studietida:

Chris: *Når du er liten og ser andre i orkesttersammenhenger, og at de som ikke kommer forberedt, eller de som kommer for seint...det skaper fort veldig negative assosiasjoner. Og man vet hvem man ikke helst vil være og skal bli. Etter hvert blir det fort en sannhet hvem som svarer fort på en melding om jobb, hvem som står øverst på listen. Sånne ting tror jeg at jeg er bevisst på.*

Billie: *Jeg er nok nysgjerrig, kreativ og klar for å utforske nye ting. Jeg tror kanskje jeg har utviklet disse egenskapene underveis, hele tiden, helt siden jeg begynte å spille hos spillelærer. Jeg fikk lov til å spille forskjellige musikk tidlig, og skrev egne sanger, og var ganske selvstendig tror jeg, tidlig.... Det har hjulpet meg seinere.*

5.1.3. Yrkesroller

Det å vurdere fremtidige yrkesroller fremstår som en tankeprosess informantene ofte har. De forteller at det er noe de snakker ofte om med utvalgte samtalepartnere, ofte venner, men som nevnt diskuterer de sjelden temaet med lærere, heller ikke medstudenter. Informantene formidler sårbarhet og usikkerhet knyttet til yrker de drømmer om og de opplever å måtte ta stilling til hva slags musiker de ønsker å være tidlig i studieløpet. De forteller at opplever «rollene» ble raskt fordelt da de begynte i HMU, og beskriver følelsen av «å bli satt i bås», av medstudenter og lærere. De beskriver det som vanskelig å komme seg ut av en slik definert identitet:

Kim: *Jeg kjente tidlig på at jeg ikke er en av de gode her på skolen. Og føler at det betyr å bli lærer, og at det er en slags plan B. Det er litt trist, synes jeg.*

Informantene snakker om verdien av det å velge seg en yrkesrolle de trolig vil trives med, men som også har høy status i musikermiljøet. Inntekt og eventuelle lønnsforskjeller mellom de ulike yrkesalternativene innen musikkbransjen nevnes ikke av informantene, noe som kan tyde på at økonomi ikke er avgjørende for valg av yrkesrolle. De understreker betydningen av anerkjennelse i miljøet når de snakker om yrkesroller. Det å gå for en utøvende yrkesvei som frilans eller solist gir høy status. Alle studentene opplever at det å bli lærer er plan B, et slags nederlag:

Billie: *Jeg har snakket mye med medstudenter og lærere om hva som er*

sånn hierarkimessig, en bra jobb som musiker. Lærer faller langt ned på lista.

På den andre siden forstår informantene valget om å bli lærer som et strategisk og fornuftig valg med tanke på muligheten for å kunne kombinere det med utøvende virksomhet. Å være lærer i en mindre stillingsprosent kan mulig gjøre det å være utøvende musiker.

Informantene forteller at de ikke så seg selv i en lærerrolle da de begynte som ferske studenter i HMU, men for noen har tanken vokst etter hvert som realiteten har innhentet dem.

Når informantene snakker om den lave statusen læreryrket har, dreier de samtalen over på hvor viktig denne rollen er, og fremhever kvaliteten på sine egne spillelærere. Informantene kommuniserer et ønske om «å gi noe tilbake», de ønsker å gjøre en forskjell og være like betydningsfulle som deres egen spillelærere var for dem.

Enkelte informanter beskriver at de før HMU fikk god hjelp til å prøve ut ulike sjangre, og noen forteller om at de fikk ekstra utfordringer av spillelærere. Noen av informantene har på eget initiativ utforsket flere sjangre, nettverk og miljøer i HMU. Gjennom dette opplever noen at de behersker å seg selv i ulike yrkeskontekster:

Luka: *Jeg er nok nysgjerrig, kreativ og klar for å utforske nye ting. Jeg tror kanskje jeg har utviklet disse egenskapene underveis, hele tiden, helt siden jeg begynte å spille hos spillelærer da jeg var liten. Ehh... Jeg fikk liksom lov til å spille forskjellige musikk tidlig, hen oppfordret meg til å utforske. Hvis du skal overleve som musiker, må du være selvdrevet, og god til å søke og lage prosjekter. Men jeg synes det er spennende å oppsøke andre miljøer, som jeg ikke er i selv, for å se muligheten, og kanskje jobbmuligheter.*

5.1.4. Konkurransen

Informantene forteller at de påvirkes av medstudenters nivå. De sammenligner seg med og vurderer seg selv opp mot andre studenter. De trigges av konkurransen, på godt og vondt. Kim ble «*overrasket over hvor mye konkurranse det var på studiet og i musikkmiljøet*». Informantene forteller at konkurransen bidrar til refleksjon og tvinger dem til å gjøre noen valg:

Luka: *Jeg opplever konkurransen på skolen som en begrensning for meg. Det er mange om beinet, men siden jeg ikke spisser min karriere og tenker mer bredde, så kjenner jeg ikke på det. Men jeg tror jeg ville kjent mer på det hvis jeg hadde kun*

fokusert på én sjanger. Samtidig er jeg ikke best på noe, så jeg synes denne begrensningen også gir muligheter.

Chris: *Jeg ser at det er vanskelig å sette seg mål, fordi det er så stor konkurranse, så jeg synes det er vanskelig. Jeg må være veldig "out there" hele tiden, og vise meg fram.*

På tross av individuelt fokus og konkurranse ser informantene likevel på seg selv som en del av et stort fellesskap, de gir inntrykk av å være orientert mot noe som kan forstås som kollektive verdier. De påpeker at musikk som regel handler om å spille sammen med andre musikere. Denne ferdigheten utvikles gjennom øving i faglige nettverk med andre studenter. De snakker også om det å bli inspirert og motivert av å spille med andre som er gode, og at de lærer ulike ting av medstudenter. Det å beherske samarbeid og samspill med andre er et viktig kriterium for å få frilansoppdrag og fast jobb i et ensemble.

Informantene snakker i liten grad om det å skulle passe inn et sted, sosialt sett. Det presenteres heller en forståelse som handler om «er du god til å spille, så har du kred i miljøet». Da er man sosialt akseptert og ønsket inn i de fleste sosiale fellesskap på utdanningsinstitusjonen.

5.2. Institusjon

5.2.1. Nettverk

Informantene opplever at de får mulighet til å reflektere over studietid og muligheter på arbeidsmarkedet gjennom sine personlige og private nettverk. De beskriver dette som noen få, utvalgte medstudenter eller venner fra kollektiv og boligfellesskap, eller fra barndom og ungdomstid. Billie mener «*det er venner og andre folk utenfor institusjonen som gir meg sjansen til å se mine muligheter*». Når de står ovenfor valg eller har problemstillinger knyttet til studier og jobb, søker de råd i disse nettverkene framfor å benytte seg av formelle veiledningstjenester på utdanningsinstitusjonen. Informantene beskriver det å bygge nettverk som «viktig» og «lurt», og de antar dette vil gi dem større muligheter på arbeidsmarkedet.

5.2.2. Spillelærer

Alle informantene beskriver spillelæreren som den mest betydningsfulle faktoren for utviklingen av både instrumentale og personlige ferdigheter i HMU. Når de beskriver spillelæreren, setter de hen inn i mange roller: mentor, veileder, forbilde, inspirator, motivator, ekspert på instrumentet og mamma/pappa. Alle spillelærerne er fortsatt aktive

utøvere i musikkbransjen, ved siden av undervisningen i HMU. Billie sier at *«spillelæreren min er et synlig bevis på hvordan en arbeidshverdag som musiker er»*.

Informantene forteller videre at spillelæreren ikke alltid besitter egenskaper og ferdigheter som gjør dem godt egnet til alle rollene.

De beskriver svært ulike relasjoner til spillelæreren, og forklarer dette med sin egen personlighet og spillelærers personlighet, de snakker her om «kjemi» og at *det «klaffer»*. En av studentene opplever å ha en nær relasjon til sin spillelærer. Hen beskriver å få personlig veiledning knyttet til betydningsfulle valg.

Billie: *Man bruker så mye tid med hovedinstrumentlærer, og det er så stor del av det man studerer i løpet av bacheloren, så det har mye å si. Der har jeg vært heldig. Og det er ikke slik for alle.*

I kraft av denne forståelsen trekker noen av informantene fram spørsmålet om spillelæreren egentlig har forutsetninger for å oppfylle forventningene fra studentene. To av informantene opplever et anstrengt forhold til spillelærer, og at dette i stor grad har påvirket, deres musikalske og personlige utvikling. Alex hadde ønsket at spillelærer fokuserte mer på å veilede enn å lede. Hen opplever en «spillelærer som ønsker å forme hen»:

Alex: *Jeg har brukt mye tid på å gjøre det spillelærer ønsker at jeg skal gjøre, jeg har brukt mye energi på å gjøre "rett". Hvis jeg hadde hatt en lærer som sa: "gjør så godt du kan», så hadde jeg kanskje måtte tenke litt mer selv. Mye handler om å please læreren - å gjøre ting rett og utfra hva spillelæreren ønsker og vil.*

Informantene forteller om tilfeldigheter knyttet til hvordan hver enkelt spillelærer legger opp undervisningen, og har en opplevelse av at spillelærere bestemmer innholdet, helt uavhengig av læreplaner. Det kommer tydelig fram at det er svært ulik praksis mellom spillelærere. De beskriver at innholdet i den individuelle undervisningen ofte styres av spillelæreren, og den kulturen og tradisjonelle praksisen som er knyttet til instrumentet:

Luka: *Det er litt tilfeldig, på skolen, hvordan undervisningen er. Alle lærere er forskjellige, og alle spillelærere er karakterer, "de gjør som de vil" uansett om det er en læreplan eller... Jeg vet ikke om det er noe man kan gjøre, fordi de er så tydelig karakterer i musikerverdenen. Vanskelig å endre. De er selvstendige musikere, og har sitt eget opplegg, er trygge på seg selv, som man også kan lære av.*

5.2.3. Innhold i undervisning

Informantene trekker fram arbeidslivspraksis som noe de opplever at de lærer «mye» av, fordi de får erfaring og innblikk i hvordan musikere jobber og tenker. Men de savner gode ordninger knyttet til praksisen:

Billie: *Jeg føler at man kan gå ut av bachelorutdanning og være skikkelig dyktig til å spille musikk, men at man likevel kan stå og ikke vite helt hva yrket innebærer, hvis man skal arbeide som utøvende musiker.*

Informantene beskriver opplevelser knyttet til praksis i ensemble initiert av skolen, men alle trekker fram praksis i uformelle ensemble eller frilansoppdrag utenfor skolen som mest betydningsfullt.

