



Høgskulen på Vestlandet

M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	M120MU513 1 MA		
Intern sensor:	Kari Mette Holdhus		

Deltaker

Kandidatnr.: 511

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

«Klart du kan!» – Bandpraksis i et
musikkverksted for jenter
«Sure you can!» – Band practice in a
music workshop for girls

Eyolf Thovsen Nysæther

Master i musikkpedagogikk

AL- Musikkseksjonen

15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.



«Klart du kan!» – Bandpraksis i et musikkverksted for jenter

Masteroppgave i musikkpedagogikk 15.05.2017

Eyolf Thovsen Nysæther

Høgskulen på Vestlandet

AL-Musikkseksjonen

Abstract

This research has taken place in a municipal music workshop for girls aged 11-19 in a big town municipality in Norway. The music workshop is located at a cultural center with modern and well-equipped music practice facilities and has band training in popular music as the focus. This research uses an ethnographic approach with participatory observation as a research method, in addition, the empirical data bases itself on a rotational idea development, a written survey and a group interview. Based on previous research, which shows that girls are in severe minority as instrumentalists on the drums, bass, electric guitar and keyboard, this study focuses on girls' experience of playing in bands.

The research question for the study is: *What needs for skills and facilitation do the girls in the music workshop have when they are to perform in band activities within popular music?* The study uses socio-cultural perspectives with Yrjö Engeströms cultural-historical activity theory as an analytical frame of method. This study addresses areas such as music and gender, music education, informal learning pedagogy, and music and identity.

The research provides an insight into how the music workshop's community of girls and the organization of the training, manage to make the girls become competent female musicians in the local music community. Several of the girls eventually act independently and establish their own bands with both girls and boys as bandmembers. The study also shows that the girls' participation in the music workshop performing in bands has a strong influence on their life mastery and identity development. The research further shows that although student-directed learning in popular music is a factor of success, student-directed learning also poses a challenge for girls' practice as instrumentalists on band instruments, as the attraction to the vocalist position is strong.

This study is an example that cultural-historical activity theory and sociocultural theory can contribute new perspectives and inputs to the field of music and gender and girls' practice of popular music in adolescence.

Keywords: Music and gender, girls and music, student-directed learning, informal learning, popular music, cultural-historical activity and music, adolescence and identity.

Sammendrag

Denne forskningen har foregått i et kommunalt musikkverksted for jenter i alderen 11-19 år i en storbykommune i Norge. Musikkverkstedet er lokalisert på et kulturhus med moderne og velutstyrte fasiliteter for musikkpraksis og har bandopplæring i rytmisk musikk som fokus. Forskningen bruker en etnografisk tilnærming med deltakende observasjon som forskningsmetode, i tillegg baserer empirien seg på en roterende ideutvikling, en skriftlig kartleggingsundersøkelse og et gruppeintervju. Med bakgrunn i tidligere forskning som viser at jenter er i sterkt mindretall som instrumentalister på bandinstrumentene trommer, bass, elgitar og keyboard, har denne studien fokus på jenters opplevelse av det å spille i band.

Forskningsspørsmålet for studien er: *Hvilke behov for kompetanse og tilrettelegging har jentene i musikkverkstedet når de skal drive bandvirksomhet innen rytmisk musikk?* Studien benytter sosiokulturelle perspektiv med Yrjö Engeströms kulturhistoriske aktivitetsteori som analysemetode. Denne studien tangerer områder som musikk og kjønn, musikkopplæring, «informal learning»-pedagogikk, og musikk og identitet.

Forskningen gir et innblikk i hvordan musikkverkstedets jentefellesskap og organiseringen av opplæringen klarer å gjøre jentene til kompetente kvinnelige musikere i det lokale musikkmiljøet. Flere av jentene agerer etter hvert selvstendig og etablerer egne band med både jenter og gutter som bandmedlemmer. I studien vises også den sterke innflytelsen deltagelsen i musikkverkstedet og samspillet i band har på jentenes livsmestring og identitetsutvikling. Forskningen viser videre at selv om elevstyrt opplæring innen rytmisk musikk er en suksessfaktor, utgjør elevstyrt læringsaktivitet også en utfordring for jenters praksis som instrumentalister på bandinstrument, da dragningen til vokalistrollen er sterk.

Denne studien er et eksempel på at kultur-historisk aktivitetsteori og sosiokulturell teori kan bidra med nye perspektiver og innganger til forskningsfeltet musikk og kjønn og jenters utøving av rytmisk musikk i ungdomstiden.

Nøkkelord: Musikk og kjønn, jenter og musikk, elevstyrt læring, «informal learning», rytmisk musikk, kultur-historisk aktivitetsteori og musikk, ungdom og identitet.

Forord

Det har vært en spennende og utfordrende prosess å skrive denne masteroppgaven. Jeg har tenkt, skrevet, lest og lært mye. Jeg vil takke alle informanter og kollegaer i musikkverkstedet, en stor takk til prosjektleder som var positiv til min forskning og gav meg tilgang til å gjøre denne forskningen i utgangspunktet. Takk til Cecilie A. Størkson for fremside foto og en hjertelig takk til min veileder Tiri Beate Schei.

Jeg vil takke alle venner og kjente som har bidratt med støtte og spennende innspill til arbeidet. Tone, takk for mange gode samtaler, Signy, for god hjelp, engasjement og verdifull innsikt, Tore Christer for gøy når alt var kjedelig, Synnøve for gode faglige innspill, Bernhard for å ta meg med på tur og få litt fri. Jan Ove for fine samtaler og hytteturer. Takk til Masterklassen og fagmiljøet ved musikkseksjonen for gode diskusjoner og samtaler.

Takk til familien som har vist hensyn og stilt opp. Marius, nå er pappa endelig ferdig med boken sin så nå kan vi leke og tulle hver dag. Sander, du kom midt oppi oppgaveinnspurten, men det var bare veldig koselig. Den største takken skal rettes til min kjære Pernille som har vært en helt uvurderlig støtte og samtalepartner. Du har lært meg masse og det er jeg dypt takknemlig for.

Til min stefar Knut Andreas Nysæther (1941 – 2017) som lærte meg pianospill, jazzmusikk og spilleglede.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Et tidsbilde	1
1.2 Et musikkverksted for jenter som forskningskontekst	2
1.3 Ungdommer som målgruppe	3
1.4 Fokus på bandopplæring og informal learning	4
1.5 Problemområde og forskerrefleksjon.....	5
1.6 Problemstilling	7
1.7 Tidligere forskning.....	8
1.8 Oppgavens videre oppbygging	15
2.0 Teori.....	16
2.1 Innledning	16
2.2 Et sosiokulturelt perspektiv	16
2.3 Aktivitetsteori som analyseredskap	23
2.4 Oppsummering	28
3.0 Metode	30
3.1 Innledning	30
3.2 En etnografisk inngang - forskningen tar form.....	30
3.3 Innsamling og behandling av datamaterialet	33
3.3.1 Roterende ideutvikling (RIU)	33
3.3.2 Kartleggingsundersøkelsen (KLU)	35
3.3.3 Gruppeintervju med Rockebandet	37
3.3.4 Feltarbeid: Feltnotater og feltsamtaler	39
3.5 Forskerrollen	40
3.6 Etske perspektiver	41
3.6 Vurdering av forskningsmetoden	43
4.0 Empiri	45
4.1 Kapittelets oppbygging og struktur.....	45
4.2 Roterende ideutvikling (RIU)	46
4.3 Kartleggingsundersøkelsen (KLU).....	48
4.4 Gruppeintervju med et rockeband.....	56
4.4.1 Å starte et ekte rockeband.....	57
4.4.2 Guttene blir med	57
4.4.3 Bandfellesskapet.....	58
4.4.4 Å være jente og spille rock	59
4.4.5 Tanker om opplæringen i musikkverkstedet	60
4.4.6 Musikkens betydning og innflytelse	62

4.5 Utdrag fra feltarbeidet	63
4.5.1 De nye elevene	63
4.5.2 De viderekommende elevene	65
4.5.3 Prosjektgruppen	66
4.6 Oppsummering	68
5.0 Analyse og drøfting	69
5.1 Musikkverkstedet i lys av aktivitetsteorien	69
5.2 Jentenes perspektiv i musikkverkstedet som aktivitetssystem	69
5.2.1 Subjektet jentene og deres motivasjon for aktiviteten	69
5.2.2 Objektet - semesterkonserten	70
5.2.2 Redskapene som uttrykk for jentenes opplæringsbehov	71
5.2.3 Instrumentidentitet og arbeidsdeling	72
5.2.4 Fellesskapet: møteplass og kjerne for nettverksbygging	73
5.2.5 Normer og regler	75
5.3 Musikkverkstedets aktivitetssystem ut fra instruktørens perspektiv	77
5.4 Jentenes behov i møtet mellom elevgruppen og instruktørene	79
5.4.1 Musikkverkstedet som opplæringsprosjekt eller fritidsaktivitet?	80
5.4.2 Opplæring, kontroll og eierskap – hvem skal styre aktiviteten?	83
5.4.3 RIU, musikkvideo og innføring av nye redskaper	84
5.4.4 Kjønnsnormer og brudd gjennom egen praksis	85
5.4.5 Utkommet: Jenter med selvtillit og kompetanse i nye praksiser	88
5.5 Oppsummering: Hva kan man lære av forskningen?	90
6.0 Avsluttende refleksjoner og perspektiver på videre forskning	95

1.0 Innledning

1.1 Et tidsbilde

Vi er i 2017. På de fleste områder er Norge et foregangsland i forhold til likestilling. Likevel blir jenter som spiller i band, spesielt hvis de spiller typiske bandinstrument som bass, trommer, elgitar og keyboard, fortsatt oppfattet som en kuriositet. Jenteband. Jentegitarist. Jentetrommis. Må vi i språket vårt stadig bemerke at det er jenter vi snakker om? Det samme spørsmålet stilte også Jon Vinge på slutten av 90-tallet (Vinge, 1999), da han gjorde sin forskning på jentebandet Furia. Jeg vil innlede denne masteroppgaven med et utdrag fra en nyhetssak på nrk.no publisert 12. desember 2016:

«NRK har vært i kontakt med kommunale kulturskoler i de åtte største kommunene her i landet. **Overalt – fra Tromsø i nord til Kristiansand i sør – er tendensen den samme: valg av instrument følger kjønn.** – Dette er en kjent problemstilling. Det er har vært sånn i mange år, og det må vi gjøre noe med. Sånn kan vi ikke ha det, sier leder Hans-Ole Rian i Musikernes fellesorganisasjon.

Fløyte mot trommer

Selv om piano og en del blåse- og strykeinstrumenter fordeler seg ganske likt på kjønnene, er det store forskjeller for andre instrument.

- 9 av 10 som spiller fløyte eller tar sangtimer, er jenter.
- 9 av 10 som spiller trommer, bass eller gitar, er gutter.»

(NRK-Kultur, 2016)

Overskriften på denne nyhetssaken var «Fortsatt gutte- og jenteinstrumenter på kulturskolene». NRK hadde høsten 2016 hentet inn tall fra kulturskolene, og fant samme fordelingen på det de kaller gutte- og jenteinstrumenter, som man har funnet tidligere (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008). Som artikkelen viser, går kjønnsforskjellene begge veier. Gutter er underrepresenterte på typiske «jenteinstrumenter» og jenter er underrepresenterte på typiske «gutteinstrumenter» i kulturskolene. Når det kommer til jenters manglende oppslutning for bandinstrument, er tallene for fordelingen representative også ellers i musikklivet. Man kan undre seg hvorfor det er slik også i dag. Min studie handler ikke direkte om kulturskolen, men finner likevel sted innenfor rammene til et fritidstilbud som gir opplæring i bandpraksis rettet mot jenter og deres befatning med «gutteinstrumenter». Forskningens hensikt har vært å skaffe til veie mer kunnskap om hvilke behov jenter har for tilrettelegging og kompetanse når de skal spille og synge sammen i band.

1.2 Et musikkverksted for jenter som forskningskontekst

I denne masteroppgaven vil jeg presentere hvordan jenter i en storbykommune i Norge opplevde å drive bandvirksomhet i 2016. Forskingen ble gjennomført som feltarbeid i egen kultur i et musikkverksted for jenter, der jeg har vært instruktør siden oppstart. Musikkverkstedet er et kommunalt musikkopplæringsprosjekt organisert som et fritidstilbud for jenter¹ mellom 11-19 år. Fokuset for musikkverkstedet er instrumental- og bandopplæring innen rytmisk musikk². Opplæringen er organisert i 2,5 timers økter en dag i uken på et kulturhus i storbykommunen. Kulturhuset har gode fasiliteter som godt utstyrte øvingsrom for band, dansesal, egen scene og fellesareal til plenumsundervisning og sosiale aktiviteter. Året er inndelt i to semestre, vår og høst. Hvert semester avsluttes med en konsert. Høsten 2016 var det 22 elever og 6 instruktører involvert i musikkverkstedet. Hvert semester har ulike fokusområder.

Musikkverkstedet driftes av en prosjektgruppe bestående av instruktørene og en prosjektleder fra kulturkontoret som forvalter kulturhuset. Det er prosjektgruppen som helhet som former innhold og rammer for opplæringen. Musikkverkstedet startet som et prøveprosjekt over et høstsemester i 2011, men kulturkontoret har hvert år videreført prosjektet. Formålet er å øke antallet aktive, kvinnelige brukere av kulturhusets musikkfasiliteter. Videre søker prosjektet å bidra til å øke andelen av kvinnelige utøvere innen rytmisk musikk som bidragsytere i det lokale musikkmiljøet. Utover dette arbeider prosjektgruppen ut fra verdier som inkludering, å skape et trygt fellesskap og sosialt miljø. I det musikkfaglige arbeidet er målet å øke elevenes instrumentalkompetanse individuelt og i samspill. Før oppstart av hvert semester, planlegger instruktørene tema, fokusområder, innhold og aktivitet for semesteret, både ut fra sosiale og musikkfaglige mål. Musikkverkstedets innhold og aktiviteter skal være knyttet til den virkeligheten elevene vil møte som musikkutøvere. Alle instruktørene er selv utøvere. Dette åpner for at instruktørene kan formidle egne erfaringer og benytte seg av eget nettverk for å trekke inn ekstern kompetanse i prosjektet. Prosjektgruppen sørger for jevnlig besøk av artister, arrangører og bransjefolk som gir elevene innblikk i hvordan hverdagen er for en utøvende musiker. Det er også intensjonen at elevene skal være i stand til å promotere, knytte kontakter, arrangere egne konserter og markedsføre seg selv og musikken sin.

¹ Selv om det er kvinner over 18 år med i musikkverkstedet, har jeg valgt å bruke betegnelsen *jenter* for alle elevene. I forbindelse med kjønnteori og tidligere forskning benytter jeg også begrepet kvinner når det faller seg mest naturlig.

² Musikkverkstedet bruker rytmisk musikk som en samlebetegnelse for ulike sjangre innen populærmusikk, som for eksempel pop, rock, reggae, blues, RnB, jazz og soul.

1.3 Ungdommer som målgruppe

Jeg vil her trekke frem noen aspekter med ungdommer som målgruppe. Det er flere aktuelle utfordringer med ungdomstiden i dag. Knud Illeris (2006) skriver at samfunnssystemet vårt og skolen legger opp til en slagmark for ungdommene, der de økende kravene til faglig kompetanse, karakterjag og krav til retning og yrkesorientering kommer i konflikt med ungdommens egen identitetsdannelse. Illeris skriver at all læring i ungdomstiden er sterkt farget av, og bare kan forstås i retning av, identitetsdannelsen (Illeris, 2006, s. 246). Samfunnet, kommersielle krefter og mediene skaper også et press på ungdommens selvoppfatning og søking etter identitet: «Dessuten er ungdomstiden blitt kraftig idealisert – og kommersialisert – som frihetens, uforpliktethetens og lykkens livsalder, samtidig som de personlige og samfunnsmessige problemene som knytter seg til ungdommen, synes å være stadig voksende» (ibid., s. 244). I senere tid har man også rettet blikket på det økte presset gjennom sosiale mediers rolle i ungdommers liv og koblingen til psykisk helse (Steers, Wickham & Acitelli, 2014). Illeris (2006) peker også på utfordringen med de kjønnsmessige og seksuelle relasjonene. Jenter og gutter vil finne seg selv og få aksept for den personen de er. Å oppfatte seg selv gjennom andres bekreftelse som attraktiv, populær og normal er helt avgjørende for ungdommer. I dette blir kjønnsidentitet og identitetsmarkører viktig (Ibid., s. 247). For ungdommer kan musikk være en måte å unnsnippe det hverdagslige stresset. Stålhammar (2006) fant i sin forskning at musikken hadde en avgjørende rolle i unge menneskers liv: «The young people indicates that music provides relaxation, provides a break from school-work, and makes you feel good. Furthermore, it gives a sense of security and forms a basis for everything else» (ibid., s. 68). Tia DeNora (2000) skriver om musikkens evne som redskap for selvteknologi og egenomsorg. Even Ruud (2013b, s. 107) skriver at musikk kan fungere som et middel til å forebygge sykdom og fremme helse. Han identifiserer fire egenskaper med musikk som kan dekke grunnleggende menneskelige behov, og har kraft til å øke livskvalitet:

(1) provider of vitality—that is, emotional stimulation and expression; (2) tool for developing agency and empowerment; (3) resource in building social networks; and (4) way of providing meaning and coherence in life (...) To the extent that musicking involves addressing some of these needs, we might argue that it provides a better quality of life, and thus better health. (Ruud, 2013a, s. 10)

Vi vet av forskning at psykisk helse, depresjon og stresslidelser er en stor utfordring blant barn og unge i Norge i dag. I 2015 anslo Folkehelseinstituttet at 70 000 barn og unge har psykiske lidelser som krever behandling, og omtaler dette som et stort helseproblem i Norge. Jenter

rapporterer i økende grad om psykiske plager. I 2017 er det anslått at 1 av 4 jenter på 10. trinn og i videregående skole har tegn på depresjon (Barne- ungdoms og familiedirektoratet 2017). Identitet, selvoppfatning og musikkens terapeutiske og frigjørende virkning, er alle sentrale tema også for de ungdommene jeg har snakket med i løpet av forskningsperioden. Empirien vil vise at dette er noe de er opptatt av, og noe de spiller sin deltagelse i musikkverkstedet inn mot, både som ungdommer, som musikere og som jenter.

1.4 Fokus på bandopplæring og informal learning

Bandopplæring er et sentralt fokus i forskningen min. I Lucy Green sin studie «How popular musicians learn, A Way Ahead for Music Education» (Green, 2002), intervjues fjorten populærmusikere mellom 15 til 50 år vedrørende deres tilegning av musikalsk kompetanse. Hun kaller informantene for «bi-musical», siden de både har erfaring med «formal» musikkundervisning og «informal learning»³. Sistnevnte ved at de har praktisert gehørbasert, gjennom å ha lyttet og plukket musikk, og lært gjennom samspill og utøvelse med andre musikere. Fra denne forskningen, utleder Green fem veiledende pedagogiske prinsipper for innføring av «informal learning» av musikk i en «formal» kontekst, som for eksempel musikkundervisning i grunnskolen. Green (2008) implementerer de fem prinsippene i et stort aksjonsforskningsprosjekt i skolen. Resultatene viser at elevene fikk mer personlig engasjement og eierskap, utviklet gehør gjennom å lytte og kopiere, fikk dypere forståelse for musikalsk form, uttrykk og forbedret sine instrumentale/vokale ferdigheter. Elevene kunne etter endt deltagelse, utforske et bredere musikalsk repertoar enn de i utgangspunktet var kjent med. Greens fem prinsipper for informal learning-pedagogikk er:

1. Å lære musikk som elevene selv velger, liker og identifiserer seg med, - i motsetning til i formell musikkundervisning der ofte læreren velger musikken.
2. Å lære gjennom å lytte og kopiere innspilt musikk etter øret, i sterk kontrast til den formelle opplæringen der notasjon blir det styrende elementet.
3. Elevstyrt læring, man lærer selv eller elever lærer av hverandre i grupper, uten at læreren styrer og har kontroll
4. Elevene velger tilfeldig, ekte musikk som de ønsker å spille, og musikkstykket behandles helhetlig – i motsetning til den formelle musikkopplæringen med forenklete og progresjonsbaserte musikkstykker valgt av læreren.

³ Informal learning lar seg ikke lett oversette til norsk, derfor velger jeg å bruke det engelske begrepet.

5. Integrasjon av lytting, utøving, improvisering og komponering i alle deler av læreprosessen med fokus på personlig kreativitet.

(Green, 2008, s. 10)

Musikkopplæringsprosjektet, som danner rammeverket for min studie, har mange likhetstrekk med prinsippene til Green. Musikkopplæringsprosjektet har likevel ikke vært regissert bevisst med bakgrunn i Greens forskning. Det er snarere fordi at alle instruktørene selv er musikere innen rytmisk musikk, og at denne læringsmetoden falt seg naturlig når vi som bærere av en tradisjon, skulle formidle denne videre i en autentisk opplæringskontekst.