Alex: *Jeg hadde et friår fra skolen, i fjor, hvor jeg jobbet i et ensemble, hvor jeg fikk masse arbeidspraksis. Jeg tror alle hadde hatt godt av det, å ha en lengre periode med reell arbeidspraksis. Vi har øvingsensembler og prosjekter (gjennom skolen, red.) men det er på langt nær det samme som den reelle arbeidspraksisen.*

Ingen av informantene har deltatt på mentorordning eller jobbskygging, som er et tilbud ved deres utdanningsinstitusjon. Dette forklares med at de ikke har fått tilbud om å delta, eller turte å være med. Utgangspunktet for å være med i mentorordningen var å ta kontakt med mentoren eller den de skulle jobbskygge. Denne øvingsaktiviteten var ikke obligatorisk. Alle informantene opplever slike ordninger som svært relevant og utviklende, men har dårlige erfaringer med organisering av tilbudet:

Alex: *Jeg har hørt rykter om jobbskygging og mentorordninger, men jeg har aldri fått tilbudet om det eller fått vite hvordan man melder seg på ... Men vet noen medstudenter har hatt det, men det er ikke obligatorisk.*

Billie: *Vi hadde et flott prosjekt, hvor vi kunne melde oss til å jobbskygge en musiker. Men jeg turte aldri å delta selv, for jeg visste ikke helt hvem jeg skulle spurt om å skygge. Hvis det hadde vært ordnet og på en måte obligatorisk hadde jeg ønsket å være med.*

De er svært entusiastiske når de snakker om det å bli inspirert av tidligere studenter og medstudenter. «*Jeg klarer å se mine muligheter gjennom å se andre musikere lykkes*» (Luka). De opplever selv at de lærer gjennom erfaringsdeling fra tidligere studenter eller nyetablerte musikere. Dette kan også være andre lærere på utdanningsinstitusjonen enn

spillelæreren deres, eller musikere de møter gjennom andre spillejobber eller uformelle nettverk og settinger:

Billie: *Jeg opplever at jeg klarer å se mine muligheter gjennom å se andre lykkes, jeg blir inspirert av å se dyktige musikere balansere en freelancekarriere, det blir jeg veldig inspirert av. I sosiale medier, og gjennom konserter. Det gir også en trygghet om at jeg kan klare meg, ikke sant. Så sosiale medier gir meg et perspektiv på at det er mulig å klare seg som freelance.*

Studietida i HMU beskrives som å være i en «boble», og informantene problematiserer at de ikke blir utfordret mer rundt det å reflektere og planlegge egen framtid, og snakke sammen om hva de planlegger å gjøre etter endte studietid: «*Jeg er litt ukomfortabel med å snakke om karriere og framtid, fordi jeg har vært i min egen boble*» (Kim).

Alex: *Jeg husker første uka på HMU, da var det en velkomsttale fra en av lærerne, og hen sa: «5-10 % av dere får fast jobb når dere er ferdige. Resten må klare seg sjøl, inntil videre.» Da tenkte jeg: Takk for det liksom og lykke til. Og etter det har alt handlet om å få den faste jobben. Og det er egentlig det. Jeg opplever at jeg må tenke og finne ut sjøl, og ta ansvar for eget liv liksom. Men jeg føler det er så svært, jeg vet liksom ikke helt hvor jeg skal starte.*

Når informantene blir spurt om de opplever at de er godt nok rustet til å håndtere karrieren sin etter endt studietid i HMU, beskrives et savn etter «noe»:

Alex: *På en måte er det bra at utdanningen vår er så svevende, fordi arbeidslivet ikke er så svevende, sånn at man må ta ansvar selv. Men så er det kanskje slik at man bør bli rustet for dette i utdanning, og lære de verktøyene som trengs.*

Billie: *Jeg føler at man kan gå ut av bachelorutdanning og være skikkelig dyktig til å spille musikk, men at man likevel kan stå og ikke vite helt hva yrket innebærer, hvis man skal arbeide som utøvende musiker.*

I dette kapittelet har jeg presentert funn fra den tematiske analysen av datamaterialet fra intervjuene med informantene. De har beskrevet ulike problemstillinger knyttet til selvforståelse og musikeridentitet i møte med krav og forventninger fra HMU. Informantene

beskriver også hvordan deres oppvekst, bakgrunn og tidligere musikalske opplæring har påvirket «hvem de er» i HMU, noe som kan forstås som en betydningsfull faktor når de reflekterer rundt karriere og karrierevalg. Dette kan sees i sammenheng med Bourdieu og Hodkinson&Sparkes sine teorier om hvordan disposisjoner, forutsetninger og habitus kan påvirke individers tanker om yrkesroller og hvordan de vurderer sine muligheter på arbeidsmarkedet.

Spillelærer er en vesentlig del av HMU, og informantene framstiller spillelæreren som den viktigste faktoren når de lærer å håndtere karrieren sin – på godt og vondt. Det kommer også fram at studentene ønsker å lære mer om nettverksbygging, mer realistisk arbeidspraksis, og flere erfaringsdelinger fra tidligere studenter og andre musikere. Her setter jeg informantenes forståelser i sammenheng med Kolbs modell for erfaringslæring, og Krumboltz`s teori om hvordan usikkerhet kan stimulere utvidelse av mulighetsperspektivet til individer.

Jeg har i dette kapitlet beskrevet funn som vurderes som interessante og hensiktsmessige for problemstillingen, som handler om å undersøke hvordan studentene opplever at de lærer å håndtere karrieren i HMU. Det eksisterer mer data og informasjon enn det som er presentert, men det er behov for avgrensning på grunn av omfang. Jeg vil i neste kapittel diskutere funn fra analysen jeg forstår som betydningsfulle, og drøfte det opp mot oppgavens teoretiske grunnlag.

6. DRØFTING – DISKUSJON

I denne delen av masteroppgaven vil jeg diskutere utvalgte funn og resultater fra datainnsamlingen opp mot de teoretiske perspektivene som er valgt som grunnlag for oppgaven.

Formålet med undersøkelsen har vært å få innsikt i, og forståelse for, hvordan studenter opplever karrierelæring i høyere musikkutdanning. Jeg drøfter hvordan informantenes subjektive beskrivelser av fenomenet, sammen med relevant kunnskap og teori, kan gi en forståelse av musikkstudenters opplevelse av karrierelæring. I fundamentet for drøftingen ligger Kolbs læringsteori, som benyttes som grunnlag for å tolke funn som dreier seg om erfaringslæring og de indre læringsprosessene til informantene.

Videre vil jeg se nærmere på hvordan teorier om hvordan disposisjoner, forutsetninger og bakgrunn kan ha betydning for informantenes opplevelser av karrierelæring. Deretter knytter jeg Krumboltz's teori om karrierevalg opp mot funn fra analysen som handler om studentenes beskrivelser av usikkerhet knyttet til karrierevalg, karrieremuligheter og arbeidsmarkedet. Ved henvisninger til Bourdeau, Hodkinson&Sparke og Krumboltz i drøftingen, refererer jeg til artikkelen eller litteraturen som er benyttet, men henviser ikke til sidetall. Dette da jeg henviser til sidetall i presentasjonene av de aktuelle teoriene i kapittel 3.

Jeg benytter strukturen fra funn som utgangspunkt for drøfting, og anvender i hovedsak de to kjerneelementene *identitet* og *institusjon*, med undertemaene fra strukturen i kapittel 5, Funn og resultater. Til slutt foretar jeg en oppsummering og konklusjon gjennom å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er utfordrende å gi entydige svar på problemstillingen, da det er en relativt vid spørsmålsformulering, som påvirkes av mange variabler og faktorer. Men jeg forsøker å presentere sammenhenger som kan gi en forståelse av hvordan karrierelæringen i HMU oppleves av informantene.

6.1. Identitet

Refleksjon over egen identitet er noe informantene tilsynelatende behersker, alle beskriver en bevisst forståelse av sine styrker og svakheter, og de har en oppfatning av at dette er egenskaper og ferdigheter som påvirker deres muligheter på arbeidsmarkedet. Ingen av informantene beskriver at institusjonen tilbyr strukturert undervisning som inneholder

utforskning av informantenes individuelle forståelser av identitet, bortsett fra 2-3 undervisningsøkter med refleksjoner over egne ferdigheter, i plenum med andre studenter. Dette gjøres i et «bransjefag», som er et mindre bacheloremne (5 studiepoeng). Undervisningen gis i 1.semester på bachelorutdanningen. Informantene kommuniserer at faget ikke oppfyller deres forventninger og behov for kompetanse rundt «bransjehåndtering».

Luka sier at han ikke har lært noe, og **Alex** kaller faget for «svada».

Det kan se ut som at informantene ikke oppfatter hensikten eller forstår målet med faget. De kommuniserer at det er utfordrende at undervisningen skjer i første studieår, og at det hovedsakelig består av plenumsrefleksjoner. Flere av informantene uttrykker at de savner å snakke om utfordringer som har relevans til deres individuelle musikerskap, de ønsker et mer individuelt fokus og tettere oppfølging, i tillegg til praktiske øvingsaktiviteter. I nyere forskning argumenteres det for at en tidlig selvforståelse er en sentral og avgjørende faktor for hvordan musikkstudenter vurderer karrieremuligheter i studietida og hvordan det påvirker karrierevalg seinere (Zhukov and Rowley, 2022). Orning og Nyhus (2020) mener utvikling av musikeridentitet krever tid og et modenhetsnivå, men at den endres gjennom nye erfaringer. «Derfor bør reflekterende og utprøvende aktivitet vektlegges» (Orning & Nyhus, 2020, s. 3).