1.5 Problemområde og forskerrefleksjon

Jeg gikk inn som forsker i musikkverkstedet med det samme interessefeltet jeg hadde da jeg startet som instruktør for fem år siden: mindre opptatt av at det var jenter jeg skulle forholde meg til, for meg var de elever som trengte opplæring. Mitt fokus var å jobbe med det musikkfaglige arbeidet og utvikle arbeidsmåter og metoder sammen med de andre instruktørene for å best mulig gi elevene god opplæring i band. Jeg så for meg å sentrere forskningen inn mot musikkopplæring og praksis innen rytmisk musikk, som for eksempel ideene til Green (Green, 2002, 2008). Jeg ønsket derfor å bevege meg utenom kjønnsperspektivet og musikkverkstedets intensjon om å styrke jenters rolle i det rytmiske musikkmiljøet. Jeg merket etter hvert at det ble vanskelig. For det første fikk jeg undrende respons hos andre når jeg fortalte om forskningsfokuset mitt: «Hvorfor vil du ikke snakke om at de er jenter? Det er jo det som er spennende.» For det andre var det opplagt at det var snakk om kjønnsforskning straks det dreide seg om jenter i band, noe som gjerne ikke ville vært et tema dersom det var snakk om gutter i band. Når jeg begynte å sette meg inn i kjønnsforskning, ble jeg oppmerksom på utfordringene knyttet til kjønn og musikk. Etter hvert ble det klart at jeg verken ville, eller kunne ignorere denne elefanten i rommet. Jeg begynte å bevege meg inn i denne noe fremmede sfæren av kjønnsforskning, feminisme og teorier om hva kjønn er eller hva som gjør kjønn. Forskning på kjønn og musikk har vært sentral og fruktbar for å problematisere og fremme jenters og kvinners posisjon. Jeg kunne valgt å bygge min forskning på en feministisk forskningstradisjon, men jeg har heller valgt en annen inngang til feltet. Jeg har valgt å fokusere på hvordan tilrettelegging for læringsprosesser i et sosiokulturelt praksisfellesskap kan bidra til å endre posisjonen til jentene som bandmusikere.

I Norge har vi ett ord for kjønn, men internasjonalt skiller man på to begreper: «sex», som er det biologiske kjønn og «gender» som ses på som et sosialt konstruert kjønn. Simone De Beauvoir presenterte en oppfatning at kjønn ikke er gitt, men noe som konstrueres. Man er ikke

kvinne, man blir kvinne, mente De Beauvoir (Butler & Salih, 2004, s. 21). Filosofen Judy Butler har utledet en teori om at kjønn er noe man gjør, ikke noe man er, et såkalt performativt perspektiv på kjønn (Butler, 1999). Det å være kvinne eller mann er dermed ikke noe naturgitt, men noe vi skaper gjennom handling og språk. På den måten *er man ikke kjønn*, men man *gjør kjønn*. Termene «mann» og «kvinne» og «maskulin» og «feminin» blir derfor bare sanne innenfor den heteroseksuelle matrisen (Butler, 1999; Onsrud, 2013). Butlers ideer er mye anvendt og referert til innen nyere kjønnsforskning. Historisk sett har kvinner måtte kjempe for å få innpass på alle områder i samfunn og arbeidsliv. Ruud (2013b) skriver om hvordan forestillinger om kjønn og musikk i vår vestlige kultur går langt tilbake i historien. Kvinner kunne utøve musikk innenfor husets fire vegger, mens mannen var fri til å komponere musikk og spille konserter ute i samfunnet. Kvinner skulle ha en passende væremåte, yndig, passiv og beskjeden, og det var begrenset hvilke instrumenter en kvinne kunne spille. Aller helst skulle hun synge, og det var også akseptabelt å spille klaver, som i borgerskapet var et vanlig møbel i hjemmet (Ruud, 2013b, s. 167,168). Som på andre områder i samfunnet, hadde kvinner også i musikken sin plass i hjemmet, eller det private rom, mens menn hadde sin plass i det offentlige rom. Det viser seg at disse kvinnebegrensende reglene for instrumentvalg, adferd og fremtoning også lever videre i dag (Björck, 2011a, 2011b; Onsrud, 2011, 2013), og at kvinner trenger å styrkes for å intervensere i mannsdominerte områder. I Norge i dag velger kvinner fortsatt bort mange praksiser, yrker og utdanningsveier som menn opplever tilhørighet i og vice versa. Kjønnsskjevhetene begrunnes i dag nødvendigvis ikke ut fra konkret og synlig uttalt diskriminering, men likevel er det «noe» gjemt i kulturen vår som fører til separering av kjønnene innenfor ulike praksiser. Det ser ut til at man også har funnet en metode å styrke det underrepresenterte kjønn på. Å skape et miljø eksklusivt for et kjønn, blir praktisert innenfor fritidstilbud som idrett og kultur. Også i høyere utdanning brukes dette som et selverfart «effektivt» virkemiddel for å få kvinner til å operere i mannsdominerte praksiser⁴. På lik linje finnes det yoga for menn, slankekurs for menn og barselgrupper for menn. De som argumenterer for og praktiserer slike kjønnsdelte tilbud, gjør dette med overbevisning om at det «virker», slik det også var for musikkverkstedet da det startet opp i 2011. Cecilia Björck (2011a, s. 92), skriver i sin avhandling om band som «Male free-zones». Hun viser til at menns bandvirksomhet ofte har vært frisoner, der de kommer seg bort fra kvinner, et sted menn kan være menn og dyrke sin maskulinitet i fred. Å gjøre det motsatte, ved å skape frisoner for kvinner uten mannlig tilstedeværelse, har gjennom punk-bevegelsen på 70-tallet og senere i

⁴ Se for eksempel; Jenteprojektet ADA ved NTNU: <http://www.ntnu.no/jenter> og rapporten, Likestilling og mangfold i norsk idrett (Sand, Fasting & diskrimineringsombudet, 2008, s. 67)

ulike prosjekter vist seg å gi positive resultater. Björck reflekterer over at man kanskje ikke nødvendigvis ønsker frihet fra krav fra det andre kjønn, men at det heller er frihet fra kravene og konformiteten i den heteroseksuelle matrisen (ibid., s. 94). Studien til Björck studerte fire forandringsprosjektet for å rekruttere jenter inn i populærmusikalske praksiser i Sverige. I denne masteroppgaven studerer jeg et slikt prosjekt i Norge, og jeg vil også berøre diskusjoner knyttet til kjønn. Forskningskonteksten ligner i begge studiene. Men inngangen, metodene og teoriperspektivet er forskjellig. Björck baserer forskningen sin på en sterk diskurs om at jenter må «ta plass» for å kunne delta i populærmusikalske praksiser. Dette finner hun også stor sporbarhet til ved andre mannsdominerte områder der kvinner skal få innpass. Hensikten med studien er å undersøke «hvordan spatiale diskurser anvendes i likestillingsprosjekt i musikk for å konstruere ideer om kjønn, populærmusikk og sosial forandring» (ibid., s. 190). Hun anvender rundbordskonferanser med personale og deltakere fra prosjektene og hun benytter diskursanalyse for å analysere datamaterialet. Teorien og vitenskapssynet er poststrukturalisme og poststrukturell feminisme. Jeg har på min side valgt en sosiokulturell tilnærming med kulturhistorisk aktivitetsteori som rammeførende analyseredskap. Den sosiokulturelle teorien støtter opp det relasjonelle og situerte i forskningen, og aktivitetsteorien bidrar med rammeverk som kan analysere praksis og potensiale for endringer. Björck sin studie har vært et viktig bakteppe for utviklingen av min problemstilling. Jeg vil presentere mer fra denne studien i avsnitt 1.8.

1.6 Problemstilling

Høsten 2016 inntrådte jeg i rollen som forsker i musikkverkstedet. Den dobbeltposisjonen som både instruktør og forsker har medført et bevisst fokus på min egen rolle i feltet. Det kan virke som en grei sak å forske på egen praksis, men om man skal gjøre dette på en redelig måte, er det mange forhåndsregler som må tas, og bevisste grenseoppganger som kontinuerlig må avklares. Kulturkontoret anser dette musikkverkstedet som et suksessprosjekt. Det har aldri vært min intensjon i forskningen, å hylle denne suksessen ytterligere verken på vegne av meg selv eller andre interessenter. Forskningen min er derimot sentrert om å søke kunnskap om hvordan man tilrettelegger for og imøtekommer jenter som vil spille og synge i band. Dette har jeg gjort gjennom å henvende meg til elevene i musikkverkstedet. Jeg har spurt elevene hva de anser som viktig i sin praksis og har gjennom samtaler og observasjoner kartlagt deres behov for veiledning og tilrettelegging. Samtidig har jeg funnet det nødvendig å også inkludere perspektiver og praksis også fra instruktørene og prosjektgruppen som legger til rette for aktiviteten i musikkverkstedet. Problemstillingen har jeg forsøkt å finne svar på gjennom en

etnografisk tilnærming med deltakende observasjon, en roterende ideutvikling⁵ (RIU), en kartleggingsundersøkelse og et gruppeintervju som datafangstmetoder. Problemstillingen min er som følger:

Hvilke behov for kompetanse og tilrettelegging har jentene i musikkverkstedet når de skal drive bandvirksomhet innen rytmisk musikk?

Med *behov* mener jeg jentenes uttalte behov gjennom resultat fra roterende ideutvikling (RIU), utsagn i kartleggingsundersøkelsen, feltsamtaler og gruppeintervju. Samtidig har jeg også forsøkt å kartlegge uttalte behov som kommer til uttrykk gjennom jentenes aktivitet i musikkverkstedet. Jeg har også undersøkt jentenes behov ut fra det mer langsiktige perspektivet til prosjektgruppen og instruktørene. Med *kompetanse* mener jeg de kunnskaper, ferdigheter og mestring av redskaper som jentene trenger for å kunne spille og synge sammen i band. Med *tilrettelegging* mener jeg de didaktiske føringene: de fysiske ressursene som lokaliteter, utstyr og teknologi; organisering og rammeføring av praksis, roller og arbeidsdeling, opplæring og metoder, regler og fellesskap. Med å kunne *drive bandvirksomhet*, mener jeg både innenfor og utenfor musikkverkstedets rammer. Med *rytmisk musikk* mener jeg den norske forståelsen av begrepet som en samlebetegnelse for en rekke ulike former for groovebasert musikk, for eksempel jazz, pop, rock, reggae, funk, latin, blues, hiphop, samba osv. (Christophersen, 2009, s. 25). Jeg velger å sidestille begrepet *rytmisk musikk* med det engelske *popular music*. Begrepet *jenter* er knyttet til musikkverkstedets intensjon om å styrke jenters posisjon innen rytmisk musikk. Begrepet *jenter* i kombinasjon med bandvirksomhet og rytmisk musikk, bærer også ifølge tidligere forskning med seg en rekke implikasjoner, noe jeg vil presentere i neste avsnitt.

1.7 Tidligere forskning

I 1999 publiserte Jon Vinge (1999) sin hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk: «Jenter, rock og den maskuline virkeligheten. En studie av et jentebands møte med rockediskursen». I denne oppgaven studerte han rockebandet Furia. Studien dannet et bilde på hvordan et jenteband i Bergen opplever seg selv som et rockeband i møte med rockediskursen og de forventninger som er knyttet til denne. Studien gjør rede for det historiske perspektivet av jenter og rock, Vinge utleder datidens kontekst og har informanter fra AKKS⁶ som gir innspill på sidelinjen.

⁵ Roterende ideutvikling (RIU) er en metode som ble brukt ved semesteroppstart for å skape eierskap der elvene selv gir innspill om hva de ønsker å fokusere på i høstsemesteret 2016. Mer om dette i avsnitt 3.3.1 og 4.2

⁶ AKKS (Aktiv Kvinne Kultur Senter) var tidligere en organisasjon som jobbet for å styrke kvinners rolle i musikk og kultur, med et sterkt feministisk standpunkt, og hadde bare kvinnelige medlemmer og arrangement. Men AKKS har over tid endret sitt verdigrunnlag og fremstår i dag som en musikkorganisasjon som også inkluderer gutter/menn uten kjønnspolitisk motivasjon (Vinge 1998 s.9).

Funnene var blant annet at bandets kjønnsstilhørighet skaper forventninger hos publikum om et feminint uttrykk. Furia ønsket å bryte med disse forventningene. Som band bestående av bare jenter opplevde de å måtte bevise musikalsk kompetanse og motbevise forventninger om å ikke være like dyktig som gutta. De fikk kommentarer på at de var dyktige nok for å være jenter. Følelsen av å være på fremmed grunn, later til å være latent hos bandet. Forhold som å både være i mindretall og komme for sent på banen som instrumentalister tematiseres. Furia viser en frustrasjon over å ikke bli tatt på musikkfaglig alvor som jenteband. Etter denne studien har det kommet flere forskningsbidrag på jenters posisjon i musikkfeltet.

Flytter vi oss frem i tid til 2000- tallet, er det flere forskere som viser til at jenters posisjon i rytmisk musikk er svak. (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008; A. H. Lorentzen & Stavrum, 2007; Stavrum, 2004). I boken, «Musikk og kjønn - i utakt?» (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008), fremlegges et helhetlig bilde av kjønnsfordelingen i musikk og kulturfeltet i Norge, historisk og frem til 2008. «Vi konstaterte at musikklivet er verre stilt enn kultur og arbeidsliv elles, med ei gjennomgåande 20/80-fordeling, ofte 10/90-fordeling i kvinners ufordel på enkelte område» (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008, s. 7) I det rytmiske musikkfeltet sees de samme tendensene. Heidi Stavrum viser i kapittelet «Kjønnede relasjoner innenfor rytmisk musikk. Hva vet vi, og hva bør vi vite?» til tall og statistikk som vitner om kraftig mannsdominans på flere områder, som for eksempel blant jazzmusikere og komponister (Stavrum, 2008, s. 61) Stavrum peker på at innen det rytmiske feltet er det en kjensgjerning at menn er instrumentalister og kvinner er sangere. Menn som instrumentalister, har ifølge Stavrum de mest anerkjente og privilegerte rollene og posisjonene, og får mer makt enn kvinner som *bare* er «syngedamer». Menn har tradisjonelt sett alltid vært instrumentalister, komponister og innehatt de aller fleste ledende posisjoner. Innen jazzmusikkfeltet sier Stavrum at kvinnelige sangere blir devaluert av sine mannlige kollegaer. Mulige grunner til dette kan være at kvinnelige sangere trekker mer mot et kommersielt uttrykk, mens menn dras mot jazz som kunstmusikk byggende på kunstneriske og håndverksmessige idealer. Innenfor pop- og rockefeltet skriver Stavrum at det har vært den samme tendensen også her, kvinner er totalt sett i kraftig mindretall, og de som er med, er som oftest sangere. Det er vanskelig for kvinner å være instrumentalister på typiske mannsinstrument som trommer, bass og elgitar. Innen pop og rock møter de ofte mye motstand og skepsis. Kvinner må hele tiden vise at de duger, de har vanskelig for å få jobber som frilans- og studiomusikere, og å få innpass i «manneband» (Stavrum, 2008). Hvorfor kjønnsbalansen er så skjev, er ikke entydig forklart. Det mangler kanskje rollemodeller som kan vise kvinner at de typiske bandinstrumentene likeså gjerne kan være «kvinneinstrument» som det er et

«mannsinstrument» (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008). I statistikk fra musikkutdanningsfeltet på høyere nivå, vises en klar tendens til at kvinner er i sterkt mindretall på bandinstrumenter ved rytmisk retning, men i klart overtall på instrumenter i klassisk retning. Det kvalitative og autonome i opptakskravene blir problematisert av begge rektorene til de to største tilbyderne av rytmisk musikkutdanning i Norge, jazzlinja ved NTNU og Norges musikkhøgskole (A. Lorentzen & Kvalbein, 2008). Begge rektorene sier at det er mange kvinnelige søkere på vokal og kvinner får opptak på studieplassene avsatt til vokal. Av instrumentalister, er det få kvinnelige søkere, og de kvalitative opptakskravene gjerne står til hinder for opptak. Begge rektorene er samstemte om at prosessen med instrumentvalg skjer i livsløpet lenge før kandidatene søker seg til musikkutdanning på høyere nivå. Hvordan er da fordelingen tidligere i opplæringsløpet til musikere? I innlegget til Olav Kjøk, «Kjønnsfordeling i norske musikk- og kulturskoler» vises det til statistikk fra kulturskolene at kjønnsbalansen på bandinstrument er 80/20 i favør gutter. Andre instrumenter og aktiviteter som dans, teater og visuelle kunstfag, har et mer balansert eller gjerne motsatt forhold med inntil 80/20 fordeling i favør jenter. Kjøk skriver:

At gutter i større grad enn jenter velger elektriske instrumenter som gitar og keyboard eller ev. slagverk, og jentene velger strykeinstrumenter og fløyte etc., har ikke vært sett på som noe problem hittil i kulturskolene. Statistikken fra Oslo bekrefter det mange lenge «har visst», at det finnes typiske jenteinstrumenter og typiske gutteinstrumenter.

(A. Lorentzen & Kvalbein, 2008, s. 139)

Kulturskolen har ikke hatt fokus på kjønnsfordeling, siden de primært hatt fokus på å få ned ventelister, og anser ikke å arbeide for kjønnsbalanse som kulturskolens oppgave. Er det da heller en oppgave som hører til musikkundervisningen i skolen?

I forskningen til Silje Valde Onsrud, «Kjønn på spill - kjønn i spill» (2013), konstaterer hun at jenter synger og gutter spiller instrument også i ungdomsskolen. Dette kommer av populærmusikkens kjønnsnormer og stereotyper som elevene retter seg etter. Dersom elevene får velge etter eget ønske, så velger de etter konvensjonene. Lærerens manglende bevissthet om kjønnsutfordringer problematiserer også. I tillegg kommer de begrensede tidsressurser gitt musikkfaget i grunnskolen. Man har gjerne ikke tid til å bedrive opplæring på bandinstrument i musikktime. Dette medfører en praksis der lærere utpeker gutter som instrumentalister, siden gutter oftere kan spille instrument fra før, og jenter som sangere og dansere, fordi de er mer fortrolig med og ønsker disse rollene.

Gro Anita Kamsvåg (2011) fant i sin doktoravhandling, «Tredje time tirsdag: musikk: en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen», at ungdommer bruker musikkaktivitet som en måte for å utforske kjønnsroller. Ved elevstyrt aktivitet i musikkundervisningen, var det store kontraster mellom jenters- og gutters roller og praksis. Gutter var orientert mot å spille rockemusikk med bandinstrumenter, mens jentene var orientert rundt dans og sang i grupper. Elevene brukte musikken til å markere tilhørighet til sitt kjønn, og på den måten få aksept og status gjennom å prøve ut riktige og gale måter å være på.

Cecilia Björck (2011a), har studert fire ulike forandringsprosjekt for å rekruttere kvinner inn i populærmusikalske praksiser. Metoden hun bruker er rundbordskonferanse med personale og deltagere fra disse fire prosjektene. Björck refererer til forskning på kjønn og populærmusikk, der hun konstaterer at i likhet med situasjonen i Norge, er det i Sverige også slik at den eneste posisjonen kvinner ikke er underrepresentert på, er som sanger. I henhold til tidligere forskning viser det seg to «maskuline» koder knyttet til populærmusikk. Den første er en selvsikker og aggressiv utforming som blir mest tydelig gjennom rocken og dens ulike stilarter. Den andre koden vises gjennom fokuset på teknikk og teknologi som kommer frem i all popmusikk, og også gjennom posisjonen som instrumentalist. Björck viser til Butlers teori om kjønnsperformativitet, der kjønn er utformet og konstruert ut fra omgivelsenes forventning til hvordan en skal spille ut sitt kjønn som kvinne eller mann. I populærmusikk utgjør både sound og visuell utforming sentrale aspekter i disse forventningene. Kjerneproblematikken for kvinner som utøvere innen populærmusikk kan sammenfattes i tre aspekter. For det første vil det å iscenesette seg selv som høylytt, ekspansiv og aktiv gå på tvers av tradisjonell feminitet. Den nye aksjons-innrettede feminiteten som ofte forekommer i media, fremstår i henhold til empirien til Björck i mange tilfeller som utenfor rekkevidde. Å utforme seg som åpen og ekspansiv kan til og med vekke følelser av kroppslig unaturlighet. For det andre beskrives den kvinnelige kroppen på scenen til å være til hinder for, eller ta fokuset bort fra, sounden. For det tredje er det forventninger til at de lydene en kvinne produserer, skal reflektere en slags feminin «stemme», som gjør henne til en forståelig kvinne. Det som skal til for å motvirke kvinners begrensning, er på den ene siden at kvinnene har mot og selvtillit til å ta plass i de mannsdominerte feltene. På den andre siden må kvinner skape egne rom, der de kan få en pause fra forventningene og det kritiske blikket, der de kan dyrke individualitet og musikalsk kompetanse i ro og mak (Björck, 2011a). Diskursen om at kvinner må «ta plass» for å kunne delta i populærmusikalske praksiser, er et bakteppe for forskningen til Björck. Hensikten med studien er å undersøke «hvordan spatiale diskurser anvendes i likestillingsprosjekt i musikk for

å konstruere ideer om kjønn, populærmusikk og sosial forandring». (ibid., s. 190) Studien reiser sentrale spørsmål som: Skal kvinnelige populærmusikere ta del i det mannlige domenet eller skal de finne egne? Ligger styrken i enkjønnete kontekster i den kollektive kraften, eller at de gir rom for individuell kreativitet? Kan plass gis eller bare tas? Til slutt spør hun om plass er uendelig eller begrenset. Begrepet jenteband og andre kjønnslige merkelapper i språket, problematiseres i henhold til Judith Butlers begrep «lingvistiske skadehandlinger» (Injurious speech). Jenter kan på den ene siden bruke, og også identifisere seg med, begrepet jenteband, samtidig som de tar avstand fra begrepet. (Björck) oppgir to grunner for å etterlyse forskning på kjønn og populærmusikk. For det første bør musikkpedagoger bli bevisst på hva populærmusikkens inntreden i en skolekontekst tilfører med hensyn til kjønn. For det andre er det relevant å undersøke musikkindustriens skjeve kjønnsfordeling for kontekster også utenfor skolen.

Våren 2017, i sluttskrivingen av denne masteroppgaven, ble antologien «The Routledge Research Companion to Popular Music and Gender», editert av Stan Hawkins (2017), utgitt. Her presenteres bidrag fra et større forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo. Forskingen viser til Butlers ide om kjønnsperformativitet, og utleder blant annet hvordan kjønn i 2017 utspilles i populærmusikk i en kommersiell, transkulturell kontekst.

This Research Companion engages with a vast range of positions on performance, agency, and emerging cultural practices, seeking out the vibrant contexts of musicianship where gender operate as a force of resistance and a carrier of normative identities in musical practice. All the contributors recognize that struggles over equality are as prevalent today as ever before, which prompt an investigation of agency on many levels. Thus, a prime objective is to give thought to the functions of gender in popular music.