Informantene opplever at de ikke behersker å se sammenhenger mellom identitet og karrierehåndtering kun på bakgrunn av refleksjoner de gjør i «bransjefaget». Hvis vi legger Kolbs læringsteori til grunn i denne sammenhengen, forutsetter utvikling av kompetanser at studentene gjennomgår de ulike læringsstadiene i læringssirkelen (D. Kolb, 1984). Ved å gjøre egne observasjoner og konkrete erfaringer, og deretter konseptualisere erfaringene gjennom utprøving, hvor de danner egne forståelser og begreper kan musikkstudentene oppleve at de utvikler kompetanser i bransjefaget. Konseptualiseringen kan i praksis handle om øvingsaktiviteter som utvikler individuelle forståelser om sammenhenger til arbeidsmarkedet, slik at de kan se potensiale i sitt eget musikerskap. Slik kan studentene oppleve at de er bedre rustet til å håndtere tanker og utfordringer knyttet til karrieren (D. Kolb, 1984, s. 9). Undervisningsaktiviteter som er relevant for framtidig arbeidsliv gir ifølge forskning motiverer studentene som bidrar til at de viser et større engasjement i undervisningen, ifølg Toscher&Morris Bjørnø (2019) og Smilde (2012b)

6.1.1. Forventninger og mål

Informantene snakker mye om det «å lykkes som musiker». For dem betyr det å kunne leve av musikk, som utøvende musiker. Samtidig viser funnene at oppdragene og engasjementene som utøvende musiker bør ha anerkjennelse i miljøet, og at musikeridentiteten bekreftes gjennom jobbene de får. Det kan tyde på at krefter i feltet avgjør hvilke jobber som er «bra nok», og at miljøet eller feltet ledes eller okkuperes av individer med høy kapital. Høy kapital påvirker en persons posisjon i feltet, og kan gi definisjonsmakt (Bourdieu, 1996, s. 45). Eksempler på individer med høy kapital i denne sammenhengen kan være spillelærere eller andre musikere som har høy status i musikkmiljøet. Informantene snakker også om det å bli satt «i bås» tidlig i studietida, ut fra nivå. Det kan tyde på at slike plasseringer defineres av spillelærere og andre med høy kapital. En tidlig definering av nivå kan påvirke studentenes forståelse av egen identitet og handlingshorisont ved seinere karrierevalg (Hodkinson & Sparkes, 1997).

6.1.2. Bakgrunn og yrkesroller

Kim beskriver opplevelsen av annerledeshet gjennom studietida, og relaterer dette til manglende kontinuerlig oppfølging av spillelærer i sine barne- og ungdomsår: **«jeg har savnet en lærer som kan pushe meg»**. Hen forteller også om fraværet av det å bli pushet eller aktivt støttet i den musikalske utviklingen, hvis hen sammenligner seg med andre medstudenter i HMU. I lys av Bourdieus teorier er det grunn til å tro at Kims habitus har betydning for selvforståelsen og oppfatning av musikeridentiteten, eller Kims «kulturelle personlighet» (Nerland, 2004, s. 54). Kims habitus er basert på individuelle forutsetninger og disposisjoner, og slik har Kim trolig andre sosiale og kulturelle erfaringer enn medstudenter, som trolig gir lav kulturell kapital i feltet (Esmark, 2006, s. 92).

Det er grunn til å tro at habitus former Kims egne forventninger og selvforståelse, som ifølge Hodkinson&Sparke kan påvirke handlingshorisontene, og som igjen kan påvirke utvikling av karrierekompetanse og Kims karrierevalg. Hen opererer i feltet med sine disposisjoner og forutsetninger, og kjemper en slags kamp om anerkjennelse, som indirekte handler om kampen om mer makt i feltet og muligheter for utøvende jobb. Den interne maktkampen i feltet handler om hvem som skal definere verdier og normer som danner grunnlaget for videre praksiser i musikkmiljøet. Slike konsepter samhandler og påvirker Kims muligheter og

utfordringer knyttet til karrierehåndtering, da hen trolig har mindre kjennskap til de «riktige» kulturelle kodene på bakgrunn av sin habitus (Bourdieu, 1996).

Kim sammenligner seg selv med Hermine fra «Harry Potter»-bøkene, som er en av Harry Potters beste venner. I likhet med Harry har Hermine magiske evner, men ingen av hennes foreldre har det, hun er såkalt «gompefødt». Hennes foreldre, som er tannleger, har akseptert at hun har magiske evner, men de forstår ikke fullt ut den verden Hermine er en del av (Rowling, 1999). Foreldrene til Kim har alltid akseptert at hen studerer musikk, men Kim har allikevel savnet å ha en tydeligere identitet som utøvende musiker. Hen beskriver en opplevelse av å være blant de dårlige da hen startet som student i HMU. Foreldrene har signalisert at læreryrket «må da passe godt», noe som kan forstås som en yrkesrolle foreldrene kjenner og er komfortable med, og som er tilgjengelig innenfor deres handlingshorisont (Hodkinson & Sparkes, 1997). Slik vil habitus trolig ha betydning for Kims karrierevalg, da et yrke som utøvende musiker vil kreve mer og forutsetter en tilpasning til et yrke som er ukjent.

Læreryrket er trolig innenfor handlingshorisonten til både Kim og foreldrene, og vil derfor være mer håndterbart og gjenkjennelig. Det er grunn til å tro at Kims kontekst, familie, kultur og livshistorie vil ha påvirkning på karrierevalg (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 33).

Kim forteller at hen ønsker fortsatt å satse som utøvende musiker, men konkluderer selv, etter en lang refleksjon, med at hen trolig blir lærer. Det kan virkes som at Kim gjør et forsøk på å gjøre et rasjonelt karrierevalg, hen muliggjør flere alternativer for seg selv og andre. Men det er grunn til å tro at Kims karrierevalg, fra et hermeneutisk perspektiv, påvirkes av habitus og trolig handler mer om å gjøre et pragmatisk-rasjonelt valg (som kan forstås som å akseptere et alternativ), enn det å velge mellom alternativer (Hodkinson&Sparkes, 1997).

Den sosiale kapitalen, som er Kims nettverk av relasjoner, kan også være begrenset som følge av lav kulturell kapital, da kapitalformene ofte henger sammen (Bourdieu, 1995, s. 68). På den måten kan Kim oppleve det som vanskelig å bygge nettverk i de relevante musikermiljøene, og dette kan gi utfordringer med å få fotfeste i frilansmarkedet. Den symbolske kapitalen, som handler om prestisje og anerkjennelse, påvirkes også, og kan bestemme hvordan Kim blir anerkjent og verdsatt i feltet. HMU er trolig dominert av studenter med høyere kapitalnivåer enn Kim, og slik konstitueres posisjonene i feltet (Bourdieu, 1996).

På den andre siden representerer musikkstudenter en allerede selektert gruppe, pga opptaksprøver, noe som trolig reduserer forskjeller i kapitalnivåer hos studentene i HMU (Madsen, 2013, s. 59). Men det kan være grunn til å tro at Kim, i fraværet av en tydelig musikeridentitet, som en konsekvens av habitus, i større grad er avhengig av nye erfaringer og ny informasjon. Dette kan utfordre Kims forståelser av verden og seg selv, og gjennom dette kan habitus endres og handlingshorisonten for karrierevalg utvides (Hodkinson, 2009).

Hvordan kan Kim og andre med lignende bakgrunn og disposisjoner bryte et slikt mønster? Gjennom bevissthet rundt egen habitus og feltets strukturer, kan Kim endre sin posisjon i feltet, og utfordre de regjerende verdier og normer. Kim kan for eksempel benytte kreative tilnærminger til hvordan å bygge karriere, ved å utvikle sitt eget, unike kunstneriske uttrykk som fanger oppmerksomhet og gir anerkjennelse i feltet. Kim kan også gjennom en strategisk og bevisst etablering av nettverk øke den sosiale og kulturelle kapital (Esmark, 2006, s. 92–93). Og som vi har sett fra forskningen, er den sosiale kapitalen, som en følge av nettverksbygging, en betydningsfull ressurs i musikerbransjen (Stavrum & Røyseng, 2022, s. 227).

Gjennom strukturert karrierelæring som integrerer Kolbs læringsstadier (D. Kolb, 1984), vil Kim utfordres til å reflektere, erfare og lage teoretiske over sine forståelser, muligheter, begrensninger og disposisjoner. Slik utvikler Kim trolig kompetanse i å bygge nettverk og karrierekompetenser som er relevante for karrierehåndteringen og bidrar til å gjøre Kim i stand til å håndtere utfordringer og endringer i arbeidslivet. I tillegg kan relevant og tilrettelagt karriereveiledning trolig være med på å utvide handlingshorisonten til Kim (Hodkinson, 2009).

I motsetning til Kim, kommer Chris fra et miljø hvor hen tidlig ble «**pushet av spillelærer**» (**Chris**). Hen forteller om foreldre med høy akademisk utdanning, med gode forbindelser til det profesjonelle musikermiljøet. Chris forteller om en barndom preget av tett oppfølging av foreldre og spillelærer som fulgte opp øving og forberedelser til spilletimer i tidlig barndom og ungdomstid. I slike oppvekstmiljø dyrkes og løftes ofte kunstneriske verdier og kvalifikasjoner, og musikeryrket regnes som et statusyrke. «Å komme fra et hjem med klavér» (Esmark, 2006, s. 73) handler i moderne tid ikke bare om å ha tilgang til et piano, det handler trolig om bevisste foreldre og lærere som motiverer og tilrettelegger for utviklingen

og profesjonalisering av musikalsk utvikling, noe som kan gi en tydeligere musikeridentitet. Som vi har sett fra forskning er en tydelig musikeridentitet i tidlig alder en viktig faktor for å håndtere en musikerkarriere (Zhukov and Rowley, 2022). Spillelærere til Chris i barne- og ungdomsår stilte tydelige krav og forventninger, og ga Chris utfordringer gjennom deltakelse i ulike talentutviklingsoppdrag, sommerkurs og arbeidspraksis.

På bakgrunn av dette kan det forstås som at Chris besitter høy kulturell kapital som gir tilgang på kulturelle ressurser, i form av kunnskap, verdier og holdninger, som kan gi Chris en sterk selvtillit og selvfølelse i kulturelle og akademiske sammenhenger (Bourdieu, 1995; Hodkinson & Sparkes, 1997). Det kan bidra til at Chris lett identifiserer seg med å være student i HMU, noe som kan gi et forsprang, som igjen forsterker den sosiale og kulturelle kapital. Dette kan gi Chris et fortrinn i konkurransen på arbeidsmarkedet, da sosiale ressurser sees på som en verdifull ferdighet for å opprettholde en frilanskarriere (Vaag et al., 2014, s. 219). Gjennom slike praksiser kan ulikheter og forskjeller reproduseres (Hodkinson & Sparkes, 1997).

6.1.3. Konkurransen

Alle informantene uttrykker en eller annen slags form for usikkerhet knyttet til konkurransen de opplever i HMU. Luka identifiserer tøff konkurranse på sitt instrument, men motiveres til å vurdere flere alternativer. På tross av at hen ikke kjenner sitt karrieremål og det faktum at arbeidsmarkedet er usikkert, «*blir jeg ikke vippet av pinnen*» (Luka). Som vi har sett tidligere, baserer Krumboltz's teori seg på å anerkjenne usikkerhet, og rette oppmerksomheten mot å utvikle nysgjerrighet, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme, og forstår dette som viktige kompetanser i et moderne jobbmarked med raske endringer og tilfeldigheter (Haug, 2018, s. 79). Med Krumboltz's HLT-teori som fundament, kan det være grunn til å tro at Luka har utviklet og stadig utvikler relevante ferdigheter som gjør hen i stand til å stå i plutselige endringer, tilfeldigheter og usikkerhet (Krumboltz, 2009). Det kan forstås som at Luka ikke lar seg skremme av usikkerheten på arbeidsmarkedet, men lar seg inspirere til å utforske mulighetene. Luka beskriver et bilde av lærere som oppmuntrer og oppfordrer til å prøve nye sjangre og takke ja til alle muligheter og tilfeldigheter som dukker opp. Krumboltz argumenterer for nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme som betydningsfulle kompetanser i karrierehåndtering, og det kan forstås som at Luka, gjennom

ulike veilednings og læringsprosesser som baserer seg på dimensjoner av Krumboltz perspektiver, har utviklet og stadig utvikler disse ferdighetene (Krumboltz, 2009).