(Hawkins, 2017)⁷

Selv om populærmusikken er i konstant forandring, henger fortsatt kjønnsnormene igjen og reproduseres gjennom kulturen. Bidragene i antologien undersøker kjønn utspilt både innenfor og utenfor disse normene for femininitet og maskulinitet.

Nå har jeg presentert forskning knyttet til jenters posisjon og kjønnsproblematikk i rytmisk musikk. I tillegg vil jeg nevne relevant forskning på band og opplæring i band. I denne

⁷ Sitatet referer til forhåndsversjon av antologien som mangler sidetall.

sammenhengen er Lucy Greens forskning nevnt i eget avsnitt 1.4 sentral, og hennes «informal learning»-pedagogikk (Green, 2002, 2008) er referansepunkt for flere av bidragene nedenfor.

Boken «Sunwheels» (Berkaak & Ruud, 1994), var et av de første store prosjektene i Norge til å fremskaffe inngående kunnskap om de prosessene som skjer innenfor rammene av et rockeband. Her greier forskerne ut om historien til rockebandet Sunwheels som de har studert over femten år. Berkaak og Ruud belyser blant annet betydningen av sosiale forhold, tilhørighet og identitetsutvikling gjennom deltakelsen i rockebandet. Denne studien gav innsikt i rockeband som kulturell praksis, og la til rette for videre forskning på band som arena for læring og utvikling. Even Ruud (1996) skriver senere om hvordan man i Norge siden 70- tallet har praktisert reformpedagogikk, eller det Ruud kaller «selvrealiseringspedagogikk», i musikkundervisningen som en respons til den formelle kunstpedagogikken og dens redskaper og metoder (notelæring, disiplinering, kontroll og mekanisert læring). Reformpedagogikken i musikkundervisningen beror på ideer som selvregulering, autonomi, produktivitet og spontanitet (Ruud, 1996, s. 48). Ruud gir eksempel på rockebandet som naturlig læringsarena når han problematiserer skolens dekontekstualisering av musikkopplæringen: «ett eksempel kunne være instrumentalundervisning, som ofte foregår i enetimer, avbrutt av sporadiske «elevaftener», hvor elevene opptrer for hverandre, eller for foreldrene.» (ibid., s. 51) I rockebandet derimot, er ikke den musikalske læringen adskilt fra de kulturopplevelsene som måtte prege hverdagen til de unge.

I forskningen til Heidi Westerlund, «Garage rock bands – a future model for developing musical expertise» (Westerlund, 2006), studerer hun den uformelle læringen som skjer i «garagebands» og hvordan denne praksismåten kan gi bidrag til musikkutdanning også innen formell utdanning. Hun sier: «I argue that there are elements in garage rock bands and in their ways of learning that music educators should consider seriously in formal educational contexts – even when they are not teaching rock or popular music» (Westerlund, 2006, s. 120). Hun beskriver hvordan undervisning i finsk grunnskole er tuftet på en tradisjonell, formell musikkopplæring, til tross for at det i stor grad er populærmusikk som er gjenstand for læring. Westerlund (2006) viser til Lucy Greens forskning på «informal learning». Westerlund anvender Lave og Wenger (1991) sine perspektiver på læring i praksisfellesskap og Wengers (1998) teori om legitim perifer deltakelse. Hun konstaterer: «...there seem to be sound reasons to think that garage rock bands – and popular music practices in general – can show music educators how to create knowledge-building communities and expert culture» (Westerlund, 2006). Hun bidrar med konkrete

innspill til hva musikkpedagoger kan lære av band og andre praksisformer innen populærmusikk.

I Ole Gunnar Eikeland (2009) sin masteroppgave, «"Ungdomskulen" som læringsstad : retorisk perspektiv på skapende arbeid i eit rockeband», studerer han bandet Ungdomskulen. Eikeland finner, i likhet med Westerlund (2006), at band er et læringssted der det foregår selvregulert og lystbetont musikalsk praksis. Han diskuterer vekslingen mellom individuell aktivitet og samspill, og finner at denne oppstår naturlig i en bandpraksis. Videre diskuterer han forholdet mellom reproduksjon og nyskaping. Han sier at grensene mellom øving, komposisjon og arrangering viskes ut, siden musikere som spiller utelukkende etter øret stadig vil påvirke komposisjonen i en eller annen retning, og at materialet på den måten alltid vil være i endring.

«Informal learning» har fått stort gjennomslag siden Green utgav bøkene: «How popular musicians learn: A Way Ahead for Music Education» (Green, 2002) og «Informal learning and the school: A New Classroom Pedagogy» (Green, 2008). I antologien «Future Prospects for Music Education» (Karlsen & Väkevä, 2012), brukes ulike teoretiske perspektiv for å utforske praktisering av Greens metode. Gjennom ni artikler diskuteres «informal learning»-pedagogikk fra fire teoretiske og filosofiske perspektiv: kulturell responsiv læring, sosiokulturell læringsteori, pragmatisme og kritisk pedagogikk. Forhold som blir diskutert er graden av elevsentrert læring, lærerens rolle, lærerforberedelser og hvilken ekspertise en lærer skal inneha. Flere av bokens bidragsyttere problematiserer metodens prinsipp om at elevene får velge fritt og drive på for seg selv med musikk de allerede er kjent med uten for mye av lærerens innblanding. Andre problemstillinger som drøftes er: Kan populærmusikk anses som *en* sjanger? Og kan «informal learning»-pedagogikk brukes til andre sjangre og musikkstiler? Videre stilles det spørsmål om metoden kan tilføre kritisk musikalitet, eller om den bidrar til å marginalisere musikk for den lærende. Autentisitet, som Green fremholder som en viktig drivkraft, blir også utfordret og diskutert. I den siste artikkelen i antologien, presenterer Green selv en ny pilotforskning på bruk av «informal learning»-pedagogikk som metode for instrumentalundervisning. Hun utleder her fire ulike læringsstiler som elevene potensielt kan ta i bruk: impulsive; practical; shot-in-the-dark; and a theoretical approach. Disse fire læringsstilene blir i 2014 presentert i Greens metodiske håndbok i «informal learning»-pedagogikk: «Hear, listen, play! How to free your students' Aural, Improvisation, and Performance Skills» (2014), som bidrar til å operasjonalisere hennes pedagogikk for flere aktører i musikkutdanningsfeltet: instrumentallærere, ensembleledere og musikk lærere i skolen. Håndboken er delt inn i tre deler. Instrument-, ensemble- og klasseromsundervisning.

Metodene er helhetlige gehørbaserte tilnærminger bestående de fire aktivitetene: lytte, utøve, improvisere og komponere. Det er også en webside som fungerer som en komplementerende ressurs. Det er et eget kapittel om læringsstrategi og om lærerens rolle. Green karakteriserer denne boken som et metodisk supplement og inspirasjon til lærere som ønsker å ta i bruk metoden.

1.8 Oppgavens videre oppbygging

I kapittel 2 presenterer jeg det sosiokulturelle teoriperspektivet og aktivitetsteoriens rammeverk som jeg bygger min analyse på. I kapittel 3 forklarer jeg hvordan jeg har gått frem i feltarbeidet, og de metodiske valgene og hensynene jeg har tatt. Empirien presenteres selvstendig og ufortolket i kapittel 4. Analyse og drøfting kommer i kapittel 5. Her viser jeg hvordan empirien ble analysert ut fra sosiokulturelle begreper innenfor rammene av aktivitetsteorien. Jeg vil også drøfte funnene ut fra videre forskning. På slutten av kapittel 5 oppsummerer jeg funnene og svarer på problemstillingen. Jeg avslutter i kapittel 6 med refleksjoner til arbeidet, og utleder områder for videre forskning.

2.0 Teori

2.1 Innledning

Teorikapitlet tar for seg to hoveddeler. Den første delen belyser det sosiokulturelle perspektivet som teoretisk forståelsesramme. Den sosiokulturelle retningen innen pedagogikken er ikke ensidig definert, men felles for de ulike grenene, er at individ og virksomheter ikke kan isoleres fra den helheten de er en del av og der kommunikasjonen er sentralt for all læring. Jeg vil presentere sentrale begreper og ideer i den sosiokulturelle forståelsen av læring og utvikling, som senere knyttes til drøftingen av empirien. Den andre delen av dette teorikapitlet vil i korte trekk utlede kulturhistorisk aktivitetsteori, som er en gren i det sosiokulturelle landskapet, men som også kan bli betraktet som en selvstendig teori. Aktivitetsteorien bringer med seg et eget begrepsapparat og analysemodeller. Denne benyttes som metodisk rammeverk for analysen i kapittel 5.

2.2 Et sosiokulturelt perspektiv

Sosiokulturell teori kalles også blant annet kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosial læringsteori, dialogistisk og situert. Det sosiokulturelle perspektivet har sitt utspring fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead og fra den sovjetiske kulturhistoriske tradisjonen representert av Vygotsky, Luria og Leont'ev fra tidlig 1900-tallet (Dysthe, 2001, s. 33). Senere har andre kommet til og videreutviklet disse ideene. Blant annet har vi teoretikere som Cole, Wertsch og Engeström som videreutviklet den kulturhistoriske retningen inn mot virksomhetsteori på 1980-tallet, og Lave og Wenger som på 1990-tallet lanserte sine teorier om sosial læring og deltagelse i praksisfellesskap. Ny teknologi og samfunnsutvikling bidro til at sosiokulturelle perspektiv fikk en renessanse i de pedagogiske miljøene på 80-, 90- og 2000 tallet. I Skandinavia har vi hatt flere bidragsytere inn mot den sosiokulturelle tradisjonen, som Olga Dysthe, Roger Säljö og Knud Illeris.

Roger Säljö skriver i sitt innledningskapittel til boka *Læring i praksis*: «Kunnskap lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet og hans eller hennes tenking/handling» (Säljö, 2001). Dette sitatet viser, at i et sosiokulturelt perspektiv, anses kunnskap som et sett av kulturelle historiske ressurser som er distribuert mellom mennesker, og eksisterer i kulturen *før* individet tar del i denne gjennom deltagelse og kommunikasjon, for så å gjøre kunnskapen til sin egen og videre tilføre den nye elementer. I motsetning til det kognitive perspektivet, der man setter individet i sentrum og anskuer kontekst og kultur som noe omkringliggende man «tar imot» og blir «påvirket» av, vil man i et sosiokulturelt perspektiv

anse kunnskapen som et gjensidig samspill med omgivelsene gjennom kommunikasjon og deltagelse (Dysthe, 2001; Säljö, 2001).

Kunnskap og kognisjon er ikke isolert til, eller alene eiet av individet. Kunnskapen er delt mellom mennesker, og kommer til uttrykk i samspill og kommunikasjon med de ressursene vi bruker til å virke i verden med (Dysthe, 2001, s. 45). Disse ressursene kalles i sosiokulturell teori for *artefakter eller redskaper*, det vil si menneskeskapte, kulturelle redskaper, både konkrete og symbolske, som mennesker både handler og tenker gjennom. Säljö gir oss et godt eksempel på dette når han forteller om sitt nære samspill med en lommealmanakk (Säljö, 2001, s. 76,77), hvor han viser hvordan man kan lagre blant annet møter, avtaler og telefonnumre, som han ellers ville brukt mye energi på å memorere. «Almanakken tjener som hukommelsens og tenkningens protese – vi tenker i symbiose med almanakken» (ibid., s. 77). Uten almanakken klarer vi ikke huske eller anvende all informasjonen, men almanakken tenker heller ikke på egenhånd. Det er først i samspillet mellom brukeren og almanakken som kunnskapen blir levende.

Hvis vi skal forstå hvordan mennesker benytter kognitive ressurser, hvordan de lærer og mestrer situasjoner, kan vi ikke se bort fra at vi fungerer i samspill med artefakter; at vi håndterer situasjoner gjennom å ta i bruk fysiske og intellektuelle redskaper. Gjennom dem kan vi løse problemer og mestre sosiale praksiser på en måte som ellers ville vært umulig. (Säljö, 2001, s. 78)

Mennesker har til alle tider drevet utviklingen videre gjennom å skape, utvikle og agere gjennom kulturelle redskaper. Å anse tenkning og handling delt og distribuert i kommunikasjonen mellom individet og artefaktene, er et sentralt ståsted i en sosiokulturell tradisjon. På den måten må man også ta innover seg at det tradisjonelle dualistiske skillet mellom tanke og handling, konkret og abstrakt og teori og praksis ikke holder mål (Säljö, 2001, s. 78). Artefaktene vil alltid ha et kulturhistorisk opphav. Til og med kompliserte abstrakte modeller kan man følge tilbake gjennom en sosiohistorisk utvikling fra fysisk redskap til abstrakte modeller, det Säljö kaller *sosiogenese*. Säljö gir oss et eksempel på dette der han viser til hvordan bruken av spett til å løfte tunge gjenstander fra før antikken bidro til våre dagers abstrakte og generaliserte formler for vekstangsloven i fysikk og matematikk (ibid., s. 79,80,81).

Med redskapene, følger også begrepet mediering (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2006). Vygotsky, innførte begrepet *mediering* eller formidling, som han brukte om all støtte og hjelp i

læringsprosessene, både mennesker og redskaper i vid forstand (Dysthe, 2001, s. 46). Menneskers utvikling og bruk av artefakter eller redskaper, utgjør kjernen i medieringsbegrepet. Man bygger inn kunnskap og innsikt i artefaktene, og samspiller med dem slik at vi kan strekke oss utover våre egne begrensninger. Vi lever på denne måten i en *artifisiell virkelighet*. Medieringsbegrepet innebærer ideen om at mennesket ikke står i direkte, ufortolket kontakt med omverdenen, men vi leser og agerer med den gjennom bruk av fysiske og intellektuelle redskaper (Säljö, 2006). Dysthe (2001) løfter frem betydningen av språket i læringsprosesser. Språklige begreper, tegn, symboler og retorikk er alle sentrale artefakter i menneskelig virksomhet. Kommunikasjon og språk var noe Vygotsky var svært opptatt av i sine studier av barns læring. Språk og tanke er en og samme, og kan ikke sees som separate prosesser. Dysthe løfter også frem den russiske språk- og kulturfilosofen Bakthin som en sentral bidragsyter inn mot den språklige dimensjonen i det sosiokulturelle perspektivet. Bakthin mente at språket er dialogisk av natur, det vil si at meningen skapes gjensidig i møtet mellom den som snakker eller skriver og den som lytter, i motsetning til den tradisjonelle overføringsmodellen budskap- sender – mottaker, som vi er så innarbeidet med i vestlig tankegang (Dysthe, 2001, s. 50). I læringsarbeidet med elever viser medieringen og språkdimensjonen i det sosiokulturelle perspektivet viktigheten av kommunikasjon, felles forståelse av begreper, konkretisering og de dialogiske møtene.

I sosiokulturelt perspektiv anser man læring som *situert*. Med dette menes det at læring og kunnskap ikke kan isoleres fra den konteksten den er en del av (Dysthe, 2001). Flere teoretikere fokuserer på den situerte siden ved læringen. Dewey var opptatt av at man måtte studere læring ut fra den situasjonen der læringen finner sted (Dewey, 1997; Vaage, 2001). Kontekst sees i et sosiokulturelt perspektiv som et interaktivt system som den lærende er en integrert del av, gjerne referert til som et aktivitetssystem eller virksomhetssystem (Dysthe, 2001, s. 44). At læringen er situert fordrer også at partene i kommunikasjonen og dialogen tilstreber seg en felles kontekstforståelse, som i sosiokulturell teori kalles *intersubjektivitet* (Dysthe, 2001).

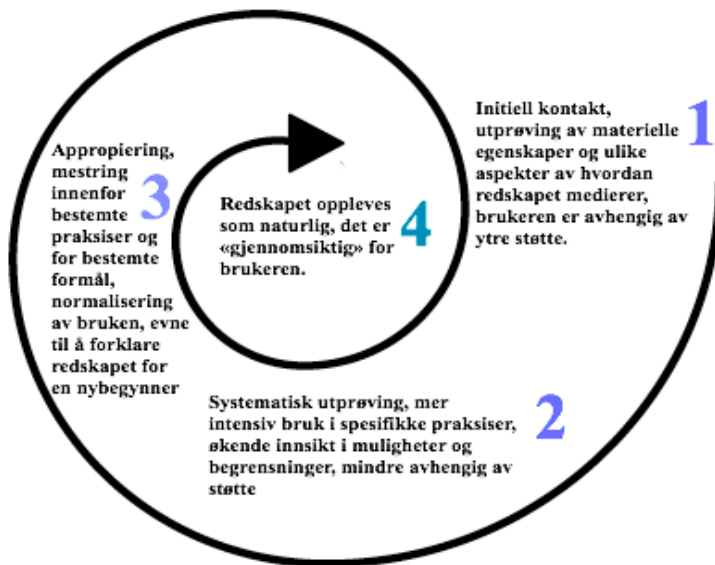
Et annet perspektiv på læring som en situert aktivitet beskrives av Jean Lave og Etienne Wenger gjennom begrepet *legitim perifer deltagelse*. Ut fra sin sosiale teori om læring, plasserer Wenger *praksisfellesskapet* som det sentrale rammeverket for læring (Lave & Wenger, 1991, 2000; Wenger, 1998, 2000). Begrepet praksisfellesskap ble utledet av Lave og Wenger (1991) i boken «Situated Learning». Forfatterne skriver at læring primært skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskap. Wenger (1998) sier følgende:

We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere. (Wenger, 1998, s. 6)

Praksisfellesskapene har sine egne regler, rutiner, artefakter og historier, man kan ha en mer eller mindre grad av involvering. Wenger identifiserer fire komponenter: *mening, praksis, fellesskap* og *identitet* som er sentralt i læringsprosessene. Disse komponentene finnes og utvikles alle innenfor rammene av praksisfellesskapet. De som lærer, deltar i fellesskaper av praktikere. Beherskelse av kunnskap og ferdigheter krever at nybegynneren beveger seg mot *full deltagelse* i fellesskapets sosiokulturelle praksis (Lave & Wenger, 1991; 2000, s. 181). Gjennom deltagelse fra ytterkant, *legitim perifer deltagelse*, til senter av praksisfellesskapet, *full deltagelse*, utvikles individet i relasjon med disse fire komponentene i modellen (Wenger, 1998, 2000). Begrepet *legitim perifer deltagelse* ble utviklet av Lave og Wenger under studier av mesterlære i situerte praksiser. I motsetning til det kognitive synet på mesterlære, der mesteren tydelig og håndfast instruerer sin lærling med gradvis progresjon, gir begrepet legitim perifer deltakelse en annen innfallsvinkel på en mer naturlig læringssituasjon i et praksisfellesskap. Lærlingen blir en deltaker på linje med de mer erfarne og søker selv hjelp og veiledning fra disse i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2000). I egen praksis blir det man gjør meningsfullt i møte med verden, og praksisfellesskap vil alltid sentrere sin praksis mot å jobbe med et emne eller produsere noe. I et band vil man alltid i sin prosess forholde seg til et produkt av den bandpraksisen man driver, som for eksempel musikkstykket eller sceneuttrykket. Wenger (1998) viser forholdet mellom praksis og emnet som jobbes med ved hjelp av de to begrepene *praksis* og *reifikasjon*. *Praksis* er det man gjør. *Reifikasjon* er den gjenspeilingen som emnet man har jobbet med, gir på vurderingen av egen praksis som meningsfull (Wenger, 1998, s. 55 -71). Når et band har skrevet en låt, er låten en reifikasjon på dem selv som praksisfellesskap og gir mening til det arbeidet bandet har utført.

Dysthe (2001) mener læring er grunnleggende sosial. Hun deler forståelsen av begrepet i to. *Sosial* viser til den *historiske og kulturelle* betydningen av begrepet, og på den andre siden den relasjonelle og interaktive siden av læringsprosesser mellom mennesker. Säljö skriver at vi låner kunnskap av andre. Det å lære, er å bli skolert i forskjellige kunnskapssystemer bestående av redskaper som man både tenker og kommuniserer med inn mot ulike virksomheter. (Säljö, 2001, s. 239). Som individ tar man del i mange ulike kunnskapssamfunn hvor man finner de kognitive redskapene, ideene, teoriene og begrepene, som individet *approprierer*, det vil si å

gjøre til sine egne (Dysthe, 2001, s. 45). Säljö (2001, 2006), presenterer en trinnvis prosess som viser appropieringen, der individet gjennomgår flere faser på veien mot å beherske komplekse intellektuelle og fysiske redskaper:



Figur 1: Apropiering som en stegvis prosess. Säljö 2006 s 215

1) I den første fasen mangler en fortrolighet med redskapet og dets funksjon i en bestemt praksis 2) Deretter kommer en fase da en kan bruke redskapet under veiledning av en mer kompetent person. 3) Suksessivt øker den lærendes autonomi og evne til å håndtere redskapet på egenhånd. En kan også avgjøre når det skal anvendes. Støtten kan nå reduseres eller være mer indirekte. 4) Den lærende behersker nå redskapet eller ferdigheten på egenhånd. Han/hun vet når og hvordan det skal brukes.

(Säljö, 2001, s. 127,128)

Den relasjonelle og interaktive siden forteller noe om at læring er samspill mellom mennesker. Et sentralt begrep i denne sammenhengen er teorien om *den nærmeste utviklingszone* (Zone of proximal development, ZPD). Teorien ble først presentert av Vygotsky og senere blitt videreutviklet av andre. Den nærmeste utviklingszone (ZPD), forklares som «avstanden mellom det et individ kan klare på egenhånd og uten støtte, og det individet kan prestere under ledelse av en voksen eller i samarbeid med mer kapable andre» (Säljö, 2001, s. 123).



Figur 2 Den nærmeste utviklingszone (Säljö 2001 p.125)

Säljö (2001) skriver at i Vygotskys beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen, er det forskjellen mellom kunnskapene og forutsetningene til de to aktørene som utgjør bevegelsen innenfor utviklingssonen. Den mer kompetente veileder den mindre kompetente. Säljö skriver at støtten utenfra ikke trenger komme fra en fysisk person, den kan for eksempel også komme fra en skriftlig instruksjon, eller at man benytter seg av egnede fysiske eller intellektuelle redskaper (Säljö, 2001, s. 128). Bevegelsen i ZPD kan for individet være tung, og uten tilstrekkelig støtte, vil den lærende oppleve dette som nederlag og i verste fall trekke seg ut av læringssituasjonen. Den lærende risikerer ved kraftig motgang også å knytte negative følelser til situasjonen, som fremkalles ved senere eksponering for lignende situasjoner i fremtiden (Illeris, 2006). Denne risikoen for resignasjon ved for mye motstand i den lærendes praksis, presenteres også i Mihaly Csikszentmihalyi (2014) sin teori om Flow:

The intense experiential involvement of flow is responsible for three additional subjective characteristics commonly reported: the merging of action and awareness, a sense of control, and an altered sense of time. (Mihaly Csikszentmihalyi, 2014, s. 230)

Csikszentmihalyi argumenterer for at flytsonen finnes et sted mellom to ytterpunkter, angst og kjedsomhet (M. Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, Graef, Holcomb & Hendin, 1982). Det første er der praksisen eller oppgaven som skal utføres blir så uoverkommelig, konfliktfylt og angstfull at man i verste fall avstår fra den. Det andre ytterpunktet er at praksisen blir så enkel, motsetningsløs og rutinepreget at man kjeder seg og melder seg ut. Mangel på flyt innenfor en gitt praksis, som i arbeid eller fritid, kan føre til at deltagerne slutter i denne praksisen. Behovet for flyt er en grunnleggende motivasjon for mennesket, og mennesker søker denne ekstatiske og gode følelsen gjennom praksis (Mihaly Csikszentmihalyi, 2014). Flytsonen er ikke det samme som utviklingssonen, men de to teoriene komplimenterer hverandre, da de begge taler om betydningen av mestringen i en læringsprosess. Utviklingssonen er en sentral ide i pedagogikken, og er videreutviklet av flere teoretikere. Knud Illeris viser i sin bok «Læring» til hvordan aktivitetsteorien gjennom blant annet Engeström, Griffin og Cole har omformulert betydningen av *den nærmeste utviklingszone* til å gjelde et rom skapt gjennom sosial organisering og styrende virksomhet, der barnet kan utvikle nye, kreative analyser (Illeris, 2006, s. 84). Utviklingssonen blir derfor en dialog mellom barnet og dets fremtid, ikke barnet og en voksens fortid. «Man må slutte å snakke om tilegnelse av det som allerede er utviklet, og forstå at det dreier seg om skapende prosesser.» (ibid., s. 84) Denne definisjonen av utviklingssonen som ender opp i en nyskapende grenseoverskridelse, forutsetter at det for individet foreligger et problem eller en utfordring som ikke lar seg løse innenfor det eksisterende settet av

alternativer, en «double-bind situasjon», der uansett hva man foretar seg av kjente løsninger blir resultatet galt. Gjennom problemløsning og møter med andre virksomheter, kan man skape nye løsninger og endre det eksisterende⁸ (Engeström, 2000; Illeris, 2006, s. 84). Säljö nevner også denne dynamikken mellom å reprodusere og skape. «Selv om utvikling og læring er sosiokulturelt styrte prosesser som i én forstand har til hensikt å bevare de kunnskapene og ferdighetene som kollektivet har skapt, må en altså alltid tilkjenne individer et betydelig rom for å skape sin egen utvikling» (Säljö, 2001, s. 130). Samtidig som læring går ut på å tilegne seg kulturens eksisterende kunnskap og kompetanse, skal man også kunne gå ut over de eksisterende grensene og skape ny kunnskap og nye virksomheter.

En didaktisk implikasjon ved det distribuerte kunnskapssynet er at dersom pedagogen i læringsforståelsen ikke forstår læring som appropriering av medierende redskaper, kan man oppløse det naturlige båndet mellom tanke og handling. Man risikerer å gjøre redskapene for abstrakte og virkelighetsfjerne. I lærerspråket har man for eksempel et uttrykk for dette: «vi snakker over hodet på elevene». Med dette menes det at læreren «bommer» på elevens kontekstforståelse og bruker for abstrakte redskaper som eleven ikke har appropriert. Dysthe skriver at: «Skolelæring har lagt vekt på individuell kompetanse og dekontekstualiserte ferdigheter, og ikke tatt omsyn til distribuert kognisjon» (Dysthe, 2001, s. 45). På det andre ytterpunktet vil man ved å ensidig fokusere på handling, uten å involvere refleksjon og abstraksjon til symbolsk kunnskap gjennom handlingen, heller ikke kunne skape noen meningsbærende læringsaktivitet for eleven (Säljö, 2001, s. 78). Det er her Dewey så ofte ble, og fortsatt blir, misforstått gjennom slagordet «Learning by doing» som er en ufullstendig forenkling av det egentlige «Learn to do by Knowing, and to Know by doing», noe som Dewey selv oppklarte i senere tekster: «Learning by doing, does not of course, mean the substitution of manual occupation or handwork for textbook studying» (Vaage, 2001). For å gi et eksempel fra mitt fagfelt: I instrumentalopplæring på bandinstrument betyr dette at pedagogen må legge til rette for en refleksiv praksis ved opplæringen, det vil si at man tar hensyn til både den håndverksmessige, fysiske siden og samtidig hjelpe eleven til å gjennom sin praksis appropriere nye psykologiske artefakter, for eksempel innen musikkteori. Teori og praksis bør med andre ord ut fra et distribuert kunnskapssyn ikke skilles, men inngå som en integrert del av opplæringen. Som fagpersoner er det lett for å glemme å forklare fagspråk, teori og begreper, og «trekke ned» språket sitt på et forståelig nivå. Det er viktig å møte eleven der den er, men også ha fokus på å gradvis tilføre og bygge opp elevens repertoar av språklige og abstrakte

⁸ Dette vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt 2.2 når jeg presenterer aktivitetsteorien til Engeström

verktøy, i arbeidet med å innføre eleven i den kulturelle praksisen som hun skal ut i. I et situert perspektiv bør læreren tilstrebe seg å tilrettelegge læring mest mulig *autentisk*, det vil si mest mulig virkelighetsnær den aktiviteten som de lærende senere skal delta i (Dysthe, 2001, s. 44). Det vil si, dersom man skal lære opp kommende utøvende musikere, bør utformingen av rammene for opplæringen være mest mulig lik den praksisen man vil møte som utøvende musiker i samfunnet utenfor opplæringskonteksten. Læringsaktiviteten blir meningsfull for den lærende i en naturlig kontekst som gis gjennom legitim perifer deltagelse i et praksisfellesskap. Det er oppbyggende for den lærende at hun selv oppsøker støtte og veiledning når behov for dette oppstår i egen praksis, enn å bli instruert og undervist utenfor læringens kontekst. Dette forteller altså noe om instruktørens rolle og den metodiske strukturen på opplæring når man driver et musikkopplæringsprosjekt. Å lære å delta i kulturelle fellesskap, og kunne anvende, forstå og kommunisere gjennom de kunnskapssystemene som fellesskapet bærer med seg, blir et viktig sosialt aspekt ved læringen og det vi gjerne omtaler som å tilegne seg kompetanse. For eksempel vil man når man skal lære elever å bedrive bandvirksomhet, også innføre dem i det fagspråket, tankemåtene, normer og regler for å kunne virke i den kulturelle praksisen som denne virksomheten innehar. I tillegg til å legge til rette for å lære om eksisterende praksiser, skal man også ha rom for nyskaping. Den nærmeste utviklingssone kan fortelle oss noe om betydningen av riktig veiledning og regisering av læringskonteksten, veileders rolle og tilpasning av elevenes opplæring.

2.3 Aktivitetsteori som analyseredskap

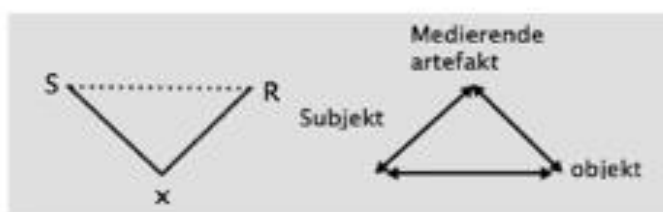
Cultural Historical Activity Theory, som på norsk kalles aktivitetsteori⁹, er i hovedsak utviklet i et forskningsmiljø ved Universitetet i Helsinki og Universitetet i California med professor Yrjö Engeström i spissen (University of Helsinki, 2017). Aktivitetsteorien har røtter i sovjetisk psykologi med utgangspunkt i teoriene til Vygotsky og hans etterfølgere (Engeström, 2000, 2001, 2015). Det grunnleggende analyseredskapet og forståelsesmodellen i denne teorien er aktivitetssystemet, og Engeström bruker aktivitetssystemet som grunnlag for å forklare sin teori om ekspansiv læring (Engeström, 2000, 2001, 2015; Sannino, Engeström & Lemos, 2016). Engeström publiserte i 1987 boken «Learning by expanding, an Activity-theoretical approach to developmental research» (Engeström, 2015) [1987]¹⁰. De ideene og teoriene som ble lagt frem i 1987, har senere blitt videreutviklet, og der er presentert utallige publikasjoner på området. Aktivitetsteorien slik den fremkommer i dag, er stor og kompleks, og der er utviklet

⁹ På norsk brukes begrepene aktivitetsteori og virksomhetsteori om hverandre (Madsen, 2008). Jeg har valgt å bruke begrepet aktivitet og aktivitetsteori.

¹⁰ I 2015 kom en ny utgave av 1987 versjonen. Det er 2015 versjonen som refereres til videre i denne oppgaven.

et spekter av metoder, verktøy og modeller innenfor dette landskapet.¹¹ Teorien er krevende både teoretisk og praktisk (Engeström & Glaveanu, 2012)¹².

Engeström (2015) beskriver utviklingen av aktivitetsteorien som en gradvis prosess gjennom tre generasjoner. Den *første generasjonen virksomhetsteori* var basert på Vygotsky sin idé om mediering. Ut fra hans idé, utviklet Leont'ev en trekantmodell som viser forholdet mellom det handlende subjektets påvirkning på objektet ved hjelp av det medierende redskapet (Engeström, 2000, 2001, 2015; Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978).

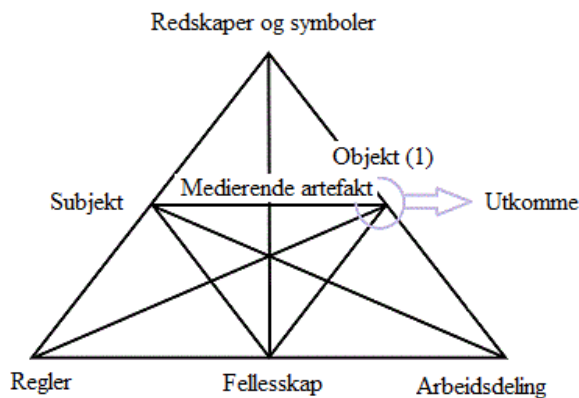


Figur 3 Førstegenerasjons virksomhetsteori (Engeström 2015)

Førstegenerasjons virksomhetsteori hadde sine begrensninger, da den kun omhandlet mediering i individuelle handlinger og operasjoner. Man så behovet for å trekke inn hele konteksten som handlingen utspant seg i, og også kunne se på effekten av flere individers handlinger innenfor rammene av en kompleks aktivitet. Engeström (2015) trekker frem Leontyev (1981) sitt eksempel på hvordan stammer av steinaldermennesker arbeidet sammen i en aktivitet hvor det overordnede målet er stammens behov for mat. Behovet for mat var det styrende objektet for aktiviteten, men gjennom å fordele arbeidet fikk ulike individer og grupper ulike arbeidsoppgaver og ulike mål, som for eksempel at et individ lagde våpen til å bruke til jakt. Våpenet i seg selv kan ikke spises, men som ledd i en kjede av handlinger vil det forhåpentligvis føre til at stammen får mat. De ulike handlingene er ikke direkte knyttet til det egentlige objektet, men sammen med aktivitetens totale handlinger, utgjør det hele en meningsfull, kompleks aktivitet (Engeström, 2015). Det var ut fra Leontyevs ideer om menneskelig aktivitet, at Engeström (2015) konstruerte modellen av et aktivitetssystem, som han omtaler som *andregenerasjons aktivitetsteori*.

¹¹ Aktivitetsteorien brukes i dag i mange fagfelt, som blant annet psykologi, pedagogikk og organisasjon og ledelse. Den benyttes gjerne i aksjonsforskningsprosjekter for å fremkalle endring, eller for å studere endringsprosesser

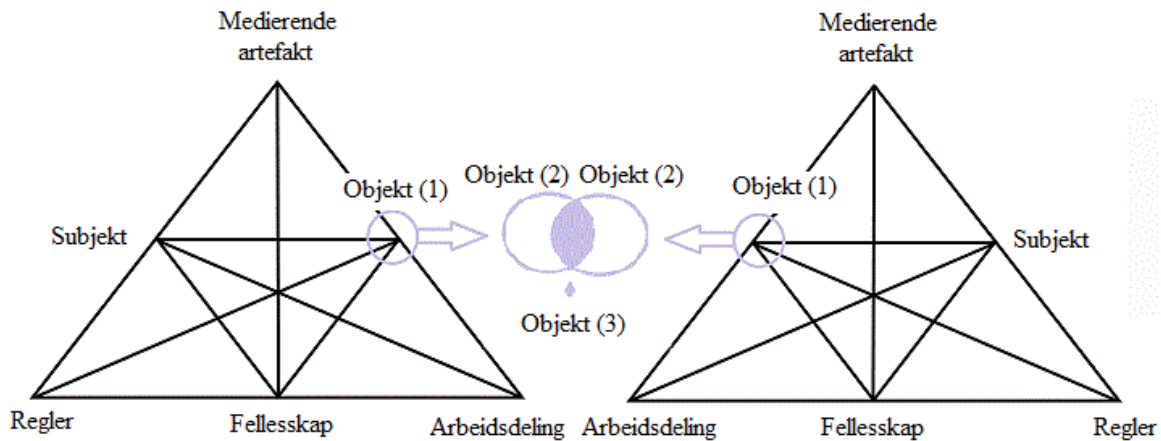
¹² Det å sette seg inn i hele aktivitetsteoriens univers er en lang og møysommelig reise, og etter å ha innstudert aktivitetsteori i løpet av arbeidet med denne masteravhandlingen, er det fortsatt mange nivåer igjen å utforske ved denne teorien. Det er derfor med ydmykhet og respekt til Engeström og det forskerfellesskapet som i dag jobber med aktivitetsteori på et mye mer innfløkt og komplisert plan enn det jeg har gjort i denne oppgaven, at jeg tar teorien i bruk.



Figur 4: Andregenerasjon aktivitetsteori (Engeström 2015)

Den nye modellen omfatter ikke lenger kun Vygotsky sin ide om individets forhold til objektet gjennom et medierende artefakt, som vist i den øverste trekanten i systemet. Aktivitetssystemet inkluderer nå hele den målrettede aktiviteten og dens kontekst som grunnleggende analyseenhet. I tillegg til hvilke redskaper som brukes, er faktorene regler, fellesskap og arbeidsdeling også innført, og de tre faktorene i aktivitetssystemets nederste del utgjør den konteksten aktørene handler innenfor (Engeström, 2000; Ludvigsen & Hoel, 2002, s. 89,90). Reglene er de både eksplisitt eller implisitt uttalte normer og konvensjoner man handler innenfor, og som legger føringer for den aktive handlingen mot målet. Fellesskapet er gruppen mennesker som deler samme mål og oppfatter seg som medlemmer av samme gruppe. Innenfor dette fellesskapet er arbeidsdelingen, her fordeles og spesialiseres arbeidsoppgaver og roller, og man ser skillet mellom individuelle handlinger med egne mål og felles aktivitet mot det overordnede motivet som blir objektet for aktiviteten (Engeström, 2015; Madsen, 2008). I andregenerasjons aktivitetsteori fikk man en modell som kan benyttes til å studere både individ og kollektive grupper som subjekt i målrettet aktivitet. Dersom jeg for eksempel setter et bestemt band som subjekt i aktivitetssystemet, kan eksempler på redskaper være instrumenter, utstyr, bandrom, instruktører, språk, teknologi og metoder. Regler kan være regler gitt av instruktørene eller bandets egne regler for samspill, sosiale koder, verdier og normer. Fellesskapet viser gruppen av aktører. Arbeidsdeling vil for eksempel være fordeling av instrumentalroller, spillestemmer, styring og bandleidelse. Et objekt kan være for eksempel en sjangertilhørighet, en konsert, bandets profil, suksess eller musikalsk utvikling. Objektet er det styrende elementet for aktivitetssystemet. Det blir først et reelt objekt i møte med et behov og når aktørene investerer mening og motivasjonskraft i det (Sannino et al., 2016). Siden det er nært knyttet til behov, er objektet en historisk utviklet enhet som aldri blir ferdig eller fullendt. Objektet er ofte fragmentert, mangesidig og kan vanskelig gripes fullt ut og artikuleres av

individet, men må forstås i lys av fellesskapet (Sannino et al., 2016). Som i det klassiske eksempelet til Leontyev med steinaldermenneskene, vil aktørene arbeide med ulike oppgaver som har egne mål, mot å forme resultatet av et felles større motiv. Objektet er dermed det *egentlige* motivet for aktiviteten (Engeström, 2015; Madsen, 2008). Da aktivitetsteorien ble internasjonal, ble spørsmål om ulikhet og dialog mellom forskjellige tradisjoner eller perspektiver fremtredende (Engeström, 2000, 2001), noe som opptas av aktivitetsteoriens tredje generasjon:



Figur 5: Tredje generasjons aktivitetsteori, hentet fra Engeström 2001 s. 136

Her studer man samarbeidende eller motsetningsfulle aktivitetssystemer som deler et felles potensielt konstruert objekt, der møtet mellom to aktivitetssystemer er den minste analyseenheten (Engeström, 2001).

Engeström (2001) bruker et eksempel fra møtet mellom aktivitetssystemet til en pasient og aktivitetssystemet til en lege, der det hele starter med et diffust objekt (1): en pasient som går inn på legekontoret, gjennom å bli mer meningsfullt objekt (2) ved å bli undersøkt og kategorisert til å bli et potensielt delt objekt (3) gjennom en minste felles forståelse av pasientens livssituasjon og utvikling av en plan for behandling (Engeström, 2001, s. 136). Aktivitetsteoriens tredje generasjon er relevant for meg i min analyse for å speile de relasjonelle møtene mellom ulike subjekter i feltet. I min analyse i kapittel 5, vil jeg i første omgang speile problemstillingen «jentenes behov for tilrettelegging og kompetanse» i det relasjonelle møtet mellom subjektet elevgruppen bestående av jentene og musikkverkstedet med instruktørgruppen som operativt subjekt. I andre omgang vil jeg speile det relasjonelle møtet mellom musikkverkstedets aktivitet og musikkmiljøet utenfor, for å drøfte utkommet av disse møtene gjennom jentenes aktørskap i musikalske praksiser som strekker seg utover aktiviteten i musikkverkstedet.

Engeström (2001) presenterer fem grunnprinsipper for aktivitetsteorien. Det første er at det artefaktmedierte og objektorienterte *aktivitetssystemet er den grunnleggende analyseenheten*. Enkelthandlinger og operasjoner må forstås i konteksten av aktivitetssystemet (Engeström, 2001; Madsen, 2008). I studien av deltagerne i musikkverkstedet, er det mange aktivitetssystemer jeg kan se på og studere. Musikkverkstedet som helhet kan være ett system, de ulike bandene, elevgruppen eller instruktørgruppen. I tillegg er det andre utenforliggende aktivitetssystem som påvirker aktiviteten innenfor musikkverkstedet. Det kan være kulturhuset, kommunen, foreldre, publikum eller det lokale musikkmiljøet. Det andre prinsippet er *flerstemmigheten* i aktivitetssystemet. Det er alltid mange ulike meninger, synspunkt, interesser og tradisjoner internt i aktivitetssystemet. Deltakerne har selv egne historier og aktivitetssystemet har også lag på lag av historier innlemmet i sine artefakter, regler og konvensjoner (Engeström, 2001; Madsen, 2008). Det tredje prinsippet er *historisitet*, der aktivitetssystemets utfordringer og potensiale kun kan forstås i lys av dets egen historie. Aktivitetssystemet bør sees i sammenheng med historien til dets aktiviteter og objekter gjennom tiden, og de ideer og redskaper som over tid er utviklet og tatt i bruk (Engeström 2001). Det fjerde prinsippet er *kontradiksjoner*, det vil si latente, strukturelle spenninger og motsetninger innad i aktivitetssystemet og mellom aktivitetssystemet. Når et aktivitetssystem for eksempel tar i bruk et nytt redskap, vil det gjerne oppstå spenninger i de andre delene av aktivitetssystemet som reglene eller arbeidsdelingen mellom det nye redskapet og det gamle redskapet. Her oppstår gjerne konflikter, men også potensiale til å utvikle ny praksis Engeström (2001). Det femte prinsippet til Engeström er muligheten for *grenseoverskridende læring og utvikling*¹³ (Engeström, 2001; Madsen, 2008). Grenseoverskridende læring og utvikling kan skje dersom et individ eller en aktivitet stilles ovenfor en double-bind situasjon. En double-bind situasjon er en fastlåst situasjon der man blir dratt mellom to motstridende krefter, og ikke klarer å løse situasjonen gjennom den etablerte praksisen og dets redskaper og rammeforutsetninger (Engeström, 2015). Et resultat av en double-bind kan i verste fall være at aktiviteten bryter sammen, men det kan også være utløsende for utvikling av helt nye løsninger:

An expansive transformation is accomplished when the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity. A full cycle of expansive transformation may be

¹³ Engeström bruker det engelske begrepet *expansive transformation*. Jeg bruker det norske begrepet *grenseoverskridende læring og utvikling* som Janne Madsen (2008 p 61) har oversatt dette med.

understood as a collective journey through the zone of proximal development. (Engeström, 2001, s. 137)

Som sitatet over forteller, vil grenseoverskridende læring og utvikling føre til at objektet og motivet for aktiviteten blir omdefinert og utvidet radikalt, slik at det åpnes for flere muligheter enn i den tidligere aktiviteten. Her viser Engeström til sin egen forståelse av utviklingssonen (Engeström, 2015), som jeg var innom i avsnitt 2.2, der han mener at læring ikke skal kun dreie seg om reproduksjon av etablert kunnskap og virksomhet, men at læring også skal føre til grenseoverskridelser og utvikling av ny kunnskap, nye redskaper og nye praksiser (Engeström, 2001, 2015). «Expansive learning is a creative type of learning in which learners join their forces to literally create something novel, essentially learning something that does not yet exist» (Sannino et al., 2016). I grenseoverskridende læring og utvikling, oppstår det nye former for det Engeström (2015) kaller for *transformative agency*, som kan defineres som «breaking away from the given frame of action, and taking the initiative to transform it» (Engeström, 2015, s. xxiii). I møte med en double-bind situasjon kan det være enkelte aktører i aktiviteten som bryter med etablert praksis, og står i spissen for forandring. Tilblivelsen av *transformative agency* er en stegvis prosess i seks trinn. 1) å kritisere den eksisterende aktiviteten og dens organisering, 2) motsette seg styring og ledelse, 3) presentere nye muligheter, 4) forespeile nye modeller og mønstre for aktiviteten, 5) Forplikte seg til konkrete tiltak for å endre aktiviteten og 6) endre aktiviteten ved å ta konsekvente handlinger (Ibid, min oversettelse).