Luka forteller at sjangerbredde og allsidighet er hens viktigste ressurs på arbeidsmarkedet. Hen har alltid vært nysgjerrig, leken og åpen for kreative løsninger når hen møter utfordringer. Luka forteller at foreldrene var bevisste på å legge til rette for skolegang innenfor institusjoner som favoriserte øvingsaktiviteter hvor utforsking og kreativitet var kjerneelementer. Det kan forstås om at Luka gjennom slike øvingsaktiviteter i tidlig alder, i stor grad har fått muligheten til å observere, utforske, reflektere, og gjort seg egne erfaringer og konseptualiseringer (D. Kolb, 1984). Hen framstår som en student med høy kulturell og sosial kapital, som kan gi en bred handlingshorisont, og som trolig gir flere reelle yrkesalternativer og muligheter for *serendipity*s (Hodkinson & Sparkes, 1997).

6.1.4. Yrkesroller

Informantene beskriver at de opplever det som unaturlig og uaktuelt å kommunisere og diskutere sine karrieredømmer og -valg overfor spillelærere og medstudenter. Siden jeg som intervjuer var utenforstående og hadde taushetsplikt, var det lettere å snakke med meg om sensitive temaer. Alex snakker aldri med spillelæreren om annet enn instrument og øving på teknikk. En slik forståelse bekreftes av Orning og Nyhus (2020), som i sin forskning konkluderer med at studentene ikke ønsket at hovedinstrumentlærer skulle få «*informasjon om deres overordnede musikalske liv, utover instrumentalundervisningen*» (Orning og Nyhus, 2020, del 7). Frykten for eventuelle reaksjoner fra spillelærer og miljøet kan forklares med, og ha forbindelser til, felt og kapital-dimensjonene i Bourdieu og Hodkinson&Sparkes sine teorier.

Når informantene snakket om karrierevalg, var læreryrket plan B og et slags symbol på at de ikke «lykkes som musiker». Samtidig argumenterte informantene for at det likevel var anerkjent å bli lærer ut fra et verdimelessig og ideologisk standpunkt, som kan tolkes som at valget om å bli lærer aksepteres av miljøet hvis det er et valg utelukkende på bakgrunn av verdibasert argumentasjon og aksepterte ideologiske aspekter. Det kan se ut som at feltet anerkjenner læreryrket hvis yrkesvalget er basert på en argumentasjon knyttet til det å bidra til et verdifullt samfunnsbidrag og å utgjøre en forskjell – som lærer. Musikkestudenter i HMU ønsker trolig å gjøre karrierevalg ut fra det som gir anerkjennelse i feltet, for å øke den symbolske kapitalen (Esmark, 2006, s. 94).

I denne delen har jeg drøftet informantenes selvforståelser og egne oppfatninger av musikeridentitet opp mot teorier og forskning for å utvikle en forståelse av hvordan musikkstudenter trolig håndterer tanker om karriere og arbeidsliv ut fra sin bakgrunn og identitetsforståelse. Videre vil jeg diskutere og drøfte forståelser som handler om institusjonen informantene er en del av, og hvordan undervisningens struktur og rammer påvirker informantenes opplevelser av sin karrierelæring.

6.2. Institusjon

6.2.1. Nettverk

Funnene viser at informantene benytter seg av sitt nettverk utenfor skolen når de trenger veiledning ved veivalg. Det å bygge og vedlikeholde nettverk er noe informantene forstår som betydningsfullt for karriere og arbeidsliv, de formidler at dette er noe de har *«lært av andre musikere»* (Luka). Informantene kommuniserer at de savner læringsaktiviteter som handler om å utvikle kompetanse i å bygge nettverk. En læringsaktivitet med nettverksbygging som tema, hvor studentene fikk mulighet til å erfare, reflektere, eksperimentere og forsøke å konseptualisere (D. Kolb, 1984), ville trolig gitt studentene kompetanser knyttet til det å etablere nettverk, som trolig kan bidra til å utvide handlingshorisonten i karrierevalg (Hodkinson, 2009).

Mentorordning og jobbskygging trekkes fram av alle informantene som en «ordning de har hørt om», men ingen har deltatt i. Hva dette skyldes er uklart, men en av informantene forstår ordningen som at *«vi må selv spørre en musiker vi ønsker å jobbskygge»* (Billie). En av studentene sier at *«jeg var usikker på hvem jeg skulle spørre, jeg kjenner jo ikke de jeg kunne tenkt meg å jobbskygge»* (Alex). For Billie og Alex var mangelen på selvtillit og fraværet av riktige kontakter og nettverk årsaken til at hen ikke våget å være med på ordningen. Hvis vi legger denne informasjonen til grunn, baserer disse læringsaktivitetene seg på studentens habitus og kan forstås som ekskluderende ifølge Bourdieus og Hodkinson&Sparkes perspektiver.

6.2.2. Innhold i undervisningen

Informantene framhever spillelærer og frilansjobbing ved siden av skolen som den mest hensiktsmessige arbeidslivserfaringen i HMU. *«Spillelæreren er et synlig bevis på hvordan*

en arbeidshverdag er» (Billie) og «jeg fikk jobbet slik at jeg kunne se ting mer på utsida, og fikk et litt større blikk og bilde på hvordan ting kan være» (Alex).

I lys av Kolbs teori om erfaringslæring kan det tyde på at informantene opplever dette som situasjoner hvor de får erfart, utforsket og eksperimentert, og trolig utviklet konsepter og begreper knyttet til erfaringene de gjør i arbeidspraksisen (D. Kolb, 1984). Informantene opplevde ekstern arbeidspraksis som mer hensiktsmessig enn praksisprosjekter initiert av institusjonen, og begrunner det med en større grad av troverdighet og autensitet. De opplever at eksterne aktører og reelle arbeidsgivere stiller andre krav og forventninger, og dette gir mer realistiske og konkrete erfaringer. Informantenes forståelser kan knyttes opp mot Kolbs modell for læring, som argumenterer for verdien av konkrete erfaringer i læringsprosesser (D. Kolb, 1984).

Det at informantene definerer interne orkesterprosjekter som mindre realistisk arbeidspraksis, kan tyde på at de i utgangspunktet ikke definerer praksisen som en konkret erfaring. I forståelsen av Kolbs perspektiv er det av stor betydning at studentene benytter erfaringen til å danne begreper og konsepter, og ut fra dette operasjonaliserer erkjennelsen (D. Kolb, 1984). Det kan tyde på at informantene opplever at arbeidspraksisen må være troverdig, både med tanke på kvalitet og utforming. Relevansen blir i denne sammenhengen en forutsetning for den optimale læringseffekten av praksisen. Som vi har sett tidligere i oppgaven, viser forskning at studenter engasjerer seg mer i undervisningsaktiviteter de opplever som relevante for fremtidige liv og karriere (Smilde, 2012a; Toscher, 2021a). Gjennom et tydeligere engasjement i arbeidspraksis, vil musikkstudenter trolig i større grad reflektere over egne erfaringer, danne egne forståelser og begreper, og eksperimentere og prøve ut det de har lært fra arbeidspraksisen (Haug, 2018, s. 69).

I tillegg kan erfaringene med ekstern arbeidspraksis bidra til å bygge sosiale og faglige nettverk som kan gi musikkstudentene et fortrinn, da nettverk og forbindelser kan gi en økning av ulike former kapital. Nielsen&Kvale mener at ved ekstern arbeidspraksis lærer studentene «å være for seg selv», som kan forstås som å klare seg på egen hånd, som vil si at studentene navigerer gjennom ulike sosiale fellesskap og kontekster. Gjennom dette blir studentene utfordret til å innarbeide en forståelse av sin egen historie og identitet (1999, s.

122). Forståelser knyttet til sosial læring og betydningen det har for utvikling av karrierekompetanser støttes også av bl.a. Hodkinson (2009) og St.meld. nr 16 (2021).

Relevant arbeidslivspraksis, gjennom interaksjoner og samhandling med eksterne aktører utenfor institusjonen, kan også bidra til at studentene utvider handlingshorisonten gjennom en tydeligere og mer praktisk synliggjøring av ulike yrkesroller. Slik kan relevante, eksterne og reelle arbeidserfaringer være med på å redusere ulikheter knyttet til habitus og kapital, da de individuelle forutsetningene og disposisjonene for karrierevalg endres (Hodkinson, 2009).

6.2.3. Spillelærer

Informantene forteller om begrenset tilstedeværelse av det som forstås som strukturert og formell karrierelæring, men undervisningen i hovedinstrument oppleves av alle informantene som en betydningsfull arena for karrierelæring. De opplever at de ikke bare utvikler instrumentale ferdigheter, men også ferdigheter som er nyttige for håndtering av karrieren. Hovedinstrumentundervisningen kan forstås som en arena for *uformell* karrierelæring, men innenfor institusjonen, da innhold i studieplaner kun inneholder kompetansemål knyttet til tekniske og instrumentale ferdigheter (Griegakademiet, 2023; Norges Musikkhøgskole, 2020). Ut fra opplevelsen til studentene og Kolbs teori om læring, er det grunn til å tro at hovedinstrumentundervisningen gir studentene muligheten til å erfare, reflektere, eksperimentere og konseptualisere ideer og forståelser som handler om ulike karrierekompetanser (1984).

Som vi har sett, er hovedinstrumentundervisningen i HMU en betydelig dimensjon i studentenes studietid. Derfor er det trolig store forskjeller i hvordan hovedinstrumentundervisningen bidrar til utvikling av karrierekompetanser. Denne karrierelæringen er svært avhengig av spillelæreren, som er ansvarlig for innholdet i hovedinstrumentundervisningen. Slik oppstår det trolig store skjevheter i hvordan informantene utvikler karrierekompetanser i HMU.

To av informantene fortalte om skuffelse knyttet til deres relasjon til spillelæreren (Alex og Kim). De forteller om stor forventning til spillelærer før de begynte studiene i HMU, og som vi har sett tidligere er den tradisjonelle oppfatningen og forventningen at spillelærer bør være en mentor, mesterlærer, ekspert og ekstraforelder. Alex og Kim formidlet i intervjuene stor grad av usikkerhet når de sammenlignet seg med andre studenter og deres spillelærere, de opplever at de ikke «**får det samme som de andre**» (Kim). På bakgrunn en slik

situasjonsbeskrivelse kan det være grunn til å tro at studenter som kjenner på ustabilitet og uforutsigbarhet i sin relasjon med spillelærer, og som i tillegg kjenner på usikkerhet knyttet til arbeidsmarkedet, trolig må håndtere tanker om karriere på egen hånd. Dette kan bidra til sårbarhet i overgangen til arbeidslivet. Likevel kan det være grunn til å tro at de gjennom denne usikkerheten blir utfordret til å utvikle andre kompetanser, som nysgjerrighet, pågangsmot, selvstendighet og utholdenhet (Krumboltz, 2009).

Med det som bakteppe, og i lys av kritikker mot mesterlæretradisjonen i HMU som er synliggjort tidligere, kan det være grunn til å stille spørsmål om musikkstudenter som opplever ustabilitet i relasjonen med spillelærer på egen hånd likevel utvikler betydningsfulle og nyttige karrierekompetanser? Denne forståelsen støttes av forskning som handler om spillelærers rolle og dynamikken i relasjonen mellom lærer og elev (Hanken, 2007; Nerland, 2004; Orning & Nyhus, 2020). I lys av dette er det interessant å benytte Krumboltz's perspektiver, som argumenterer for kompetansers utvikling gjennom uplanlagte og tilfeldige hendelser. Det kan være grunn til å tro at fraværet av en dominerende og detaljstyrende spillelærer kan fremme utviklingen av nyttige karrierekompetanser hos musikkstudenter. Slik kan musikkstudenter, som opplever hendelser som ikke er rasjonelle eller planlagte, utvikle et handlingsmønster som forstås som gunstig med tanke på det usikre arbeidsmarkedet de kastes ut i (Krumboltz, 2009).

Alex opplever et anstrengt forhold til spillelærer og opplever en begrensning i utvikling av ferdigheter som hen forstår som nyttige for karrierehåndteringen. Hen opplever at spillelærer ønsker musikalsk retning og dreining mot en yrkesrolle som ikke er ønskelig for Alex. Spillelærer mener Alex holder et høyt teknisk og instrumentalt nivå og kan nå langt, og at Alex sitt karrieremål ikke er «godt nok» Alex sine beskrivelser og opplevelser kan forstås som at spillelæreren ønsker å utvikle et suksessprodukt på vegne av seg selv, og som vi har sett tidligere, oppnår spillelærer anerkjennelse og posisjonering i feltet når studenter gjør suksess (Hanken, 2007; Nerland, 2004). Alex opplever at læreren ikke anerkjenner karrierevalget. Likevel er dette noe Alex ønsker, men hen opplever karrierevalget som vanskelig da hen har stor respekt for spillelærers meninger og forståelser.

Fra et Bourdieu- perspektiv kan man utforske Alex's tanker rundt autoritet gjennom Bourdieus idé om symbolsk makt. Dette uttrykket beskriver en situasjon der makten utøves med samtykke fra den som blir utsatt for den, fordi individet bidrar til sin egen undertrykkelse. Et eksempel er når spillelæreren tar i bruk et syn på utøvelse eller retning av

musikken som Alex ikke kjenner eller er fortrolig med, og nærmest tvinger gjennom denne oppfatningen som eneste gyldige tolkning (Bourdieu, 1996). Hovedinstrumenttimene med Alex og spillelærer preges av taushet knyttet til karrierevalg og -muligheter, og Alex beskriver at «*de har en elefant i rommet*» i timene. Her sliter Alex med å forme sin karriereambisjon, siden *doxa*, gjennom spillelæreren, påvirker hva som ansees for å være «korrekt» og kunstnerisk verdsatt i miljøet. Her kommuniserer spillelærer en forventning som kan begrense og hindre Alex sine muligheter for videre karriereeksperimentering (Bourdieu, 1996; Hodkinson, 2009).

I hovedinstrumentundervisningen forteller informantene at de søker etter spillelæreres meninger og anerkjennelse, og velger ofte å akseptere lærerens perspektiver. Gjennom sin autoritet får læreren et slags mandat til å utøve symbolsk makt, da det ligger i spillelæreres oppgave å introdusere studentene for nye innfallsvinkler og måter å utøve musikken på. Slike etablerte praksiser blir holdt i live gjennom spillelærere og kan være med på å forsterke ulikheter, som igjen kan påvirke studentenes karrierevalg (Hodkinson & Sparkes, 1997).

Studentene opplever en konkret erfaring når de møter en yrkesutøver på høyt nivå, flere ganger i uken, som demonstrerer og synliggjør sine ferdigheter, erfaringer og tanker om musikerskap. Allikevel er det en forutsetning at studentene, ved hjelp av spillelærer, klarer å sette dette i sammenheng med erfaringene de selv gjør, hvis vi legger Kolbs læringssirkel til grunn (D. Kolb, 1984). Med utgangspunkt i Kolbs modell for erfaringslæring er det å observere hovedinstrumentlærerens forståelser av karriere og arbeidsliv, som i de fleste tilfeller er praktiserende utøver på instrumentet og en sentral formidler, av stor betydning for utvikling av karrierekompetenser.

Spørsmålet er hvordan en slik mesterlæretradisjon påvirker studentenes læringsprosess hvis vi tar utgangspunkt i Kolbs modell? Det er gjennom erfaringer, eksperimentering og refleksjoner at studenter i HMU utvikler karrierekompetanser (Kolb, s, 1984). Nielsen og Kvale (1999, s. 118) argumenterer for at spillelæreren er en personifisering av både det å være lærer og utøvende musiker, og slik blir spillelærers yrkespraksiser som en modell for studentene. Utfordringen kan oppstå når spillelærere, som fortsatt praktiserer tradisjonell mesterlæremetodikk, blir dominerende og begrenser studentenes muligheter til å reflektere selv, gjøre egne eksperimenter av erfaringen og utvikle egne begreper og forståelser (D.Kolb, 1976).

7. OPPSUMMERING

7.1. Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne oppgaven har vært å søke etter forståelsen knyttet til hvordan musikkstudenter opplever karrierelæring i høyere musikkutdanning, og å være et bidrag i diskusjoner som handler om utvikling av karriereveiledning og -læring i høyere musikkutdanning.

Det er utfordrende å konkludere eller generalisere i et kvalitativt forskningsprosjekt. Jeg anvender en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som baserer seg på mine perspektiver, forståelser og tolkning, hvor jeg, med mine forforståelser og erfaringer avgjør hvilke temaer jeg ønsker å undersøke nærmere. Slik kan drøftinger og konklusjoner påvirkes av hva jeg finner interessant å gå i dybden på, som igjen kan påvirke retningen i oppgaven.

For å gjøre en oppsummering, som baserer seg på synliggjorte sammenhenger, ser jeg tilbake på forskningsspørsmålene som bidrar til å svare på ulike dimensjoner ved problemstillingen: Hvordan **opplever studenter karrierelæring i høyere musikkutdanning?**

Forskningsspørsmål i denne oppgaven er:

1. *Hvilke former for karrierelæring og karrierekompetanse er sentrale for studenter i HMU*
2. *Hvordan utvikler musikkstudentene ferdigheter og kompetanse knyttet til karrierehåndtering, i uformelle eller strukturerte situasjoner og settinger gjennom studietida i HMU?*

Tydelige funn viser at informantene opplever spillelærer som den meste sentrale aktøren i utvikling av karrierekompetanser. Informantene har ulike spillelærere og de opplever en «ingen gjør likt i spilletimene»-praksis. En slik praksis kan forstås som tilfeldighetenes spill. En slik forståelse legger ikke ansvaret på spillelærere, men hos institusjonene som er ansvarlige for innhold, rammer og struktur for undervisningen. Innhold og læringsutbytte fra hovedinstrumentundervisningen kan variere stort, og det kan gi ulike muligheter til utvikling

av karrierekompetanser. På bakgrunn av dette kan spillelæreren være en avgjørende faktor for studentenes utvikling av karrierekompetanser.

Undersøkelsene viste likevel at informantene ønsket individuell veiledning knyttet til karrieremuligheter og karrierevalg i studietida i HMU, men de ønsket denne veiledningen av andre enn spillelæreren. Dette er funn som bekreftes i nyere forskning fra Orning og Nyhus (2022). Det å etablere en praksis for individuell karriereveiledning, med fokus på styrking av individuelle kompetanser og utvikling av karrierekompetanser, vil trolig kunne bidra til styrking av hver enkelt musikkstudents karrierehåndtering.

Studentene beskriver ulik grad av forståelse rundt realistiske yrkesroller, og forteller at dette er informasjon de har fått gjennom sine nettverk og sin utøvende virksomhet ved siden av studiene. I lys av teorien om habitus kan dette forstås som at hver students handlingshorisont avhenger av studentens disposisjoner. Ut fra Hodkinson&Sparkes forståelser om karrierevalg vil det trolig være hensiktsmessig at institusjonene legger til rette for å utvikle studentenes kompetanser innenfor nettverksbygging. Det vil trolig ikke bidra til radikale endringer i habitus, men det kan gi økning i sosial kapital, som igjen kan utvide studentenes handlingshorisont. Slik etableres muligheter for at studentenes kontakter og nettverk kan føre til *serendipity*, som igjen kan generere karrieremuligheter (Hodkinson&Sparke, 1997).

En annen tendens er informantenes opplevelser av karrierelæring gjennom relevant og realistisk arbeidserfaring utenfor utdanningsinstitusjonen. Studentene beskriver at de lærer å håndtere karrieren gjennom ekstern arbeidspraksis. Å øke kvaliteten og mengde praksis, for å gjøre høyere utdanning mer relevant til arbeidslivet, har vært et satsningsområde fra Regjeringen de siste årene (Meld. St. nr 16 (2020-2021), 2021). Hvis vi legger studentenes forståelser til grunn, kan det være grunn for å øke denne satsningen ytterligere.

En annen tendens er at informantene savner undervisningsaktiviteter som integrerer karrierelæring. Dette kan handle om prioriteringer fra institusjonene (Bennett, 2016) og manglende studentmedvirkning i utviklingen av undervisningsinnhold ((Slaughter & Springer, 2015). Men det vil trolig være av stor betydning, både for individ og samfunn, at studentene i større grad gis mulighet til å påvirke innhold og tilstedeværelse av undervisningsaktiviteter som studentene opplever gir arbeidslivsrelevans. Gjennom å utvikle perspektiver og tanker rundt yrkesroller i en relevant og praktisk form, vil det trolig gi studentene konkrete erfaringer som gjør dem bedre rustet til å møte arbeidslivet.