2.4 Oppsummering

I min studie av elevene i musikkopplæringsprosjektet høsten 2016, vil det sosiokulturelle perspektivet kunne vise seg nyttig på flere nivåer. Den situerte konteksten som rammeføres av prosjektet, vil kunne analyseres mot flere sentrale begreper i denne teorien. De fellesskapene som skisseres kan sees som praksisfellesskap, aktivitetssystem eller utviklingssoner. De fysiske fasilitetene kan, sammen med de metodene og de kulturelle settene med ideer, begrep og dialoger som utspiller seg, sees på som artefakter som medierer kunnskap, både distribuert i kulturen og med et individuelt eierskap. Gjennom begrepene praksis, deltagelse og tilhørighet i fellesskapet kan man studere elevens musikkfaglige og personlige utvikling i møte med begrepene mening og identitet.

Aktivitetsteorien med sine klare kategorier og definerte modeller gitt gjennom aktivitetssystemets oppbygging i 2. og 3. generasjon, vil være et metodisk verktøy for analysen. Aktivitetsteorien springer ut av samme kilde og bygger på samme forståelsen av kunnskap og kompetanse som utledes i det sosiokulturelle perspektivet. De to innfallsvinklene, sosiokulturell

teori og aktivitetsteori, presentert i dette teorikapitlet støtter begge et distribuert kunnskapssyn og inntar et relasjonelt, praksisdrevet og kontekstuet utgangspunkt for å studere menneskers utvikling. Aktivitetsteoriens tydelige kategoriseringer og krav til struktur, vil også være en hjelp til å rydde og gi en oversikt over resultatene fra feltarbeidet i den empirien som presenteres i kapittel 4 og som grunnleggende ramme for analyse og drøfting av empirien i kapittel 5.

I neste kapittel, 3 Metode, vil jeg presentere de utfordringene forskerposisjonen min bar med seg og de metodiske valgene jeg har gjort i feltarbeidet mitt. I denne forbindelse, har valg av en teori som er praksisnær og sentrert om relasjoner og helhet, vært et godt verktøy i den etnografiske tilnærmingen jeg har hatt i møtet med feltet. Aktivitetsteori som metode for analyse, har vært en hjelp for å løfte blikket, å gi distanse og samtidig utnytte de fordelene man har som forsker i egen praksis.

3.0 Metode

3.1 Innledning

Forskningsmetoden i denne studien kan betegnes som feltarbeid i egen kultur og datamaterialet kan anses som kvalitativt. Feltarbeidet pågikk i høstsemesteret 2016 fra september – desember. I følge Cato Wadel (1991) går feltarbeid ut på at forskeren oppholder seg blant dem han vil studere i deres naturlige omgivelser. Forskeren forsøker å observere direkte den samhandlingen som finner sted, samtidig som han selv prøver å delta i så mye av denne samhandlingen som overhode mulig (ibid., s. 9). Fangen (2004) skriver at det er denne direkte førstehåndserfaringen som er feltarbeidets styrke. Samtidig blir refleksjon og selvransakelse viktig, i og med at forskerens egne følelser og inntrykk¹⁴ kan brukes som del av datamaterialet (Fangen, 2004, s. 30). Som jeg nevnte innledningsvis i masteroppgaven, har jeg siden oppstarten i 2011 hatt en sentral rolle i utviklingen av musikkverkstedet som instruktør og medlem av prosjektgruppen. Jeg utførte feltarbeidet i kraft av den rollen jeg hadde som instruktør også i feltarbeidsperioden. Min bevegelse i feltet har vært gjennom deltagende observasjon, og jeg har inntatt posisjonen som fullt deltagende observatør (ibid., s. 105,106). Relasjonen til feltet legger et sterk premiss for forskningen. På den ene siden har relasjonen fordret bevisstgjøring av grenseopp ganger, refleksjon og avveininger underveis. På den andre siden har min rolle og posisjon gitt verdifullt innsyn og tilgang på informasjon, samt en naturlig dialog og interaksjon med deltakerne. Forsker-deltager perspektivet skriver jeg mer om i avsnitt 3.5. I neste avsnitt vil jeg beskrive hvordan forskningen ble til og tok form.

3.2 En etnografisk inngang - forskningen tar form

Jeg har hatt en etnografisk inngang til feltet og problemstillingen. Det vil si at jeg har hatt en bred innfallsvinkel på problemområdet, og latt problemstillingen modne underveis.

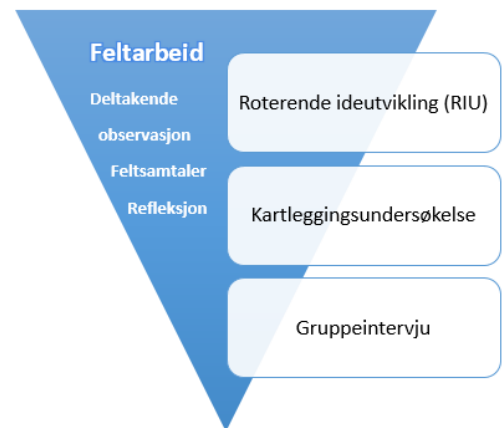
Etnografisk forskning bør ha en karakteristisk «trakt-struktur» det vil si at den blir stadig mer fokusert. Forskningsprosjektets problemstilling må utvikles eller endres over tid, eventuell må rekkevidden klargjøres og nærmere fokuseres og den indre strukturen stadig gjennomgås. Man er derfor ofte kommet langt i undersøkelsesprosessen før man oppdager hva forskningsprosjektet egentlig handler om, og dette viser seg ofte å være noe ganske annet enn de problemstillingene man så for seg i utgangspunktet. (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 234)

¹⁴ Et eksempel på egne inntrykk og følelser i min empiri er utdraget fra konserten i byen i avsnitt 4.4, der jeg legger inn egne tanker i parentes.

Fleksibilitet med henhold til problemstilling, er et kjennetegn på kvalitativ metode, og er vanlig i feltarbeid (Fangen, 2004, s. 39). Jeg startet med at jeg ville finne ut *noe om det å legge til rette for opplæring i band* eller *noe om det å spille i band*. Det første jeg gjorde var å bestemme meg for noen metoder for datafangst. Siden det hadde med band å gjøre, ville jeg gjøre et gruppeintervju med ett av bandene. Men jeg hadde ikke klart for meg hvilket band jeg ville velge, og hvilke tema jeg ville berøre i intervjuet. For å hjelpe meg med dette, ville jeg lage en skriftlig kartleggingsundersøkelse. Samtidig gikk jeg i gang med litteraturgjennomgang på tidligere forskning på band og opplæring i rytmisk musikk. Da kjønnsperspektivet ble mer aktuelt i møte med problemstillingen, leste jeg meg opp på teori og forskning på musikk og kjønn. Litteraturgjennomgangen fikk meg til å stille enda flere spørsmål: Hvorfor er det så få kvinnelige instrumentalister på typiske bandinstrument som elgitar, bass, trommer og keyboard? Hvorfor ser det ut til at jenter heller vil synge enn å spille? Hva trenger jenter for å bli selvstendige band? Ved oppstarten i september, ble det gjennomført Roterende ideutvikling (RIU) med elevene i musikkverkstedet. Dette var for å skape elevmedvirkning og få frem elevgruppens ønsker for innhold og opplæring. Resultatene fra RIU med ønskene til elevene var interessante i lys av litteraturgjennomgangen. Etter RIU bestemte jeg meg for å undersøke *elevenes behov i musikkverkstedet*, og det var dette jeg lette etter i det videre feltarbeidet gjennom observasjoner, interaksjoner og samtaler. Jeg gjennomførte den planlagte kartleggingsundersøkelsen noen uker ut i semesteret i oktober, når de nye elevene hadde fått fotfeste. Ut fra uttalelsene i kartleggingsundersøkelsen, feltarbeidet og lesing av forskning på musikk og kjønn, fant jeg egnede kandidater til gruppeintervju i slutten av semesteret. I tabellen nedenfor viser jeg omfang, innhold og datamateriale fra feltarbeidet mitt:

Dato	Innhold	Tid i feltet	Datamateriale innhentet
22.8	Prosjektplanleggingsmøte	3 t	Feltsamtaler med prosjektgruppe
29.8	Gjennomgang av RIU som metode	3,5 t	Feltsamtale med prosjektleder
6.9	Gjennomføring RIU med elever Informasjon om forskning m/ utdeling av samtykkeskjema	3 t	Feltnotater, innsamlede elevnotater Innsamling samtykkeskjema (fra elever over 15 år)
13.9	Presentasjon RIU-resultater for elevgruppen Instruktørmøte	2,5 t 2 t	Feltnotater Feltsamtaler enkeltelever Innsamling av samtykkeskjema
27.9	Instrument- og samspillsundervisning, stageperformance instruktørmøte	4 t	Feltnotater Feltsamtaler med det yngste bandet Feltsamtale med det erfarne bandet Innsamling samtykkeskjema
4.10	Instrument- og samspillsundervisning	2,5 t	Feltnotater Feltsamtale med det yngste bandet
11.10	Utekonsert for bandene	4,5 t	Feltnotater Feltsamtaler med bandene som spilte
18.10	Gjennomføring av Kartleggingsundersøkelse (KLU) Instrument- og samspillsundervisning	3 t	Innsamling av utfylte kartleggingsundersøkelse på papir Feltnotater
25.10	Instrument- og samspillsundervisning	2,5 t	Feltnotater Feltsamtale med det erfarne bandet
26.10	Studioinnspilling	6,5 t	Feltnotater
1.11	Instrument- og samspillsundervisning	2,5	Feltnotater Feltsamtale med rockebandet
8.11	Instrument- og samspillsundervisning	2,5	Feltnotat
15.11	Presentasjon av låt fra studiosesjon Samspillsundervisning	2,5	Feltnotat Feltsamtaler med det erfarne bandet
22.11	Gruppeintervju Stageperformance /samspillsundervisning.	1,5 t 2,5 t	Lydopptak av gruppeintervju. (1t 17 min) Feltnotater
29.11	Generalprøve til konsert	3 t	Feltnotater
6.12	Semesterkonsert	3,5 t	Feltnotater
13.12	Avisintervju med musikkverkstedet	3 t	Feltsamtale med prosjektkoordinator

Datainnsamlingen har foregått som vist i figuren til høyre. Feltarbeidet danner grunnlaget og trekanten illustrerer den etnografiske traktstrukturen med gradvis spissing av problemområdet. De tre komponentene Roterende ideutvikling (RIU), kartleggingsundersøkelse (KLU) og gruppeintervjuet, er selvstendige metoder for datafangst. RIU og Kartleggingsundersøkelsen innhenter data fra hele elevgruppen, mens i gruppeintervjuet har jeg valgt ut informanter som kan bidra med utdypninger og refleksjoner. I neste avsnitt vil jeg presentere de fire datakildene etter gangen i figuren.

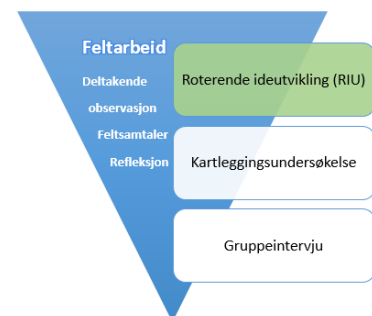


Figur 6: Grunnfigur for datainnsamlingen

3.3 Innsamling og behandling av datamaterialet

3.3.1 Roterende ideutvikling (RIU)

Som nevnt tidligere ble Roterende Ideutvikling (RIU) brukt ved oppstart i semesteret for å inkludere elevene i planleggingsarbeidet. Musikkverkstedet hadde ikke brukt metoden før. RIU har blitt brukt med god erfaring i en rekke kommunale aktivitetsprosjekt for ungdom og andre målgrupper. Metoden kan minne litt om lappeteknikk der elevene skriver ned



forslag til hvert tema eller hovedkategori. I stedet for å bruke Post-it lapper som er vanlig for lappeteknikk, brukes det her et stort ark som plasseres på et bord. Hvert bord representerer en hovedkategori. En gruppe på mellom 3-6 personer roterer rundt de ulike bordene. Ved hvert bord sitter en instruktør som er kategoriansvarlig og som skal introdusere denne hovedkategorien for gruppen og bistå med veiledning og inspirasjon dersom gruppen står fast. Instruktøren skal ikke komme med spesifikke forslag eller føringer, da det kun er elevene selv som fritt skriver ned sine forslag. For å vise hvordan denne metoden ble utført i praksis, har jeg tatt med et utdrag fra et feltnotat fra gjennomføringen av RIU:

Elevene møtes til avtalt tid. Gruppen av elever består av 22 jenter, herav 17 jenter som har vært med tidligere semester, og 5 nye. Vi ønsker velkommen og presenterer prosjektet, instruktørene, og alle de gamle og nye elevene. Videre forteller vi om hva vi skal gjøre i dag, at vi skal gjennomføre en RIU, slik at elevene selv får mulighet med å komme med sine innspill. Vi deler inn jentene i fire grupper og starter roteringen ved at hver gruppe får tildelt sitt bord. Jeg er kategoriansvarlig for «Dette har jeg lyst til å lære» og jeg starter med å introdusere temaet, og presenterer meg selv for to av jentene på bordet i denne første gruppen som er helt nye. Jeg sier:

«Her er det dere som skal bestemme hva dere vil lære mer om, dette gjør dere ved å skrive ned dette med denne blå tusjen. Tusjen ligger fritt på bordet så når dere får en tanke kan dere plukke opp tusjen og skrive ned det dere føler for. Alt er lov å skrive så sant det er relevant og til en viss grad kan la seg gjennomføre her.» Jentene snakker sammen om ulike ting de kan og hva de ønsker de kunne litt mer. De skriver ned forslag, og for hvert forslag blir det en liten samtale om hva de mener med dette og de andre elevene kommer med sine historier og perspektiv på hva de mener. De skriver gjerne opp låtskriving, og en snakker om at hun vil lære seg å skrive tøffe låter, en annen sier hun har skrevet noen låter før og en tredje sier at hun kjenner noen som spiller band og har skrevet mange sanger. Når gruppen roterer og det kommer inn en ny gruppe, så ser de nye hva forrige gruppe har skrevet, og en del av disse forslagene nikker de nye anerkjennende til. En elev sier at det ikke bare er sånn at det er låtskriving, men at det heter å komponere. Hun skriver dette ned. En annen sier at det hadde vært gøy å spille dette inn i studio. Noen av de andre sier at det hadde vært kult å kunne mer om musikkutstyr og om å bruke PC til å spille inn musikk på. Alt i alt roterer gruppene og skriver ned sine forslag på alle de etter hvert rikt utfylte arkene. Etter at denne delen er ferdig tar vi en velfortjent pause der vi leker en navnelek der alle sammen får muligheten til å lære navn gjennom leken. Når pausen er over går vi inn i metodens andre fase, roterende ideprioritering. Her skal hver gruppe først gjennomgå forslagene og se om det er noe som kan ansees som overlappende og eventuelt stryke ut dette. Etterpå skal hver elev gi to stemmer til det de finner mest tiltalende. Etter å ha rotert gjennom alle gruppene, har vi til slutt en opptelling av alle forslagene og rangerer disse. Det hviler en entusiastisk stemning over lokalet der vi er samlet. Når vi presenterer de topp 3 forslagene på de fire kategoriene blir elevene tydelig engasjerte og praten sitter løst og danner en god summelyd. Vi avslutter prosessen med å si at vi nå skal ta disse spennende forslagene med oss og sette oss sammen og planlegge en semesterplan der vi bruker dette som underlag. Planen skal presenteres neste gang vi møtes. Vi takker for kvelden og tar farvel med elevene. Vi instruktører blir værende igjen og diskuterer forslagene, vi er alle enig om at dette var en god måte å få inn forslag og innspill på. Noen av forslagene som ble støttet opp til topp 3 var også noe forbausende og disse ble selvsagt diskutert mest.

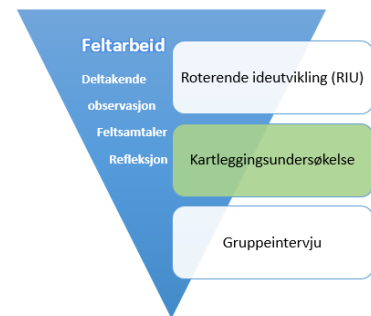
(Feltnotat gjennomføring RIU 06.09.16)

Selv om dette var prosjektets egen metode for elevmedvirkning, har jeg valgt å inkludere denne som en datafangstmetode også i mitt arbeid. Dette er fordi resultatene av RIU var direkte relevant for forskningen. RIU fikk en betydelig innflytelse på, og dreining av, musikkverkstedets aktivitet dette høstsemesteret. Elevenes ønsker for innholdet i musikkverkstedet ble viktige utgangspunkt for min egen undring og forming av problemstilling,

samt orientering i litteratur og empirisk materiale. Resultatene av RIU og implementeringen av disse i praksis, presenteres i et eget avsnitt (4.2) i empirien.

3.3.2 Kartleggingsundersøkelsen (KLU)

Kartleggingsundersøkelsen, heretter omtalt som KLU, rettet mot hele elevgruppen, har vært et viktig ledd i forskningsprosessen. Den er omfangsrik med sine 50 spørsmål berørende mange tema. Noen spørsmål var korte ja/nei eller med avkrysningsfelt for alternativer, mens andre var åpne spørsmål der elevene ble oppfordret til å skrive utfyllende svar. KLU er i hovedsak mitt eget verktøy for en bred datafangst, den kan sammenlignes med



å kaste ut et stort garn, for så å se hva man drar opp av interessante betraktninger. KLU var også et redskap for å korrigere mitt eget forskerblikk og løfte meg ut av den vante rollen som instruktør i prosjektet, med de innarbeidede oppfatningene og forestillingene rollen medfører. Jeg ville komme unna det relasjonelle filteret som preger det «naturlige og tilfeldige» feltarbeidet, der jeg oftere kom i kontakt med de informantene jeg kjente best fra før. Jeg ønsket at alle elevene skulle få lik mulighet til å uttrykke seg. Når jeg hadde fått oversikt, ville jeg bruke undersøkelsen til å utforme nye spørsmål og tema til gruppeintervjuet og det videre feltarbeidet utover høsten. På den måten bidro KLU til å spisse inn problemområdet. Gjennomgangen av denne undersøkelsen bidro blant annet til at jeg utpekte et helt annet band til gruppeintervju enn hva jeg opprinnelig hadde tenkt. Kartleggingen dannet også en tydelig manifestasjon av meg som forsker ovenfor elevene, som var vant til å se meg i instruktørrollen. Undersøkelsen ble gjennomført 18. oktober og ble utført med penn og papir. Elevene ble plassert i et eget rom uten min tilstedeværelse. Undersøkelsen var ikke anonym. Det var gjort med hensikt for å kunne spore svarene tilbake til enkeltelever og band, slik at jeg kunne kontakte informanter i ettertid for mer informasjon. Det var 17 av 22 elever som svarte på denne, en valgte å trekke sin besvarelse og de gjenværende fire var ikke til stede. Gjennomføringen tok i overkant av 45 minutter. Elevene tok oppgaven seriøst og det var helt stille i rommet når undersøkelsen pågikk. Alle elevene besvarte utfyllende og saklig. Det er viktig å påpeke at denne undersøkelsen er laget for å imøtekomme et kvalitativt forskningsdesign. Derfor følger ikke denne undersøkelsen kriterier for utforming og gjennomføring for kvantitative undersøkelser. Selv om undersøkelsen genererte noe tallmateriale, betyr ikke dette at man må anse denne som en kvantitativ metode. Wadel (1991) skriver selv om at tall og telling kan inngå naturlig i et feltarbeid. Man trenger ikke en enten/eller deling mellom det kvalitative og kvantitative, de kan heller sees som to ytterpunkter på en gradert skala. Da jeg skulle

behandle undersøkelsen, sorterte jeg materialet i et regneark, slik at jeg kunne lese hver av de 17 elevbesvarelsene horisontalt i radene bortover, og hvert av de 50 spørsmålene vertikalt i kolonnene. Nedenfor vises et utklipp av regnearket:

T	U	V	W	X	Y	Z	AA
16	17	18	19	20	21	22	
Opplæring i bandsinstrument? (k)	Bandveiledning fra instruktører?(k)	Noe annet instruktører kunne gjort i opplæring?	Hvor ofte bruker du bandrom utenom Musikkverkst? (k)	Mer interessert å drive med musikk etter musikkverkst.?	Ville du startet et band uten musikkverkstedet?	Hva er best med å være i band?	Hva er verst med å va band?
A Svært fornøyd	A Svært fornøyd	vet ikke	D Hver uke	A Ja	A Ja	Vennskap	Vanskelig med enigt vekk tiden
A Svært fornøyd	A Svært fornøyd	vet ikke	A Aldri	A Ja	B Nei	Alle er glad	Vente med å spille t pga. høy lyd
A Svært fornøyd	A Svært fornøyd	Nei, de hjelper oss og veileder oss gjennom konflikter.	B Noen ganger i semesteret	A Ja	A Ja	Alle er flink til noe og vi er fler sammen	Uenighet, ofte får nc sin andre ikke. Ofte i synge sanger jeg ikke
B passe fornøyd	A Svært fornøyd	Litt mer instrument undervisning (?)	B Noen ganger i semesteret B Non ganger i semesteret/En til to ganger i måneden	A Ja	B Nei	Å få spille musikk, folkene	Vet ikke
A Svært fornøyd	A Svært fornøyd - B passe fornøyd	Kan ikke tenke på noe nå		A Ja	C Vet ikke	At man blir kjent med nye pers og at vi får spilt sammen	Vi må alltid høre og i av det som andre fo
A Svært							At man kanskje ikke

I regnearket fikk jeg oversikt og kunne lettere sammenligne svarene med henblikk på forhold mellom besvarelser hos den enkelte, hos medlemmer i samme band, nye og gamle elever eller innenfor hver spørsmålskategori. Dette analysearbeidet var omfattende og stort, og jeg måtte prøve meg frem i flere omganger med å skrive ut resultatene som tekst. Etter dette oppsummerte jeg hele undersøkelsen i 18 sider tekst, i formen som utklippet nedenfor viser:

- 1 elev svarer at fravær og problemer dersom medlemmer stiller uforberedt
- 1 elev mener hun blir litt mindre fokusert på skole av å spille i band
- 1 elev sier at det er kjedelig å vente med å spille til alle er klar

Spørsmål 24: Har dere deltatt på spillejobber utenom semesterkonserten i prosjektet?