Undersøkelsene viser også at informantenes bakgrunn, forutsetninger og disposisjoner kan være avgjørende for selvforståelsen og identiteten i HMU. Det kan også påvirke hvordan informantene plasserer seg i ulike yrkeskontekster og -roller, som trolig har innvirkning på handlingshorisonten. Dette har betydning for hvordan informantene vurderer sine muligheter på arbeidsmarkedet (Hodkinson og Sparke, 1997).

En mer bevisst utvikling av musikeridentitet tidlig i utdanningsløpet i HMU kan trolig bidra til å utvikle karrierekompetanser, som kan være med på å utjevne ulikheter knyttet til individuelle disposisjoner og bakgrunn. Ved å utvikle tilstedeværelsen, kvaliteten og den strukturelle gjennomføringen av karrierelæring, og -veiledning i høyere musikkutdanning, vil musikkstudenter i større grad kunne relatere utdanningen til arbeidslivet. Dette kan øke evnen til karrierehåndtering og bidra til at musikkstudenter i større grad mestrer overgangen til et usikkert arbeidsmarked.

7.2. Begrensninger i undersøkelsen og forslag til videre forskning

Denne oppgaven har hatt fokus på å undersøke opplevelsene musikkstudenter har knyttet til karrierelæring i HMU, for å være et bidrag i utviklingen av karriereveiledning og -læring i HMU. Begrensningen ligger i det å kun undersøke dette fra studentperspektivet, da forelesere, spillelærere og administrativt ansatte, som er tett på studentene og møter studentene hver dag, også har sine forståelser og opplevelser av karrierelæring i HMU. Med mål om få et mer sammensatt bilde av karrierelæringen i HMU er det hensiktsmessig å undersøke institusjonenes forståelser og opplevelser av karrierelæring- og veiledning i høyere utdanning, og hvordan forståelsene preges av økonomi, rammer, styringsverktøy og evt. andre faktorer.

En annen begrensning ved denne undersøkelsen er at det er benyttet et lite utvalg studenter innenfor et smalt og lite fagfelt. Funn og resultater har, som nevnt tidligere i oppgaven, trolig liten overføringsverdi til andre studier, bortsett fra andre kunsthøgskoleutdanninger. Som vi har sett er det lite forskning på studentstemmen i høyere utdanning, og av den grunn kan det være hensiktsmessig å undersøke studenters opplevelser av karrierelæring på andre studieprogrammer i høyere utdanning. Med endrede kompetansebehov, stor mobilitet på arbeidsmarkedet og «det grønne skiftet» er det av stor verdi for både individ og samfunn, at karriereveiledningsfeltet innhenter forståelser av studenters opplevelse og behov for karrierelæring i høyere utdanning.

8. LITTERATURLISTE

- Angelo, E., & Varkøy, Ø. (2022). I spennet mellom samfunnsmandat og kunstnerisk frihet—
En filosofisk drøfting. I S. Røyseng, H. Stavrum, & J. Vinge (Red.), *MUSIKERNE,
BRANSJEN OG SAMFUNNET* (s. 121–145). CAPPELEN DAMM AKADEMISK N.
- Bakke, I. B. (2021). *No culture for career* [Doktorgradsavhandling]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2731828>
- Beckman, G. (2005). The Entrepreneurship Curriculum for Music Students: Thoughts towards
a Consensus. *College Music Symposium*, 45, 13–24.
- Bennett, D. (2007). Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should
it be defined? *British Journal of Music Education*, 24(2), 179–189.
<https://doi.org/10.1017/S0265051707007383>
- Bennett, D. (2012a). *Life in the real world: How to make music graduates employable*.
Common Ground Publishing LLC.
- Bennett, D. (2012b). Staying Afloat—Skills, attributes and Passion. I D. Bennett (Red.), *Life
in the real world: How to make music graduates employable* (s. 63–78). Common
Ground Publishing LLC.
- Bennett, D. (2016). Developing employability in higher education music. *Arts and
Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 386–395.
<https://doi.org/10.1177/1474022216647388>
- Bennett, D., Richardson, S., & Mackinnon, P. (2016). *Enacting strategies for graduate
employability: How universities can best support students to develop generic skills*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4094.8886>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen* (A. Prieur, Oms.). De norske Bokklubbene.

- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg* (A. Prieur, Oms.). Pax.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, R. (2007). Enhancing Student Employability?: Current practice and student experiences in HE performing arts. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(1), 28–49. <https://doi.org/10.1177/1474022207072198>
- Burland, K. (2005). *Becoming a musician: A longitudinal study investigation the career transitions of undergraduate music students*. University of Sheffield.
- Burland, K., & Pitts, S. (2007). Becoming a Music Student Investigating the skills and attitudes of students beginning a Music degree. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(3), 289–308. <https://doi.org/10.1177/1474022207080847>
- CREO. (2023, april 17). *Scenekunstmedisin*. Creo. <https://creokultur.no/scenekunstmedisin/>
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur, *Pierre Bourdieu: En introduktion*. Reitzel.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Griegakademiet. (2023). *Studieplan for bachelor utøvende musikk*. Griegakademiet Bergen.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning: En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Norges Musikkhøgskole.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Heian, M. T., & Hjellbrekke, Johs. (2017). Kunstner og entreprenør?: Norske kunstneres holdninger til egen økonomi, entreprenørskap og kommersiell suksess. *Norsk*

- sosiologisk tidsskrift*, 1(6), 415–435. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-06-01>
- Hilt, B., & Brundtland Steder, F. (2024). *Arbeidsmiljø og helse blant orkestermusikere— Sammenligning med den generelle befolkningen (24/00225)*. Forsvarets forskningsinstitutt.
- Hodkinson, P. (2009). Understanding career decisionmaking and progression: Careership revisited: The fifth John Killeen memorial lecture, October 2008. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 21(1), 4–17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2102>
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Illeris, K. (2019). *Læring* (Y. Nordgård, Oms.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kleppe, B., & Askvik, T. (2023). *Kunstnerundersøkelsen 2019*. Kulturdirektoratet.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1986). *Organisasjons- og ledelsespsykologi: Basert på erfaringslæring*. Universitetsforlaget.
- Kolvereid, L., Erikson, T., & Jenssen, J. I. (2012). *Perspektiver på entreprenørskap* (2. utg.). Cappelen Damm Høyskoleforl.
- Kompetanse Norge. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. <https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/78780f0938ca424a33593af61d055cfa3564fc5b.pdf?dl=>

- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kulturdepartementet. (2015). *Kunstens autonomi og kunstens økonomi* (v–0973). Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi* (F-4432 B). <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Tildelingsbrev 2022 Norges Musikkhøgskole*. Kunnskapsdepartementet. <https://view.publitas.com/norges-musikkhogskole/statsbudsjettet-2022-tildelingsbrev-til-norges-musikkhogskole/page/2-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Tildelingsbrev 2023 Norges Musikkhøgskole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7ec338e7b2254a078a51d173ed214968/tidelingsbrev-2023-norges-musikkhogskole-.pdf>
- Larsen, H. (2019). *Den nye kultursosiologien: Kultur som perspektiv og forskningsobjekt* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Lie, M. B., & Bye, T. A. (2020). *5 år etter—En musikk sosiologisk undersøkelse av unge og nyetablerte musikeres levekår 5 år etter fullført utdanning* (s. 92). NTNU Institutt for musikk.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 53–73). Gyldendal Akademisk.
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: Does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Education Research*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>

- Lovén, A. (Red.). (2015). *Karriärvägledning: En forskningsöversikt*. Studentlitteratur.
- Madsen, A. Å. (2013). *En musikalsk overklasse? Kvantitativ studie av rekrutteringen til høyere utøvende musikkutdanninger*.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag: En innføring* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Mangset, P. (2004). *Mange er kalt, men få er utvalgt—Kunstnerroller i endring* (215). Telemarksforskning.
- Mangset, P. (2013). *Kunst og makt—En foreløpig kunnskapsoversikt*. Norsk forskningsråd, Universitetet i Oslo.
- Mangset, P., Heian, M. T., & Kleppe, B. (2022). *Fortellinger om kunstnerliv: Kunstnerkarrierer og kunstnerkår 1999 – 2019*. Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa1508>
- Mangset, P., & Røyseng, S. (Red.). (2009). *Kulturelt entreprenørskap*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 14 (2022-2023). (2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Meld. St. nr 7 (2008-2009). (2008). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Nærings og handelsdepartement. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/?q=entrepren%c3%b8rskap&ch=1#match_0
- Meld. St. nr 16 (2020-2021). (2021). *Utdanning for omstilling—Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Munnally, K. P. (2020). The Undergraduate Music Degree: Artistry or Employability? *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 50(4–5), 234–248.
<https://doi.org/10.1080/10632921.2020.1756549>

- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- NMH. (2020). *Strategi 2025—Norges Musikkhøgskole*. <https://nmh.no/om-nmh/strategi>
- Norges Musikkhøgskole. (2014). *Spill på flere strenger. Kandidatundersøkelse blant personer utdannet i skapende og utøvende musikk* (NIFU 10/2014). Norges Musikkhøgskole. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/30850843.pdf
- Norges Musikkhøgskole. (2020). *Studieplan for kandidatstudiet øving klassisk: Startkull høst 2020*. NMH. <https://nmh-nettsted.s3.amazonaws.com/files/Studieh%C3%A5ndb%C3%B8ker/2020/Kandidatstudiet-i-ut%C3%B8ving-klassisk-2020.pdf>
- NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Nyhus, I. B. (2022, juni 18). *En musikkutdanning for dagens musikkliv*. KHRONO. <https://khrono.no/en-musikkutdanning-for-dagens-musikkliv/697648>
- Orning, T. (2017). Future musicianship and present educational practices. *Musikk + praksis*, 3. <https://www.musicandpractice.org/volume-3/tanja-orning/>
- Orning, T., & Nyhus, I. B. (2020). *Kjernemappe og kunsterisk veiledning*. Norges Musikkhøgskole. <https://praxis.nmh.no/utovende-laering-og->

undervisning/kjernemappe-og-kunstnerisk-veileder/introduksjon-prosjektets-formal-rammer-og-hovedfunn

Perkins, R. (2012). Rethinking «Career» for Music Students—Identity and Vision. I D.

Bennett (Red.), *Life in the real world: How to make music graduates employable* (s. 11–26). Common Ground Publishing LLC.

PROBA. (2022). *Undersøkelse av studenters og unge forskeres tilgang til karriereveiledning*

(Offentlig 220249). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

<https://proba.no/wp-content/uploads/Proba-rapport-2022-22-Undersokelse-av-studenters-og-unge-forskeres-tilgang-til-karriereveiledning-i-hoyere-utdanning.pdf>

Reid, A., Rowley, J., & Bennett, D. (2019). From expert student to novice professional:

Higher education and sense of self in the creative and performing arts. *Music*

Education Research, 21(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1632279>

Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter og de vises stein*. Ex Libris Forlag.

Røyseng, S., & Vinge, J. (2022). Musikers profesjonelle seighet. I *Musikeren, bransjen og*

samfunnet (s. 291–312). CAPPELEN DAMM AKADEMISK N.

<https://doi.org/10.23865/noasp.160>

Røyseng, S., Vinge, J., & Skrebergene, S. (2022). Det lærte jeg egentlig ingen ting om da jeg

studerte: Ideologiske spenninger i høyere utøvende musikkutdanning. I H. Stavrum, S.

Røyseng, & J. Vinge (Red.), *Musikeren, bransjen og samfunnet* (s. 93–119). Cappelen

Damm akademisk.

SHOT- Studentenes helse og trivselsundersøkelse Norges Musikkhøgskole. (2022).

<https://view.publitas.com/norges-musikkhogskole/shot-rapport-norges-musikkhogskole-oppdater-22-09-2022/page/1>

Slaughter, J., & Springer, D. G. (2015). What They Didn't Teach Me in My Undergraduate

Degree: An Exploratory Study of Graduate Student Musicians' Expressed Opinions of

- Career Development Opportunities. *College Music Symposium*, 55.
<https://www.jstor.org/stable/26574402>
- Smilde, R. (2012b). Change and the Challenges of Lifelong Learning. I D. Bennett (Red.), *Life in the real world: How to make music graduates employable* (s. 99–124). Common Ground Publishing LLC.
- Solvik, K. (2023). *Gjennomgang av tall for utdanningskapasitet i høyere kunstutdanning, med utgangspunkt i utsynsmeldingen*. Norges Musikkhøgskole. <https://nmh.no/om-nmh/utdanningskapasitet-i-hoyere-kunstutdanning>
- Stavrum, H., & Røyseng, S. (2022). Synlighet som karriereressurs for musikere. I S. Røyseng, H. Stavrum, & J. Vinge (Red.), *MUSIKERNE, BRANSJEN OG SAMFUNNET* (s. 223–244). CAPPELEN DAMM AKADEMISK N.
- Stavrum, H., Vinge, J., & Salvesen, G. U. (2022). Prat eller handling? Om kjønn og ambivalens i musikkarbeidsmarkedet. I S. Røyseng, H. Stavrum, & J. Vinge (Red.), *MUSIKERNE, BRANSJEN OG SAMFUNNET* (s. 267–290). CAPPELEN DAMM AKADEMISK N.
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontakt i en flytende verden: Karrierveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning: For individ og samfunn* (s. 38–50). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2021). *Vitenskap, kunnskap og praksis—Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring*. NVL.

- Thomsen, R., Skovhus, R. B., & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskab og grupper* (1. utg., Bd. 3). Schultz.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Toscher, B. (2020). *Entrepreneurship Education in Higher Music Education: A Research Note*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17217.92007>
- Toscher, B. (2021a). *Entrepreneurship Education in Higher Music Education* [Thesis for the degree of Philosophie Doctor]. NTNU.
- Toscher, B. (2021b). Music Teachers' and Administrators' Perspectives on Entrepreneurship in Norwegian Higher Music Education: An Exploratory Pilot Study. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther, & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 323–350). <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch13>
- Toscher, B., & Morris Bjørnø, A. (2019). Music Students' Definitions, Evaluations, and Rationalizations of Entrepreneurship. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(6), 389–412. <https://doi.org/10.1080/10632921.2019.1646178>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- VOX. (2015). *Kartlegging av karrieretjenester i høyere utdanning*.
- Vaag, J., Bjerkeset, O., & Sivertsen, B. (2021). Anxiety and Depression Symptom Level and Psychotherapy Use Among Music and Art Students Compared to the General Student Population. *Frontiers in Psychology*, 12, 607929–607927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607927>
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H., & Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234–248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>

Vaag, J., Giæver, F., & Bjerkeset, O. (2014). Specific demands and resources in the career of the Norwegian freelance musician. *Arts & Health, 6*(3), 205–222.

<https://doi.org/10.1080/17533015.2013.863789>

Watne, Å., & Nymoene, K. (2017). Entreprenørskap i høyere norsk musikkutdanning. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning—Årbok 18* (s. 367–385).

<http://hdl.handle.net/11250/2490527>

Ytreberg, E. (2004). Norge: Mektig middekultur. *Samtiden, 3–2004*.

Zhukov, K., & Rowley, J. (2022). Crafting successful music careers: Insights from the professional lives of Australian pianists. *Research Studies in Music Education, 44*(1),

158–174. <https://doi.org/10.1177/1321103X211034647>

9. VEDLEGG

- 1. Vurdering fra NSD**
- 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema**
- 3. Intervjuguide**
- 4. Analyseskjema**
- 5. Bilde av kodeprosessen**

Vedlegg 1

20.03.2024, 19:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

775122

Vurderingstype

Standard

Dato

29.08.2023

Tittel

Ingrid Fossaa - Karrierelæring i høyere musikkutdanning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig

Ingrid Bårdsdatter Bakke

Student

Ingrid Bergene Fossaa

Prosjektperiode

08.08.2023 - 21.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 21.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – deltagelse i forskningsprosjekt

Til deg som vil delta i mastergradsprosjektet:

«Karrierelæring i høyere musikkutdanning»

Dette er et kort informasjonsskriv, og et samtykkeskjema, til deg som har meldt sin interesse for å delta i mitt masterprosjekt gjennom å bli intervjuet. Her får du mer informasjon om prosjektet og hva deltagelsen din innebærer.

Ansvarlig for masterprosjektet:

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Som student ved Masterprogrammet i karriereveiledning, Høgskolen Innlandet, er det jeg, Ingrid Bergene Fossaa, som er ansvarlig for prosjektet. Ingrid Bårdsdatter Bakke, postdoktor ved Høgskolen i Innlandet, er veileder. Masteroppgaven vil bli publisert når den er godkjent og klar.

Jeg ønsker å intervju musikkstudenter som har studert minimum 2 år på Bachelornivå i utøvende musikk. Det ble sendt ut informasjon til studenter som studerer utøvende musikk ved din utdanningsinstitusjon tidlig høst 2023, og interesserte studenter har deretter tatt kontakt med meg for å avtale nærmere. Derfor kommer denne informasjonen til deg nå.

Mål for prosjektet

Målet for prosjektet er å bidra til å få ny og dypere kunnskap innenfor karriereveiledningsfeltet, og en større og bredere forståelse for hvordan utdanningsinstitusjonene innenfor høyere utdanning kan bidra til at studentene sine utvikler kompetanser til å håndtere fremtidig liv og arbeidsliv.

Tema

Temaet er karrierelæring i høyere musikkutdanning, med fokus på studentenes opplevelser av hvordan dere opplever å utvikle ferdigheter som gjør dere i stand til å håndtere karriere, liv og arbeidslivet. Slike ferdigheter kan kalles karrierekompetanser.

En tradisjonell forståelse av begrepet karriere kan være at det «å ha en karriere» er å «klatre oppover rangstigen», men i denne sammenhengen brukes begrepet om «noe som alle har». Det handler også om å etablere gode forbindelser mellom *liv, læring og arbeid i et livslangt løp* (Skovhus et al, 2016).

Karrierekompetanser kan forklares som de ferdigheter, kunnskap og egenskaper du trenger for å forstå og utvikle deg selv, og hvordan å håndtere livets og arbeidslivets, både nåværende og framtidige, utfordringer. Det handler også om ferdigheter knyttet til det å håndtere overganger, fra f.eks utdanning til arbeidslivet, og hvordan å stå i slike endringer og utfordringer.

Intervjuene

Jeg ønsker å høre om dine opplevelser og erfaringer rundt temaet, som musikkstudent i høyere utdanning. Hvordan opplever du at du har utviklet ferdigheter knyttet til det å håndtere tanker og planer om fremtidig arbeidsliv og karriere? Hva tenker du om dine karrieremuligheter etter utdanningen, og hvordan reflekterer du over dette? Hvordan håndterer du tanker om livet og

arbeidslivet i studietida, og hvordan utforsker du mulighetene for karriere og jobb – på egenhånd, eller i samarbeid og relasjon med andre studenter/lærere, eller med andre, evt i andre situasjoner utenom utdanningsinstitusjonen? På hvilken måte opplever du at din utdanningsinstitusjon legger til rette for at du skal håndtere karrieren din?

Et intervju kommer til å vare ca 60 minutter, i et privat rom på et nøytralt sted. Jeg kommer til å bruke en intervjuguide, som er en mal for samtalen, med oversikt over hvilke områder og temaer jeg ønsker å samtale med deg om. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet, se mer info nedenfor. Det kreves ingen forberedelser av deg før intervjuet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi årsak. All informasjon om deg vil bli anonymisert. Jeg behandler og bruker informasjonen som jeg får fra og om deg kun ut ifra hensikten med forskningen, slik den beskrives i dette informasjonsbrevet. Behandlingen skjer konfidensielt og etter gjeldende regler for behandling av personopplysninger.

- Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysninger
- Intervjuet blir spilt inn med lydopptaker. Lydfilen blir lagret på forsvarlig måte ut fra retningslinjer fra Høgskolen Innlandet, som sikrer at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger.
- Intervjuet spilles inn via appen Nettskjema-diktafon og overføres til sikker lagring.
- Intervjuet kommer deretter til å bli transkribert av meg, som er prosjektansvarlig
- Alle personopplysninger kommer til å bli anonymisert, for å unngå identifisering
- Etter masterprosjektets slutføring vil lydfilene og personopplysninger bli slettet (ca juni 2024)

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har personverntjenesten ved Sikt-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. I løpet av perioden hvor du som informant kan identifiseres gjennom datamateriale og lydfiler, har du rett til å:

- Få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrerte og få utlevert en kopi av opplysningene
- Endre dine personopplysninger, hvis de er feil eller misvisende
- Slette dine personopplysninger
- Få tilsendt en kopi av dine personopplysninger
- Sende klage til Datatilsynet og personvernombudet på behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss retten til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personreglementet.