Dette er et spørsmål med svaralternativ ja/nei. 9 elever oppgir nei, 7 elever oppgir ja og en elev svarer blankt.

Spørsmål 25: Har dere noe felles mål som band/ noe spesielt dere vil oppnå? I så fall hva?

- 7 elever svarer nei
- 5 elever svarer ja
- 5 elever leverer blankt eller svarer vet ikke

Spørsmål 26: Har du noen musikalske forbilder (musikere/artister/band) Evt.

Hvem/hvilke?

Svarene fra dette spørsmålet er så stort at jeg bare har tatt med de svarene som sammenfaller.

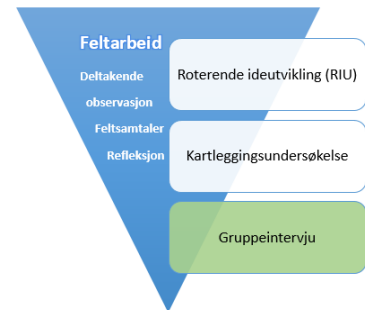
Av de sammenfallende svarene svarer 3 elever Adele, 2 elever Taylor Swift, 3 elever Demi

Levato og 2 elever svarer Rihanna. Foruten dette strekker forbilder og referanser seg bredt fra

Etter å ha skrevet denne oppsummeringen, måtte empirien fra KLU velges ut, kontekstføres og fremstilles i en sammenhengende tekst. Noen av resultatene i undersøkelsen gjorde seg best som grafiske fremstillinger, noen ble tekstfortettet, mens andre deler vurderte jeg å presentere som frittstående utsagn. Det ble mange utkast før presentasjonen i empirikapittelet fikk den formen det har i dag.

3.3.3 Gruppeintervju med Rockebandet

Jeg har hatt ett forskningsintervju med tre informanter fra musikkverkstedet. Intervjuet ble gjennomført i musikkverkstedets lokaler 22.11.2016. Informantene «Anne», «Beate» og «Cathrine», var 16 år og erfarne deltagere i musikkverkstedet på intervjutidspunktet. I observasjonsperioden høsten 2016 spilte Anne, Beate og Cathrine sammen i et band



bestående av bare jenter i musikkverkstedet. Men det største engasjementet er i rockebandet de har startet utenom, der to gutter er med. Bandet spiller egne versjoner av kjente rockelåter og har gjort seg bemerket i det lokale musikkmiljøet og fått publisitet i lokalpressen. De tre jentene har fremtredende roller, både på og utenfor scenen. Vokalisten Beate har sitt særegne vokaluttrykk, Cathrine fyller rollen som leadgitarist og Anne er bassist. Informantene er også ukentlige aktive brukere av kulturhusets fasiliteter. Varigheten på intervjuet var 1 time og 17 minutter. Det var et semi-strukturert intervju, med en intervjuguide med spørsmål strukturert etter tema. Jeg designet intervjuguiden tidlig i prosessen, men etter å ha gjennomført kartleggingsundersøkelsen og kommet i gang med feltarbeidet, gjorde jeg en del endringer. Endringene gikk ut på å gå mer i dybden på enkelte spørsmål og tilføye spørsmål relevante til kartleggingsundersøkelsen. Under gjennomføringen av intervjuet stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål som ikke var nedfelt i intervjuguiden, andre spørsmål fra intervjuguiden valgte jeg å la gå ut.

Med et gruppeintervju får man gjerne balansert maktforholdet i intervjusituasjonen. Gjerne vil man også få mer sammensatte svar, og mer bredde i refleksjonen. Malterud (2012) beskriver styrken i et gruppeintervju slik:

I et fokusgruppedesign samler vi deltagere til diskusjon i en eller oftest flere grupper, men uttalt ambisjon om å utnytte samhandlingen i gruppen til å få frem andre slags fortellinger om erfaringer enn vi ville fått i individualintervjuer med de samme menneskene. (Malterud, 2012, s. 20)

Selv om ikke jeg valgte å følge Malteruds kriterier for fokusgruppeintervju, viser sitatet på en god måte hvilken fordel et gruppeintervju kan gi for berikelsen av datamaterialet ved å utnytte samhandlingen i gruppen.

Etter intervjuet var gjennomført, transkriberte jeg lydopptaket til tekst. Transkripsjonen utgjorde 23 sider. I neste prosess, behandlet jeg intervjuet i en tabell som vist i utklippet under:

Tema/nøkkelbegreper	Sitat	Tolkning
Refleksjoner og opplevelser rundt, å være jente og spille i band. Umiddelbar reaksjon: Unaturlig med jenter med bandinstrument	1.1B: Det virker ganske unaturlig for jenter å stå på scenen med gitar og bass foran seg og fremføre noe. Å være vokalist er naturlig for jenter fremfor gutter da. Som da virker mye mer naturlig for de å stå og spille instrumenter. Gjennom dette prosjektet så får vi en god del hjelp til å lære og til å forstå det at vi også kan stå med instrumenter fordi at vi er minst like flinke og det ser i hvert fall like bra ut om da ikke bedre fordi vi er penere.	Gitar og bass er unaturlige instrumenter for jenter. Vokalist mer naturlig. Det indikerer at det er forventningsnorm. Prosjektet utfordrer disse normene ved å bryte disse og gi et rom der det normaliserer å stå med disse instrumentene.
Kjønnsnorm: Jenter og gutter har hver sin plass	1.1C: når jeg gikk i kor så var det bare jenter der. Det var bare å stå å synge pent og pyntelig, men så la jeg merke til at i musikkmiljøet generelt sett og innenfor andre sjangre som rock og sånn var det omtrent bare menn, i hvert fall ute i spotlighten og da er det vanskelig for jenter å komme fram igjen fordi det da blir forbundet med menn, i hvert fall de største bandene	Jenter har en naturlig plass i kor og gutter en mer naturlig plass i rock og i rampelyset. Denne delingen gjør det vanskelig for begge grupper å ta plass/finne seg til rette i hverandres arena.
Kjønnsnorm: Jenter bråker ikke	1.3B: Det [å være jenter i band] blir egentlig forbundet med mye dumt, det er fortsatt en del av denne sammeldte tenkningen	Hun identifiserer en norm som hun mener er så innarbeidet at det kan være vanskelig å oppdage denne. Jenter og band er noe normalt. Hun

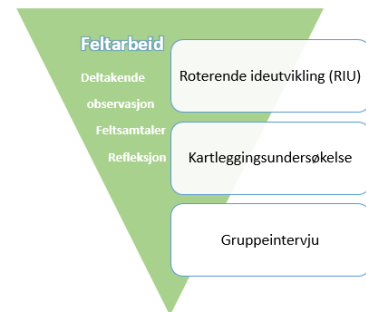
I tabellen viser det hvordan jeg har kodet informasjonen og uttalelsene i intervjuet ut fra tema/nøkkelbegreper som utpekte seg i teksten, og som gav gjenklang fra det jeg hadde lest av den forskningen andre har gjort før meg på området (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 226). Tabellen viser også hvordan jeg har tolket utsagnene fortløpende gjennom kortere og lengre meningsfortettinger (ibid., s. 233). I utskrivningen har jeg deretter tematisert innholdet, og valgt ut de delene som var relevant i analysen og drøftingen. Resultatet av utskrivningen fremstiller et dypdykk inn i de tre informantenes betraktninger på det å være jente i band, deres egen bandpraksis og musikkverkstedets praksis. Gruppeintervjuet har bidratt med å gi dybde til feltarbeidet.

Forskningsintervjuet tilfører noe mer enn de løsrevne feltsamtalene i feltarbeidet (Kvale et al., 2009, s. 23). Jeg ser verdien av begge, på hver sin måte. I det neste avsnittet vil jeg beskrive det praktiske feltarbeidet gjennom deltagende observasjon og arbeidet med datamaterialet dette arbeidet genererte.

3.3.4 Feltarbeid: Feltnotater og feltsamtaler

Datamaterialet består blant annet av feltnotater fra hendelser og samtaler. Feltnotater er observasjoner forskeren gjør seg som skrives ned. Observasjon kan gjøres på ulike måter, i retrospekt der en reflekterer og skriver ned hva som skjedde eller å skrive ned underveis. Det som er viktig er at forskeren gjør grundige notater slik at man ikke sitter igjen med «tåkete bilder»

(Hammersley & Atkinson, 1996, s. 203). Et feltnotat skal på den måten vise et øyeblikksbilde. Man får en situasjon som bare eksisterer der og da, til å bli noe varig på papiret som man kan ta frem og studere gang på gang. Prosessen med å lese notater, legge dem vekk og ta dem frem igjen, hjelper til å «...grunne over alle hendelsene på en helt annen måte enn om du bare skulle forholdt deg til din egen hukommelse» (Fangen, 2004, s. 78). For meg fylte feltnotatene nettopp denne sentrale funksjonen i min orientering i empirien. Som oversikten over feltarbeidet i tabellen i avsnitt 3.2 viser, hadde jeg mange feltnotater. Jeg har vært tilstede i musikkverkstedet på samlingene hver tirsdag fra begynnelsen av september til avslutningskonserten i desember, og i tillegg har jeg observert en konsert med to av bandene på en scene i byen, og innspilling i studio som også var utenfor ordinær tid. Jeg har hatt én notatblokk som jeg har forholdt meg til, noe som har gjort det lett å holde orden på notatene. Jeg har hånskrevne feltnotater i notatblokken min fra alle øktene i feltet, og de fleste av disse er igjen grundig utskrevet i narrativ form og lagret digitalt. Selv om det bare er et fåtall av feltnotatene som er valgt ut til å bli gjengitt direkte i denne avhandlingen, utgjør totalen av dem et viktig bakteppe for analyseprosessen. Eksempler på feltnotater er observasjoner av elever der de utøver bandpraksis, der de spiller, stopper å spille for å snakke sammen og diskutere ulike løsninger, instrumentstemmer og form. Andre feltnotater dreier seg om konserter elevene har hatt både innenfor og utenfor kulturhusets vegger, eller observasjoner fra økter vi har hatt i studio. Det som kjennetegner feltnotatene mine, er at jeg med et *jeg- og vi- perspektiv* har skrevet meg selv inn i observasjonen¹⁵. Dette er for å være åpen om deltagerposisjonen min, men også fordi jeg har ønsket at notatene skal inkludere samhandlingsdimensjonen. Observasjonsnotatene har



¹⁵ Se for eksempel avsnitt 4.5.1 i feltnotatene med det nye bandet

vært spesielt nyttige når jeg skulle speile praksis mot annen empiri, som bakgrunn for eller svarene på kartleggingsundersøkelsen eller intervju.

Feltsamtaler betegnes av Wadel (1991) som en egen teknikk for innsamling av materiale, selv om han anser feltsamtalene som en integrert del av de resterende observasjonene: «Det hørbare er også en observasjon. Observatøren vil i de fleste tilfeller både se og høre» (Fuglestad, Aase & Fossåskaret, 1997, s. 25). Feltsamtaler har i min forskning vært samtaler med elever eller instruktører, der det spontant har dukket opp interessante betraktninger og utsagn som jeg har notert ned. Men i de fleste feltsamtalene er det jeg som har tatt initiativet for å spørre om informantenes betraktninger, meninger og refleksjoner rundt egen praksis, nesten som små uformelle intervjuer. «Feltsamtaler er ikke avtalte intervjuer. De er mer lik den dagligdage praten mellom folk. I slike samtaler forteller forskeren kanskje like mye som har lytter. Inni denne hverdagspraten kan det ligge informasjon som er meget relevant for undersøkelsen» (ibid., s. 24). Jeg har notert ned 16 selvstendige samtaler, i tillegg til løsrevne utsagn fra elevene som en del av de øvrige observasjonsnotatene. Feltsamtalene har hatt en viktig funksjon for å kvalitetssikre mine egne fortolkninger av annen data, og har bidratt sterkt til at empirien har vokst frem i tett interaksjon med feltet. Feltsamtalene har en fordel foran avtalte intervjuer fordi man gjerne kan be informantene diskutere eller reflektere over praksis «her og nå», og man får gjerne mer ekteføyte og presise svar. Samtidig er gjerne tid og sted et hinder for å finne roen til å reflektere i dybden, man har gjerne dårlig tid, samtalene oppstår med andre mennesker til stede og gjerne, siden det er musikk vi driver med, med en del aktivitet og høyt lydnivå i bakgrunnen. Et annet aspekt var at flere av de tilfeldige samtalene oppstod eller falt seg mest naturlig med de elevene jeg hadde en god og gjerne langvarig relasjon til, det vil si med elever som hadde vært med en stund, gjerne over flere semestre, og som også selv var engasjert i å prate med meg om deres praksis, opplevelser og perspektiver. Disse samtalene gav meg mange gode betraktninger og interessante utsagn, men samtidig opplevde jeg gjerne at feltsamtalene også lukket en del dører og gjerne ikke bidro til at alle ble hørt. I tillegg opplevde jeg det slik at elever som hadde vært med en stund var mer på linje med oss instruktører, og bar også på en del av den tause kunnskapen og innforståtheten som kulturen i prosjektet bærer med seg. Derfor er en fordel med forskningsdesignet at det innehar flere metoder.

3.5 Forskerrollen

Jeg brukte noe tid i starten på å finne en balanse mellom rollene som forsker og instruktør i musikkverkstedet. Jeg opplevde at jeg måtte avveie hvor mye av tiden jeg skulle bruke til planlegging og operativ undervisning, og hvor mye tid jeg skulle bruke som forsker. Ikke minst

var det viktig å avklare når jeg skulle ha forsker- eller instruktørhatten på eller av. Når jeg gjør en slik forskning i eget felt, så er det sentralt at jeg selv inngår i forskningen. I så måte blir dette også en forskning på meg som instruktør i relasjonen med enkeltelever og i grupper, på lik linje som de andre instruktørene og deres relasjon med enkeltelever og grupper.

Når man skal bedrive feltarbeid kan man komme utenfra og søke tilgang innover, eller man kan være en allerede involvert deltager som forsker i og på egen praksis, i egen kultur. Begge måtene å drive feltarbeid på har sine fordeler og ulemper. Den eksterne forskeren må gjerne bruke mye tid og energi på å bygge opp trygghet og gode relasjoner, og er avhengig av å få innsyn og tillit hos portvakter i feltet (Fangen, 2004, s. 63). Som en utenfra har man likevel et mer objektivt blikk, man ser feltet med nye øyne, kan hende man reflekterer mer og undrer seg mer, og har ikke så mange innforståtte oppfatninger eller forhåndsgitte tolkninger som en som har vært en del av feltet selv, slik som jeg har i mitt forskningsarbeid. Men min posisjon og allerede etablerte rolle som instruktør og prosjektmedarbeider i feltet, gir meg spesielle fordeler som en forsker som kommer utenfra aldri ville få. For det første så har jeg en naturlig plass i feltet, min tilstedeværelse «forstyrrer» ikke den naturlige samhandlingen mellom elevene, og elever og instruktører. Jeg får derfor mulighet til å studere feltet i en helt autentisk kontekst. For det andre har jeg tillit hos både prosjektleder, instruktører og elever til at jeg fikk åpent innsyn i rammer og aktiviteter. Samtidig krevde det mye å bevisstgjøre meg selv på å ta et steg tilbake, ha et distansert blikk, og undre meg på nytt over etablert praksis som jeg selv var en del av, tause og innforståtte oppfatninger og holdninger og uttrykk og utsagn fra informantene som jeg gjerne kan ha hørt før, men som jeg nå måtte reflektere over på en ny måte. Catharina Christophersen (2011) skriver følgende om utfordringen med balansen mellom nærhet og distanse i forskning i egen musikkpedagogisk kultur: «Nærheten til empirien og temaet kan på den ene siden føre til en motstand mot å gå tett nok på aktørenes opplevelse, følelser, erfaringer osv. På den andre siden kan nærheten gjøre det vanskelig å gjennomføre et epistemologisk og sosialt brudd som er radikalt nok» (Christophersen, 2011, s. 32). Jeg måtte som forsker i mye større grad stille spørsmålet «Hvorfor det?». Denne bevisstgjøringen tror jeg er avgjørende i rollen som deltagende observatør i egen kultur, både for å avklare skillet mellom roller, men spesielt også for å ikke la verdifull empiri gå tapt, fordi man forkaster denne som uvesentlige selvfølgeligheter eller fortolker dette som selvforklarende praksis.

3.6 Ethiske perspektiver

Elevene som skal være gjenstand for observasjoner og informanter i spørreskjema og intervju var i aldersgruppen 11-19 år. Denne aldersgruppen skal vernes spesielt. For barn under 15 år

var det nødvendig å også innhente samtykke hos foresatte, mens ungdommene over 15 år kunne selv gi samtykke til deltagelse. Christophersen (2010), drøfter utfordringen med ungdommer som aldersmessig befinner seg i et grenseland mellom barn og voksen, og på den måten mellom redusert og fullt samtykkekompetente. «De vil derfor ikke være fullt ut kompetente til å vurdere innhold, omfang og konsekvenser av den informasjonen de gir» (Christophersen, 2010, s. 154). Jeg la derfor vekt på å kommunisere informasjonen om forskningen til barn/unges nivå. Jeg var også bevisst på den asymmetriske maktrelasjonen mellom barn/unge og forskeren. Barn/unge er mer påvirkelige og det kan være vanskelig i en slik maktrelasjon å motsette seg voksenpersoner som blir ansett som autoriteter, og kan føle seg presset til å gi informasjon (Christophersen, 2010; NESH, 2006). Jeg var klar over at min relasjon til informantene kunne være med på å forsterke autoritetsoppfatningen. Samtidig opplevde jeg at den eksisterende relasjonen mellom meg og elevene, sannsynligvis åpne for ekteføyte svar i for eksempel en intervjusituasjon. Kvale et al. (2009) skriver at den sosiale relasjonen mellom forsker og informant i intervjusituasjonen er sentral. Det er viktig at man skaper en trygg situasjon der informanten kan snakke fritt uten hemninger, samtidig som informantens integritet må ivaretas av forskeren: «Det krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett» (ibid., s. 35). Barn/unge kan være mindre kritiske på å utlevere sensitiv informasjon som er av privat karakter, for eksempel gjennom intervjuer eller feltsamtaler, noe som må vies forsiktighet og hensyn ved behandling og publisering (NESH, 2006, s. 17). Selv om man skal ivareta etiske hensyn når forskningen involverer barn, skal man ikke underkjenne verdien av barn/ungdommers kompetanse og verdi som informanter i forskningen. Punch (2002) problematiserer etikkens dominans i debatten rundt forskning på barn og unge, og ønsker at der skal fokuseres mer på å drøfte metoder som skaper dialog på barns premisser.

Whilst it is vital to recognize that children are potentially more vulnerable to unequal power relationship between adult researcher and child participant, ethics can dominate debates about methodological concerns. Many other research issues are often disregarded and not given further attention since they are the same as those with adults (Punch, 2002, s. 4)

I tillegg til å være bevisst maktforhold, er det også viktig å anerkjenne barn som kompetente mennesker. Når man skal forske på barn, kan det ifølge Punch (2002) være formålstjenlig å bruke en rekke ulike metoder og teknikker. I min forskning vil det være vesentlig å bruke elevene som informanter for å kunne besvare forskningsspørsmålene i studien. Forskningen har

ivaretatt hensynet til anonymisering og hensynet til aktørenes konfidensialitet (NESH, 2006, s. 17, 18). Likevel kan musikkverkstedet, gjennom de beskrivelsene som er gjort av konteksten og min rolle som instruktør, til en viss grad spore en gjenkjennelighet. Jeg har løst dette ved å anonymisere navn på musikkverkstedet, sted, prosjekteier og gitt fiktive navn på informanter. Forskningen er godkjent av NSD¹⁶ ut fra disse forutsetningene. Denne forskningen har hatt flere potensielle interessenter, inkludert prosjekteier som i instruktørrollen er min arbeidsgiver. Det har vært viktig å ha en tydelig grenseoppgang mellom min rolle som forsker og min rolle som instruktør også i møte med denne problemstillingen. Jeg ønsket ikke at forskningen skulle kunne oppfattes som oppdragsforskning. NESH (2006) presiserer forskerens ansvar for å fremtre med klarhet rundt egen rolle, begrensninger og krav (ibid., s 19). Jeg har hatt parallelle roller som relasjoner og vennskap til informanter i feltet. I forhold til de voksne informantene, har jeg tatt de samme etiske og formelle forhåndsreglene i forhold til å ivareta selvbestemmelse, integritet og privatliv som beskrevet i forhold til barn/unge. I relasjon til de voksne var jeg vært oppmerksom på å unngå å farge informasjonen, det som Paulgaard (2005, s. 73) omtaler som «hjemmeblindhet». I møtet med personer som har vært kollegaer og venner over flere år, har jeg derfor vært bevisst dobbeltdialogen mellom nærhet og distanse, som omtales av Hammersley og Atkinson (1996, s. 10) og drøftes av Christophersen (2011).