Hvis du har flere spørsmål knyttet til forskningsprosjektet, vær snill og ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet v/ veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke, telefon 61 28 85 16, epost: ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no

- Masterstudent Ingrid Bergene Fossaa, telefon 95 18 51 15, epost: 196324@stud.inn.no
- Personvernombud ved Høgskolen Innlandet, epost: personvern@inn.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen Ingrid Bergene Fossaa

Skriftlig samtykke:

Jeg har mottatt og forstått informasjonen som gjelder mastergradsprosjektet om «Karrierelæring i høyere musikkutdanning», og jeg har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg vet også at jeg har mulighet når som helst til å avbryte min deltagelse uten at det får noen som helst konsekvenser.

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

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

Signatur prosjektdeltager

Sted

Dato

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE - intervju master IBF høsten 2023**1. Bli kjent – beskriv deg selv**

- Fortell litt om deg selv. Alder, familie, bakgrunn, skolehistorikk før HMU, evt annen, høyere utdanning før HMU, arbeidserfaring
- Musikalsk erfaring og skolering – beskriv dine tidligere musikalske læreprosesser, før du startet i høyere utdanning.
- Musikalske egenskaper og ferdigheter – beskriv dine styrker som musiker. Hvorfor tror du dette er dine styrker?
- Beskriv personlige egenskaper og ferdigheter som ikke «handler» om musikk (personlige egenskaper, ferdigheter innen en hobby, særinteresser eller annen utdanning).
- Hvordan har du dannet deg et bilde av dine egenskaper og ferdigheter – har du fått hjelp, trening, undervisning i dette? Opplever du å ha et tydelig bilde av deg selv og dine ferdigheter/egenskaper?

2. Mål for framtida – muligheter

- Hva har lyst til å jobbe med når du er ferdig med utdanningen – har du et mål eller noe du drømmer om å bli?
- Hvilke muligheter og alternativer har du etter musikkstudiene, hvilke yrker er mulige/ikke-mulige for deg å jobbe i? Muligheter/begrensninger.
- På hvilken måte, eller hvordan bidrar HMU til å gi deg perspektiver og praktiske erfaringer knyttet til dine mål og muligheter? Beskriv slike situasjoner/aktiviteter.
- Er det andre situasjoner, mennesker eller sammenhenger utenom utdanningsinstitusjonen som har gitt deg perspektiver på muligheter eller begrensninger i framtida? Hva fikk du ut av dette? Hvordan ble dette til?
- Hva betydde disse læringsaktivitetene for din personlige utvikling? Hvilke læringsaktiviteter ønsker du å evt gjøre mer av?

3. Å ta valg - valgkompetanse

- Hvordan tok du valget om å studere musikk? Motivasjon osv.
- Hvordan tar du valg ellers i livet? Beskriv og fortell?
- Hvilke valg har du stått ovenfor som har hatt betydning for deg før, ditt utdanningsløp/karriere?
- Hvordan opplever du utviklingen av dine evner til å ta valg i løpet av studietida? Og hvordan har overgangen vært, til høyere musikkutdanning?

4. Karrierelæring i HMU

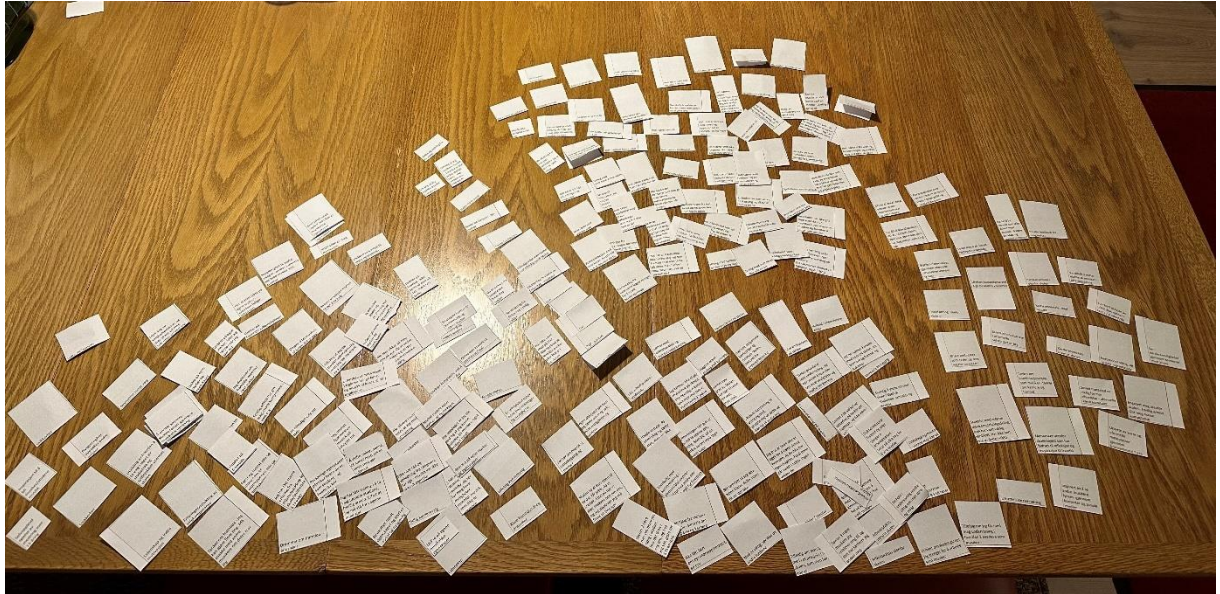
- På hvilke måter, og i hvilke situasjoner har du fått kunnskap og kjennskap til hvordan en arbeidshverdag for musikere er? Beskriv en slik situasjon. Praksis?
- Beskriv hvilket læringsutbytte du evt fikk av dette, og om det var relevant knyttet til hva du trenger for å håndtere karrieren din?
- Beskriv og fortell om ulike situasjoner hvor du snakker om karriere, drømmer og mål for framtida med andre. Hvordan, hvorfor og hvor skjer dette?
- Beskriv nettverket ditt.
- Hvilke andre læringsaktiviteter i studietida - som ikke er i regi av utdanningsinstitusjonen –har du lært hvordan du skal håndtere karrieren din?
- Hva er dine opplevelser – hvordan opplever du at HMU legger til rette for at du skal håndtere musiker- og arbeidslivet etter HMU?
- Hvordan tenker du at din utdanningsinstitusjon bør legge til rette for at musikkstudenter er godt nok rustet til å håndtere karrieren sin etter studiene – som frilans, institusjonsmusiker, og kombimusiker («portefolio»-musiker).

Vedlegg 4

	IDENTITET	Undertema	INSTITUSJON	Undertema
Kim	<i>Jeg føler at andre studenter har foreldre som backer og pusher veldig, mens jeg hadde ikke foreldre som tenkte at jeg burde melde meg på det eller det....Jeg visste ikke om TUP eller Unge Talenter. Det er jo litt tilfeldig at man har foreldre som kan "putte" deg inn i disse mulighetene, så foreldre er en faktor i dette gamet (K8)</i>	Bakgrunn	<i>Jeg opplever vel at jeg skulle hatt mer praksis, i hva jeg kan gjøre og evt arbeide med. Jeg tenker at jeg har fått lært en del i praksis, men at praksisen kanskje ikke har vært relevant for hva jeg ønsker å jobbe med (K25).</i>	Innhold i undervisningen
Billie	<i>At generell skolegang har påvirket måten jeg jobber med musikk på. At jeg fikk begynne med vanskeligere matte tidligere, fordi jeg fikk det til. Og at det ble min interne målsetting, å alltid skulle være bedre enn det som kreves (B19)</i>	Forventninger/mål	<i>Man bruker så mye tid med hovedinstrumentlærer, og det er så stor del av det man studere i løpet av bacheloren, så det er har mye å si. Der har jeg vært heldig! Og det er ikke slik for alle. Å ha en karrieresamtale med spillelærer er nok naturlig men usikker på hvordan den foregår for alle studenter her på vår skole...(B549)</i>	Spillelærer
Luka	<i>Jeg er nok nysgjerrig, kreativ og klar for å utforske nye ting. Jeg tror kanskje jeg har utviklet disse egenskapene underveis, hele tiden...kanskje helt siden jeg begynte å spille hos læreren min... som liten. Jeg fikk lov til å spille forskjellig musikk tidlig, og skrev egne sanger, tror jeg var ganske selvstendig, sånn tidlig (L10)</i>	Bakgrunn	<i>Men jeg opplever at min instrumentseksjon m/lærere kunne vært tydeligere på reflektere og diskutere ulike spørsmål i forum/plenum. Andre seksjoner inviterer profesjonelle musikere til å komme og fortelle om karrieren og musikerlivet, og man kan stille spørsmål. Så det er litt tilfeldig, hvilken seksjon man er på hvilken spillelærer man har, både individuelt og i plenum (L37)</i>	Spillelærer
Chris	<i>Jeg er nok ganske lett å ha med å gjøre. Både i praktisk forstand, at jeg møter opp når jeg skal,</i>	Forventninger/mål	<i>De fagene jeg har hatt er veldig knyttet til musikk, teori og gehør. Men da jeg var på utveksling hadde jeg et fag</i>	Innhold i undervisningen

	<p>at jeg er forberedt. Jeg synes det er pinlig å komme for seint, eller...det er sånn at jeg har ikke lyst til å gjøre noe halvveis da. Så jeg går inn for å gjøre ting ordentlig. Jeg tror jeg er slik pga oppdragelse, jeg har det med meg hjemmefra. Det var sånn, "du må ikke spille.....", men hvis du skal gjøre det, så må du gjøre det ordentlig. Kan ikke komme på time og ikke har øvd" (C9)</p>		<p>som handlet om entreprenørskap og se muligheter i konsertproduksjon. Men det var ikke obligatorisk. Jeg tror ikke vi "tvinges" nok til å få øynene opp for dette (C28)</p>	
<p>Alex</p>	<p>-og i løpet av videregående, da jeg hadde spillelærer, så lærte jeg å stå litt mer i seg sjøl og egne valg, og litt om hva det å være usikker er. Og at det er mer enn bare å spille og bare å være ego og tenke på seg selv (A33)</p>	<p>Bakgrunn</p>	<p>Jeg opplever at jeg ikke fått nok hjelp til å utvikle et selvbevissthetsbilde i studietida...liksom...hva er jeg god på eller hva bør jeg jobbe mer med. Vi hadde et fag, som handler om bransjen og sånn, som vi hadde i 1.klasse, men de?t var så tidlig i studietida, jeg visste ikke opp og ned på noenting...Og så har jeg et valgемne nå, som er veldig bra, men det kommer nesten litt for seint. I dette emnet er det første gang jeg har opplevd at noen stiller spørsmålstegn ved og ønsker at vi skal reflektere over våre egenskaper og danne oss et bilde av hvem vi er som musikere (A13)</p>	<p>Innhold i undervisningen</p>

Vedlegg 5



Gruppering av koder