3.6 Vurdering av forskningsmetoden

Det har vært viktig for meg at informantene blir fremstilt på en rettmessig og verdig måte. Samtidig opplevde jeg noen dilemmaer når jeg skulle presentere feltarbeidet. Jeg ville ikke fremstille noen av deltagerne i feltet i et dårlig lys, samtidig var det i de situasjonene der ting gjerne ikke gikk helt på skinner at det oppstod interessante ting i empirien. Å fremstille et glansbilde av musikkverkstedet, var heller ikke noe jeg ønsket. Det har derfor vært mange avveininger jeg har måtte ta når jeg skulle presentere situasjoner som ikke alltid har gått som planlagt.

Jeg har gjennom forskningen innsett at det er mange fallgruver å gå i, der forskningsarbeidet lett kan forringes av egne oppfatninger eller overbevisninger, og i verste fall bli farget av en agenda, dersom man ikke er seg selv bevisst til enhver tid. Utført på en slett måte, kan en slik forskning fremstå som både upålitelig og uredelig. Jeg forstår nå hvorfor forskningsmetoden kan bli kritisert. Jeg har kjent på et stort ansvar for at det jeg skriver, skal være sannferdig og at alle funn presentert i empirien gjenspeiler det som har blitt sagt og praktisert i feltet. Jeg har sett hvor lett det kan være å bli for ivrig i fortolkningene. Jeg vil gi et eksempel på dette: I

¹⁶ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

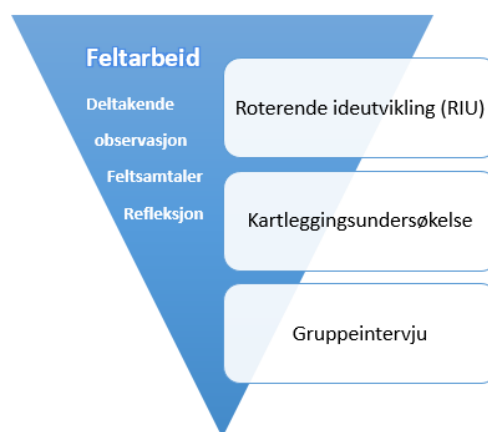
starten av analysearbeidet tolket jeg noen utsagn i gruppeintervjuet som jeg egentlig var litt usikker på. Jeg valgte derfor å gå tilbake til informantene for å få dem til å forklare litt nærmere hva de egentlig mente. Da fikk jeg svar som avvek sterkt fra egne tolkninger. Det var i denne situasjonen jeg innså hvor sårbart et materiale er for feiltolkninger og hvor stor makt en forsker har dersom man ønsker å legge egne føringer inn i forskningen. Heldigvis hadde jeg gått tilbake og sjekket med kilden, og kunne korrigere forskningen. Jeg lærte mye av denne erfaringen og tok den med meg gjennom resten av forskningsarbeidet. Var jeg usikker på noe jeg hadde sett, hørt eller fått beskrevet, gikk jeg tilbake og spurte. Men her vises også en fordelaktig side ved å drive feltarbeid med full deltagelse og tilhørighet i feltet. Hadde jeg vært en tilreisende forsker som bare var innom for en liten tid, gjorde mine undersøkelser og forsvant igjen, kunne det vært lett for å alene med materialet, overtolke eller feiltolke i egen iver på å gjøre gode tolkninger. Min mulighet til å gå frem og tilbake, og dermed utvikle empirien i relasjon til deltagerne i feltet, og på den måten kunne korrigere dersom jeg var på avveie, gjorde at jeg nå kan stå inne for at alt som blir presentert i neste kapittel, 4 Empiri, er sannferdig.

4.0 Empiri

4.1 Kapittelets oppbygging og struktur

I dette kapittelet skal jeg legge frem empiri. Jeg sitter med et stort datamateriale som jeg har samlet inn på en rekke måter. I feltarbeidet mitt har jeg vært til stede i forskningskonteksten i 58 timer. Fra disse timene har jeg data i form av observasjonsnotater og nedskrivning fra 16 feltsamtaler. Av dette har jeg 37 sider tekst. Fra kartleggingsundersøkelsen har jeg 18 sider oppsummerende tekst, samt et regneark med detaljerte svar fra hver av de 17 informantene på undersøkelsens 50 spørsmål. Fra gruppeintervjuet er det 23 sider ren transkripsjon og 33 sider med intervjuanalyse. For å kunne presentere empiri som er relevant for problemstillingen og den påfølgende analysen, har jeg måtte ta flere runder med utvelgelse. Det var en omfattende prosess å utarbeide form og struktur for empirikapittelet. Jeg har jobbet mye med å komprimere tekst, med mål om å forhindre at innholdet faller bort eller blir overtolket. Data i form av feltnotater, intervju og utskrivning av kartleggingsundersøkelsen har vært gjennom flere omganger med meningsfortetting for å gradvis innskrenke tekstomfanget. Som deltakende forsker i egen kultur, er det avgjørende for meg å vise at det jeg presenterer med referanse til feltnotater, er faktiske observasjoner og samtaler, og ikke bare noe jeg selv har oppkonstruert. Slike forhold ble tydelig når jeg skulle presentere feltarbeidet, og her kjente jeg virkelig på betydningen av den etiske dimensjonen.

Presentasjonen av empirien er strukturert slik figuren viser¹⁷. Her illustreres datainnsamlingsprosessen der feltarbeidet ligger som metodisk fundament, og RIU, kartleggingsundersøkelsen og gruppeintervjuet er supplerende datafangstmetoder. I avsnitt 4.2 presenterer jeg kort prosessen med bruk av metoden Roterende Ideutvikling (RIU). Dette avsnittet ble avkortet betraktelig i forhold til det som var utgangspunktet for feltnotatene, men her presenteres likevel de elementene som ble mest sentrale for analysen. Jeg har i avsnitt 4.3 gitt form til presentasjonen av kartleggingsundersøkelsen. Den inneholdt både tallmateriale og kvalitative utsagn fra åpne spørsmål, noe som kompliserte fremleggingen. Derfor består dette avsnittet av både tall, grafiske fremstillinger og frittstående utsagn fra elever. I fremlegget av gruppeintervjuet i 4.4, har jeg valgt å presentere teksten som en løpende fortelling med kortere



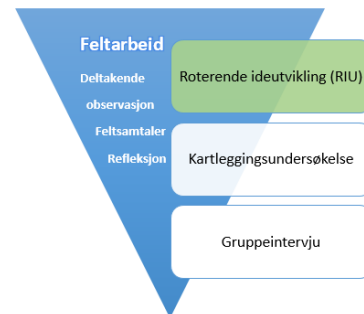
¹⁷ I starten av hvert delkapittel utheves den respektive delen i figuren med grønt fyll.

henvisninger til direkte sitat. Strukturelt delte jeg gruppeintervjuet tematisk under ulike overskrifter.

Jeg har valgt å la empirien stå fri for egen fortolkning¹⁸. Tolkning, analyse og drøfting kommer i kapittel 5, hvor jeg vil rammeføre empirien ved hjelp av aktivitetsteori og sosiokulturelle læringsperspektiver.

4.2 Roterende ideutvikling (RIU)

Et semester starter alltid med et planleggingsmøte der instruktører og prosjektleder møtes i prosjektgruppen for å evaluere tidligere semestre, planlegge nytt innhold og diskutere mål for semesteret. Fast innhold har siden oppstart vært at elevene skal jobbe i band og øve frem til en konsert i avslutningen av semesteret. Tema og fokusområder knyttet til denne aktiviteten har vært bestemt av prosjektgruppen. Nytt



for dette semesteret før planleggingen av tema, innhold og tidsplaner, ville prosjektgruppen bruke metoden roterende ideutvikling, heretter kalt RIU¹⁹. Hensikten med denne metoden var at elevene selv skulle komme med forslag og innspill til innhold for semesteret. Metoden var ny for alle instruktørene. Prosjektgruppen ble enig om følgende fire hovedkategorier til gjenstand for elevenes innspill: *1 Dette har jeg lyst til å lære, 2 Hvordan kan vi bedre markedsføre prosjektet 3 Innhold til avslutningskonserten 4 Aktiviteter for høstsemesteret 2016* Opplegget ble kjørt med elevene ved semesteroppstart. Under vises resultatene av RIU. Det var disse innspillene som ble rangert til topp 3 på hver hovedkategori.

<p>Dette har jeg lyst til å lære</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Låtskriving 2. Bytte instrument 3. Musikkteknologi 	<p>Markedsføring av prosjektet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varme opp for andre band 2. Workshop/musikkcamp 3. Utekonserter med info om prosjektet
<p>Innhold for konserten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stageperformance 2. Musikkvideo 3. Awesome lights (lystekniker på konsert) 	<p>Innhold høst 2016</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reise på hyttetur 2. Scenestilstedeværelse 3. Spille inn i studio

¹⁸ Det vil i et feltarbeid være umulig å renskjære empirien fra all fortolkning, fordi forskningsmetoden fordrer en uformell analytisk prosess gjennom alle stegene i forskningsarbeidet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 233). Jeg har likevel søkt å presentere empirien fri for andregradsfortolkninger (Fangen, 2004).

¹⁹ Se beskrivelse av metoden i metodekapitlet, avsnitt 3.3.1

Resultatene fra RIU brukte prosjektgruppen til å utforme innholdet for høstsemesteret i en semesterplan. I denne prosessen måtte prosjektgruppen avgjøre hvilke av forslagene fra elevene som kunne gjennomføres, og hvilke som eventuelt måtte flyttes til neste semester. Det ble diskutert om hele semesteret kunne gjennomføres kun basert på resultatene fra RIU. Forslagene musikkvideo, musikkteknologi og å spille inn i studio er aktiviteter som var nye for musikkverkstedet og prosjektgruppen antok at dette ville kreve mye fokus. Det ble derfor diskutert om semesterkonserten skulle kuttes til fordel for nytt innhold. Men flertallet mente at semesterkonserten måtte stå som et fast mål. Semesterkonserten var også viktig for elevgruppen og vi inkluderte forslaget stageperformance²⁰. Elevene satte også opp ønsket *awsome lights*. Dette imøtekom prosjektgruppen ved å ha en egen lystekniker på konserten med et arsenal av lamper og lys. Forslaget med å markedsføre musikkverkstedet gjennom å holde en ekstern konsert med informasjon om musikkverkstedet ble også planlagt og gjennomført dette semesteret.

Prosjektgruppen ville oppfylle elevenes sterke ønske om å lage en egen musikkvideo. Ved å velge musikkvideoproduksjon, søkte prosjektgruppen å inkludere to andre RIU-resultater: musikkteknologi og innspilling i studio. Det ble lagt et premiss om at låten i musikkvideoen skulle være egenkomponert. Samtidig var det ikke tid til å gjennomføre låtskriving, da arbeidsomfanget ville blitt for stort. Det ble derfor utpekt en tidligere egenkomponert låt fra et av bandene. Låten skulle elevene produsere ved hjelp av musikkteknologi og studioinnspilling. Ideelt sett ønsket prosjektgruppen at hvert band skulle få lage hver sin musikkvideo. Men det var kun avsatt ressurser til en felles musikkvideoinnspilling, da det var leid inn ekstern ekspertise for videoproduksjons-delen.

Det viste seg at de ble vanskelig å gjennomføre prosessen med å lage en musikkvideo samtidig som bandene hver for seg hadde tidspress for å øve til semesterkonserten. Musikkvideoen ble derfor et sideprosjekt, der mesteparten av arbeidet med denne ble lagt utenfor ordinær tid for musikkverkstedet. Dette arbeidet var nytt for både instruktørene og elevene, og flere observasjoner og feltnotater viser at deltakerne opplevde prosessen som kaotisk og uoversiktlig. Den planlagte studioinnspillingen gav ikke de resultatene elevgruppen ønsket. Her ble det laget et arrangement i stillandskapet funk/rock som elevene bidro til å spille inn på bandinstrumenter.

²⁰ Med begrepet stageperformance, mener musikkverkstedet en helhetlig tilnærming til det å være utøver på scenen. Elevene får trening i å opptre med fokus på tilstedeværelse, både som samlet band og individuelt. Det trenes på å være i konsertmodus, elevene står på scenen og spiller, det brukes speil eller videoopptak slik at elevene kan se seg selv. Instruktørene har konstruktive samtaler med elevene om hvordan det er å være på scenen, hvordan man kan fremstå med selvsikkerhet og trygghet og hvordan en kan lage et bra show for publikum. Stageperformance er et av flere tema som musikkverkstedet også har jobbet med i tidligere semestre.

Dette arrangementet ble forkastet av elevgruppen i plenum, og de ønsket heller et arrangement i pop-landskapet med et mykere og mer elektronisk lydbilde. Utdraget fra feltnotatet nedenfor, er fra fellesøkten da studioinnspillingen hadde blitt presentert for elevene. Denne økten var det planlagt at vokal skulle legges på, men elevene var ikke fornøyd med låten:

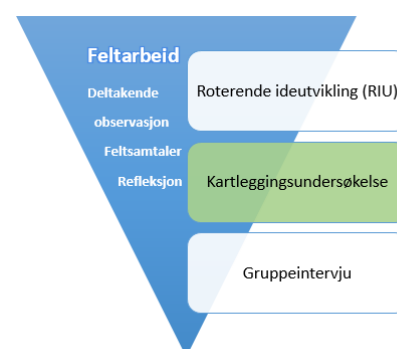
«Det ble et problem da ingen av elevene ville bruke den musikken som elever medvirket på som instrumentalister, og at de helst bare ville ha en rolig poplåt. I demokratisk ånd ble låten klippet ned i pausen og lagt en enkel, elektronisk rytme på, for å så ble spilt for elevene igjen. Samtlige nikket anerkjennende: «Sånn ja, det er sånn vi vil ha det.» Vi ble enig om at da gjør vi det slik, og at neste gang skal vi spille inn vokal med de som meldte seg frivillig.»

(Utdrag feltnotat fra prosessen med studioinnspilling)

Tiden strakk ikke til for en ny innspilling i studio, for regissøren ventet på musikkmateriale for å kunne starte sin prosess med videoinnspilling. Likevel ville elevene og instruktørene gjennomføre innspillingen av musikkvideoen med regissør som planlagt. Låten ble derfor på kort tid produsert av en av instruktørene ved hjelp av elektroniske instrumenter, og en gruppe elever la på vokal. Dermed ble det ikke rom for instrumentalistene i denne prosessen. Band og bandinstrumenter ble heller ikke vist frem som bildemateriale i videoen, men det ble presentert bildemateriale av elever som synger. Elevene ble aktive i rollen som vokalist, skuespillere, manusforfattere og sminkører, mens instruktører og regissør tok seg av lyd- og bildeproduksjonen. Musikkvideoen ble vist på storskjerm under semesterkonserten og ble godt mottatt av publikum. I feltsamtaler i etterkant, gir elevene uttrykk for at de fornøyd med hvordan musikkvideoen ble.

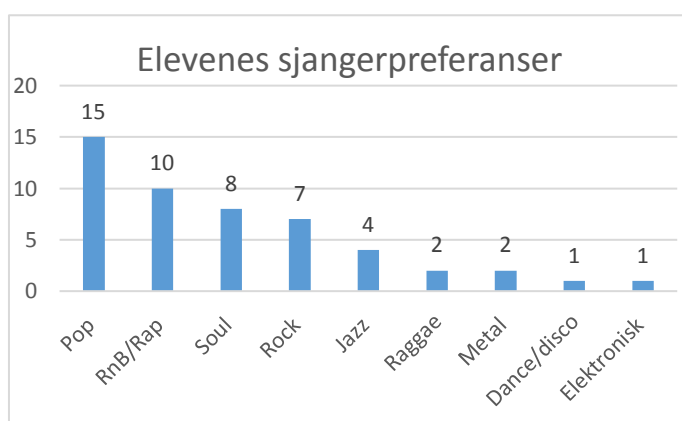
4.3 Kartleggingsundersøkelsen (KLU)

I dette avsnittet jeg presenteres et utvalg av resultatene i KLU. Hensikten med presentasjonen er å gi et bilde av jentene og deres perspektiver. I høstsemesteret 2016 var det 22 jenter²² som var elever i musikkverkstedet, der flere av jentene hadde vært med i tidligere semestre. Ifølge kartleggingsundersøkelsen (KLU), var det kun fire jenter som var helt nye dette semesteret. Jentene er i alderen 11 til 19 år, det vil si at de til daglig går i alt fra mellomtrinn, ungdomstrinn til videregående trinn i skolesystemet. Jentene bor spredt i forhold til hverandre, og flere har lang reisevei til musikkverkstedet. Det er ifølge KLU bare et fåtall av



²² 17 av 22 informanter responderte på KLU

jentene som treffer hverandre utenom tiden de er sammen på musikkverkstedet. De fleste av jentene oppgir at de har familiemedlemmer som synger eller spiller instrumenter (14 av 17 i KLU) og halvparten av disse oppgir at flere enn to familiemedlemmer synger eller spiller. I elevgruppen er det en bred spredning av sjangerpreferanser. Som søylediagrammet viser, er det størst oppslutning om pop, etterfulgt av RnB/Rap, Soul og andre sjangre etter dette²³. De aller fleste jentene oppgir at de har klare musikalske forbilder, her spenner det seg alt fra artister og band som Rihanna og Razika til klassikere som for eksempel The Beatles, Nirvana og Aretha Franklin. I tillegg nevnes erfarne elever i musikkverkstedet som forbilder for de yngre. Som en av trommisene uttrykker om en mer erfaren trommis i prosjektet: «Forbilde: Elsa. Jeg vil bli like flink som hun». Alle jentene oppgir på en eller annen måte i KLU at musikk er svært viktig



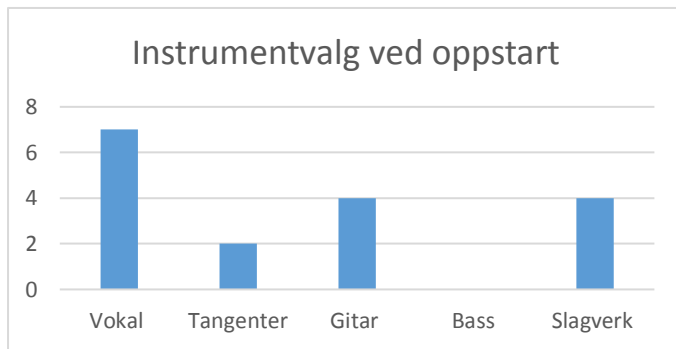
Figur 7: KLU spørsmål 13

for dem og at musikk spiller en sentral rolle i livet deres. På spørsmålet om *hvorfor driver du med musikk*, får jeg flere uttrykk for dette, og jeg gjengir et utvalg: «Elsker å skrive og leke med melodier. En måte å få ut følelser», «Jeg får synge og spille hele tiden, så jeg utnytter det og koser meg», «Jeg synes det er avslappende å spille, det hjelper meg å koble av», «Jeg har arvet

det», «Fritidshobby, utvikling, en ting jeg føler meg flink til. Liten unnslipling fra skole og stress/press», «Det er interessant og veldig sosialt. Jeg tror også det er bra å kunne spille et instrument.», «Det er det jeg liker å gjøre, det er dette jeg vil drive med og det er noe jeg føler at jeg mestrer», «Det er en måte å utrykke meg på». De argumentene som går mest igjen er: musikk som middel for avslapping og stressmestring, å kunne uttrykke seg, å kunne takle følelser, følelsen av å ha noe man mestrer og det sosiale aspektet med musikk. I KLU uttrykker alle elevene, utenom en²⁴, at de har fått en større interesse for musikk etter at de ble med i musikkverkstedet.

²³Her får elevene oppgitt 9 sjangerkategorier der de kan ringe ut de sjangrene de liker best å spille. I tillegg har 4 elever satt opp 2 nye kategorier. En elev har satt opp blues og tre elever har satt opp akustisk musikk som sjanger.

²⁴ Eleven som svarte nei, begrunner dette med at hun allerede var veldig interessert før hun begynte.



Figur 8: KLU spørsmål 1

Diagrammet viser hvilket instrument de spurte elevene i KLU søkte seg inn på ved oppstart. Alle elevene får ikke oppfylt førstevalget sitt, og for å bli med må de ta imot tilbud på andre instrumentroller²⁵.

Resultatene viser en hovedvekt på vokal, men det er også interesse for tangenter, gitar og slagverk. Bass er det i utgangspunktet ingen som har søkt opptak på. I RIU ble bytte av instrument rangert på plass nummer to av topp tre for innhold for semesteret. Derfor var det interessant å studere hva elevene begrunnet dette ønsket med. Ville de bytte fordi de var misfornøyd med det instrumentet de spilte? Identifiserte de seg mer med andre instrumenter? Eller ville de skaffe seg kompetanse på flere instrumenter?

I flere av de åpne spørsmålene knyttet til elevenes forhold til instrumentene i KLU, kommer det frem at vokalrollen er populær, og det er viktig for de fleste²⁶ jentene å kunne synge på enkelte låter, selv om de spiller bandinstrument som hovedinstrument. De ni vokalistene uttrykker både eierskap og identitet til instrumentet sitt, som i følgende utsagn: «Jeg har sunget siden jeg var liten og det er det jeg er mest vant med», «... jeg har alltid drevet med sang og jeg ville lære meg mer om det, og ulike sangteknikker» «... jeg elsker å synge og har lyst til å leve av det» og «... jeg er veldig glad i å synge og bruke stemmen min». Eksempler på fordeler med instrumentet er: «At jeg alltid har det med meg, og "kjenner" det godt. At jeg kan bruke det til flere forskjellige ting.» og «At jeg kan bruke det på ulike måter for eksempel forskjellig toneleie på gladsang og tristsang». Noen vokalister uttaler at deltagelsen i prosjektet har utvidet deres interessefelt for å lære seg flere instrumenter. Noen har blitt plassert på bandinstrument når det ikke var plass i vokalgruppen, slik som denne eleven som dette semesteret spiller gitar uttaler: «Jeg søkte egentlig på vokal, men tok gitar som andrevalg fordi jeg har alltid hatt lyst til å spille gitar ved siden av sang. Jeg vil helst være vokalist, men jeg har blitt litt mer interessert i gitar». En av vokalistene uttaler: «Jeg vil ikke bytte instrument, men kunne tenke meg å lære piano eller gitar», og en tredje vokalist sier på spørsmål om eventuelt ønske om å bytte instrument: «Hvis jeg skulle byttet ville jeg byttet til gitar fordi jeg har lyst å lære noe

²⁵ Det var fire band i musikkverkstedet dette semesteret, der hvert band består av minst et av hvert instrument

²⁶ To av elevene som spiller bandinstrument og som har søkt seg inn på dette, uttrykker tydelig at de ikke vil synge, mens tre andre som vil ha hovedfokus på bandinstrument, men de synger gjerne av og til.

nytt. *Jeg vil bruke det til å lage sanger*». Gjennomgående på spørsmålet om elevene ønsker om å bytte instrument, ser det ut som at flertallet av vokalistene ikke vil bytte, de få vokalistene som stiller seg positiv til å bytte vil samtidig ikke gi fra seg vokalrollen. De ønsker heller å utvide sin kompetanseflate med flere instrumenter, gjerne akkordinstrumentene gitar eller piano, som kan understøtte egen vokal som de ser på som sitt hovedinstrument.

Av elevene som spiller bandinstrument fikk jeg i KLU svar fra to bassister, fire trommiser, fire gitarister, og to keyboardister. De to bassistene virker fornøyd med rollen sin, selv om ingen av disse hadde valgt bass i utgangspunktet. Den ene bassisten, som var ny elev dette semesteret, er også vokalist i bandet sitt, og sier hun er fornøyd med denne dobbeltrollen, selv om bass ofte kan være vanskelig. Den andre bassisten søkte seg egentlig inn på gitar, men ble plassert på bass og identifiserer seg nå sterkt med bassistrollen. Hun vil ikke bytte, men ønsker gjerne å lære seg andre instrumenter. Hun sier: «*Beste med bass, viktig del av låt, spesielt i rock og gøy med kompliserte riff*». Denne bassisten var senere informant i gruppeintervjuet, og sier der blant annet at hun likte bassinstrumentet ganske umiddelbart: «*Jeg lærte Just an other brick in the wall [The wall pt II] av Pink Floyd, og den var så utrolig gøy å spille, og bare ja! Da likte jeg det og etter det så har jeg likt det veldig godt*». De fire trommisene er alle opptatt av å spille slagverk og har trommesett hjemme. De søkte seg inn på slagverk som førstevalg, og har ikke noe behov for å bytte til annet hovedinstrument. Noen spiller flere instrumenter og er åpne for å lære andre instrumenter. De uttrykker at det beste med slagverk er at de har en viktig rolle, der bandet er avhengige av at de driver rytmen og at det er en god følelse å slå løs på trommesettet og lage mye lyd. De to keyboardistene er begge ferske i musikkverkstedet (1. og 2. semester), og hadde begge søkt seg inn i musikkverkstedet på tangenter som hovedinstrument. De synes det er spennende å lære seg keyboard og å bli kjent med mulighetene de ulike lydvalgene i instrumentet gir. To gitarister er fornøyd med instrumentvalget sitt, men kunne gjerne tenkt seg å lære å spille piano. De to andre gitaristene identifiserer seg mest med vokal, men sier de måtte spille gitar dette semesteret for at alle bandene skulle få en gitarist, og det var for mange som ville ha vokal.

Jeg var interessert i å vite hvordan elevene engasjerte seg i musisering utenfor musikkverkstedet. Jeg hadde tre spørsmål som gikk på hvilken mulighet de hadde for å kunne spille bandinstrument i skolen, hva de liker best å gjøre i musikktimen og hvorfor de velger de dette. 12²⁷ av 13 elever som har musikk som fag på skolen, svarer at de har mulighet til å spille

²⁷ Siste elev svarer at hun har ikke mulighet på grunn av dårlig organisering av musikkundervisningen.

bandinstrument. På spørsmål om hva elevene velger å gjøre i musikktimen dersom de kan velge mellom å synge, danse eller spille instrument²⁸, ni elever svarer å spille instrument, syv vil synge og en elev danse. Flere vil dermed velge å spille instrument enn å synge i musikktime på skolen.

I KLU er det flere spørsmål som går ut på å hente inn elevenes refleksjoner og uttalelser på det å spille i band. Det viser seg at selv om jeg gjennom spørsmålene i KLU var bevisst på å separere det å spille i band med deltakelsen i musikkverkstedet, skiller gjerne ikke jentene på dette når de svarer. Når jeg spør om det beste med å være i band, svarer de gjerne på det beste med musikkverkstedet, og trekker frem samarbeidet, vennskapet, konsertene, å kunne dele musikkglede og å lære av hverandre og av instruktørene. Jentene skiller heller ikke mellom det å spille i band og deltakelsen i musikkverkstedet når jeg spør om hvilke tre ting de vil trukket frem for å overtale en venninne til å spille i band: *«Hvis du liker musikk, kommer du til å elske det. Det kan inspirere deg til å starte en karriere, Det er alltid gøy å lære noe nytt!», «De flinke instruktørene, alt det sosiale, ikke noe forventet nivå», «Hyggelige folk, bra lærere, god tilgang til instrumenter og du får spille det du har lyst til selv.» «Bare jenter, får opplæring og kjempe koselig» «1 Nye venner 2 Samspill 3 Tips og triks innenfor musikk (markedsføring, låtskriving osv)» «Det er utrolig sosialt, gøy å opptre, du får være kreativ» «Fremføringene, sosialt, kjent med mange nye personer».* Videre uttaler jentene i KLU at det verste med å være i band er uenigheter og konflikter, noen legger vekt på at det er frustrerende å inngå kompromiss og andre svarer at det er demotiverende dersom noen ikke stiller eller stiller uforberedt. Her er eksempler på svar på det åpne spørsmålet: Hva er det verste med å spille i band?: *«Vanskelig med enighet, tøyser vekk tiden» «Uenighet, ofte får noen viljen sin og andre ikke.» «Vi må alltid høre og gjøre litt av det som andre foreslår» «At man kan begynne å krangle» «At vi må forholde oss til andre sine meninger og ikke bestemme så mye selv» «Om du blir nedstemt eller må forandre på noe dere hadde bestemt».* Når jentene er satt sammen i band i musikkverkstedet, har de høy grad av selvbestemmelse og selvstyre, noe som presser frem samarbeid, forhandling og kompromisser i bandpraksisen. Likevel er samarbeidet og samspillet av de momentene som løftes frem som de positive sidene ved å spille i band. Det sosiale miljøet og vennskapet, tryggheten og samholdet dette gir løftes frem av elevene gjennomgående i de åpne spørsmålene i undersøkelsen. I RIU var ønske om å reise på hyttetur det som toppet listen for innhold høsten 2016. I KLU begrunnet jentene dette utelukkende med at det var for å ta vare på det gode miljøet de hadde, være mer sammen, bli enda mer kjent på tvers av bandene og ordene «gøy» og

²⁸ Her må det nevnes at noen elever krysset av for to valg, både å synge og spille instrument.

«koselig» i en eller annen form²⁹ går igjen som de dominerende begrepene i denne sammenhengen.

Det er bare et fåtall (tre av jentene) som tror de ville startet eller blitt med i band på egenhånd dersom de ikke ble en del av musikkverkstedet. Fire elever vet ikke om de ville startet eller blitt med i band på egenhånd, og hele ti elever svarer at nei, de ville ikke spilt i band hvis det ikke var for deltagelsen i musikkverkstedet.

I tillegg til musikkverkstedets fokus på instrumentalopplæring og opplæring i samspill, kom det frem i RIU at jentene ønsket å lære mer om låtskriving. Jentene fikk derfor spørsmål om hvorfor kunnskaper om låtskriving var viktig i



Figur 9: KLU spørsmål 23

KLU. Her svarte de at det var viktig å kunne lage egen musikk, både tekst, melodi, akkordsammensetninger og spillestemmer. Jentene ville skape noe eget og kunne uttrykke seg med egen musikk, noen for seg selv i rollen som musiker eller artist og noen som band. Flere av jentene uttaler seg i et fremtidsperspektiv, at låtskriving vil bli viktig for dem som musikere, artister og band i fremtiden.

Semesterkonserten er det store målet som bandene jobber mot, og det er her de presenterer for familie, venner og andre interesserte det som de har jobbet med i løpet av semesteret. Scenestilstedeværelse (Stageperformance)³⁰ var rangert på førsteplass og «awesome lights»³¹ på andre plass i RIU under kategorien innhold for konserten. I KLU spurte jeg jentene hvorfor scenestilstedeværelse er rangert så høyt i RIU og hvorfor dette var viktig for dem. Jentene svarer at de ønsker å bli mer komfortable med situasjonen, ha det gøy og være avslappet på scenen. Det er også viktig å lage et bra show, slik at publikum får en god opplevelse. Det beste med å stå på scenen er oppmerksomheten, å dele opplevelsen med andre, det er gøy, adrenalin, kicket og «that feeling»: «At jeg lever i øyeblikket og glemmer alt annet», «Uttrykke seg selv, at det kiler litt i kroppen, vise hva man kan» «At man kan slippe seg løs». Det verste med å stå på scenen er «Redd for å spille feil», «skjelve», «det er skummelt», «alle ser på deg», «jeg har litt

²⁹ Ordene kom ofte i varianter som for eksempel «kjempegøy» eller «kjempekoselig»,

³⁰ Hvordan fremstå og oppføre seg på scenen

³¹ Lyssettingen på konsertscenen og ønske om egen lystekniker

sceneskredd» og «Nervøsitet, men den forsvinner etter hvert som jeg blir mer vant med å opptre».

I tillegg til konserten kom elevene med ønske i RIU om å lage en musikkvideo. I denne prosessen ville musikkverkstedet også inkludere elevenes ønsker om å jobbe med musikkteknologi og spille inn i studio som også var med på ønskelisten i RIU. I KLU stilte jeg spørsmål til hvorfor de ønsket å lage musikkvideo. Til dette svarte en elev: «Jeg vil lære om prosessen fra ide til ferdig video», de fleste svarte at dette virket spennende og kult og at det kunne være nyttig å lære seg dette til fremtiden. Videre stilte jeg spørsmål om hvorfor de ville lære musikkteknologi, til dette svarer mange at de kan lite om dette og ved å kunne dette kan en bli mer selvstendig og produsere egne låter og flere versjoner av låter. Flere svarer blankt eller vet ikke. På spørsmålet om hvorfor de vil spille inn i studio, svarer de mye det samme som ved spørsmål om musikkteknologi, de synes dette er noe som er viktig å få erfaring med og at det er spennende å lage et produkt. Mange sier også at de har lite kjennskap til dette.

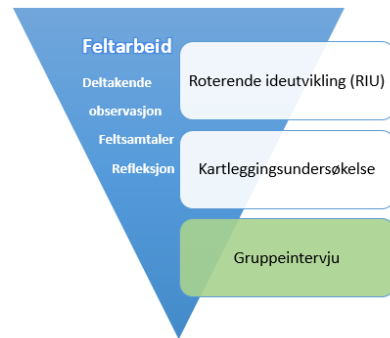
Det er mange meninger som fremkommer om det å være bare jenter i band, og om det ville vært annerledes om det var gutter med, og gruppen er splittet i uttalelsene på dette området. Enkelte elever uttrykker at de synes det er vanskelig å mene noe om dette, mens andre mener det er positivt med jenter og at det er «koselig, gøy og bra». De fleste (13 av 17 i KLU) mener det er fordeler med bare jenter: «*Mye gøyere og lettere å bli kjent. Du blir ikke like redd om en gjør noe feil.*», «*Ja, jeg er litt sjenert og synes det da er lettere når det kun er jenter*», «*bedre samarbeid, Alle er veldig gode venner og hjelper og støtter hverandre*», «*Du blir ikke like redd/flau om du gjør noe feil*». To elever som har gutter med i det de definerer som hovedbandet sitt, mener likevel det ville vært bedre med gutter: «*Det er gøyere med gutter. Liker dette bedre*», og en elev synes det er urettferdig at ikke gutter får bli med, for hun har en lillebror som ikke kan begynne på samme fritidstilbud som henne. De aller fleste uttaler at «noe» ville vært annerledes dersom det var gutter med, men jeg får ikke så mange begrunnelser for *på hvilken måte det ville vært annerledes*, og de svarene jeg får, er sprikende. Tre elever sier det ville blitt mer konflikter, mens en elev sier det ville blitt mindre konflikter. To elever mener det ville vært bra dersom det var gutter med, og to elever svarer at de har gutter med i bandet sitt utenom prosjektet, og synes det er veldig bra. En sier at hun tror det hadde endret innhold og arbeidsmåter. En svarer at det ikke spiller noe rolle om det er gutter med for uansett møtes de rundt musikken. Flere av elevene sier at de vet ikke. Noen elever synes spørsmålene i KLU som omhandler jenter i band er provoserende, og kommer med uttalelser som: «*Jeg er person som spiller i band og ikke først og fremst en jente*» og en annen sier: «*... jeg føler ikke at det er noe*

annerledes enn å være en gutt i et band» På spørsmålet *Har dere fått noen spesielle tilbakemeldinger på å være jenteband?* svarer åtte elever nei. Fem elever har opplevd å ha fått positiv tilbakemelding: *«oi tøft», «imponerende og kult», «tøft», «tøft og inspirerende», «tøft og kult»*. To elever sier at tilbakemeldingen de fikk var at det hørtes rart ut eller lite troverdig. Jeg spurte også et spørsmål i KLU om hvordan jentene opplevde begrepet *«jenteband»*. Her fikk jeg også veldig forskjellige svar. Noen elever opplever dette som et nøytralt begrep som beskriver et band bestående av jenter: *«Band med bare jenter» «Jeg opplever det som at noen bare sier at det består av jenter.» «Et vanlig band»*. Noen elever opplever *«jenteband»* som et positivt ladet begrep: *«Jeg opplever det som noen som står sammen og jobber hardt», «Kun jenter som spiller, bra miljø» «Kult»* Det er flere som oppgir at de ikke liker ordet jenteband eller at det virker diskriminerende: *«Et band er et band, håper vi kan forstå om noen år at "band" omhandler begge kjønn», «Jeg synes det virker som et ord som er brukt for å diskriminere. På samme måte som å si "jentefotball"», «Liker det ikke med mindre det er snakk om jenteband som i boyband», «Litt støtende fordi for eksempel et rockeband med bare gutter ville ikke blitt kalt gutteband eller boyband med mindre de kanskje er et popband»*.

Til slutt i temaet som gikk på det å være jente og spille i band, stilte jeg følgende spørsmål med mulighet for åpne svar: *I Norge er det ikke så vanlig at jenter velger instrumentene bass, gitar og slagverk. Hvorfor er det slik tror du?* Omtrent en tredjedel av jentene (6 av 17) sier at de ikke vet eller svarer blankt, men de resterende 11 svarer med en uttalelse. Jeg har valgt å gjengi alle svarene nedenfor: *«Bandinstrument er komplisert og vanskelig i gruppe», «Kanskje folk tror at gutter er bedre på det enn jenter (Trist smilefjes)», «Kanskje fordi det virker som noe guttete», «Fordi disse instrumentene blir oftest spilt av gutter», «Sett på som instrumenter for gutter», «Fordi det er mer vanlig at gutter spiller de instrumentene», «Fordi det er "rart" at jenter gjør annet enn å stå pent og rolig og synger pent», «Det er "gutte" instrumenter. Det er mange jenter som spiller gitar, men slagverk er "uvanlig" for jenter i Norge», «Fordi piano og vokal blir ofte sett på som kvinnelige roller i et band», «Jenter bør få spille hva faen de vil» og «Jenter får og kan spille det de vil. Det er aldri blitt satt kjønn på instrumenter»*.

4.4 Gruppeintervju med et rockeband

I dette avsnittet vil jeg presentere utdrag fra gruppeintervjuet med de tre informantene «Anne», «Beate» og «Cathrine», som hadde startet et rockeband utenom musikkverkstedet sammen med to gutter. Utdraget av feltnotatet nedenfor er fra en konsert på en av byens konsertscener i oktober. Konserten ble til på bakgrunn av en invitasjon fra konsertscenen til musikkverkstedet. Denne konserten inngår også som et av de forslagene elevene kom med i RIU om å ha utekonsert med informasjon om musikkverkstedet. Der var flere band og soloartister med utspring fra musikkverkstedet som spilte. Selv om ikke dette rockebandet er et «rent» band fra musikkverkstedet, var bandet invitert med på konserten.



Vokalistene introduserer bandet. Hun takker for muligheten for å få lov til å spille her i kveld og hun avslutter introduksjonen på en spøkefull måte ved å si «så får vi se hvordan dette går.» Trommisen slår opp fire slag på stikkene, og de er rett i gang med en coverversjon av låten «Killing In The Name» av bandet Rage Against The Machine. Stemningen i publikum virker til å være noe forundret av å høre en slik låt fra et slikt band. Publikum forholder seg avventende for å se hva som kommer. Etter de seks synkoperte slagene som markerer slutten på introdelen roper vokalisten til med en dyp og grov stemme «Killing In The Name of». Publikum responderer resolutt med jubel, det virker som at en bro av tillit er opprettet mellom publikum og bandet (jeg tror ikke publikum hadde sett for seg at det skulle låte slik) Bandet går *all inn* og mener det de gjør i hver fiber i kroppen. De headbanger og fremstår troverdig aggressivt der de står på scenen. Publikum følger spent med på alt som utspiller seg der oppe på scenen. Låten blir fremført med tett spilling og de to gitaristene spiller unisone riff med god presisjon. Det er verdt å merke seg her at jentegitaristen står lengst fremme på scenen og spiller leadgitar mens den andre gitaristen, som er gutt, står lenger bak og er rytmegitarist. (Det var gjerne ikke helt det jeg så for meg skulle være tilfellet.) Hun spiller soloer på en overbevisende måte med de rette effektene (...) Bandet takker fornøyd for seg og går av scenen. Konferansieren hopper begeistret opp på scenen og sier – «Hvem skulle tro at vi skulle få en så heftig forestilling, helt fantastisk ... en stor applaus!» Publikum applauderer ekstatisk.

(Utdrag fra feltnotat, konsert i byen 11.10.16 kl 20:30)

4.4.1 Å starte et ekte rockeband

I det foregående semesteret la musikkverkstedet opp til å velge bandinndeling ut i fra fire ulike sjangre: reggae, soul, pop og rock. De tre jentene forteller at rockesjangeren, som de alle tre likte fra før, var grunnen til at de fant hverandre. Det var det rebelske og opponerende ved rocken som tiltalte dem og som de identifiserte seg med, i tillegg til sjangerens mangfold av ulike stilistiske uttrykk. Det var musikkverkstedet som hjalp dem til å selv begynne å spille rock. Beate forteller hvordan hun opplevde det når instruktørene i musikkverkstedet stilte spørsmål om hvem som hadde lyst til å spille rock.

(...) da fikk du spørsmålet: «Har du lyst til å spille rock?» Og jeg sa: «jepp, kjør på». (...) og jeg fikk vite at en kan gjøre det, liksom. Og det var det som gav meg guts til å gjøre det, guts til å spille rock. Det at jeg fikk vite at jeg kunne det, at jeg kunne lære meg det, slå så hardt på gitaren som jeg vil, ja liksom bare kjør på. Musikkverkstedet hjalp meg veldig mye med dette, for meg da, jeg skal ikke snakke for andre.

4.4.2 Guttene blir med

De tre jentene startet dermed et eget rockeband, men forteller at det var krise da de manglet en trommis. De fikk derfor med seg en gutt som spilte trommer.

Vi tenkte liksom ikke noe mer over det. Liksom, shit nei, han kan vi ikke ha med siden han er gutt og ikke en jente, liksom? Nei. Det var bare sånn, han spiller trommer, vi tar han inn også hadde han en kompis som spilte gitar så vi sa bare at vi tar han også.

De tre jentene sier at de var helt ukritiske til kjønn, for de trengte noen som var flink til å spille og delte de samme musikalske interessene. Beate sier:

Om du skal tenke sånn feminisme og likestilling så er det jo mere likt at vi spiller i et blandet band, enn om at vi bare er jenter. For da blir det jo sjåvinisme med at vi stenger ute gutter motsatt vei. Fordi jeg bryr jo meg ikke hva bandet mitt består av. Er vi venner og spiller bra, så funker det. Vi driter jo i om det er gutt eller jente. Det er sånn vi, eller jeg da, har klart å tenke, at vi er tre jenter og to gutter i et band, prima saker.

Jentene sier det er mye positivt med å ha med gutter, og at de nå ikke kan se for seg et band uten. Guttene åpner opp for andre tenkemåter, andre ideer og har lettere for å bygge nettverk med andre band. Beate er uttalt bandleder, men Anne og Cathrine er med å bestemme. I en feltsamtale med de tre jentene, spurte jeg om de ikke var bekymret over at guttene skulle ta over

makten i bandet³². De ble overasket over spørsmålet. Det var soleklart at de tre jentene satt i maktposisjonene og at guttene var innforstått med dette. Jeg spurte om det var på grunn av de tre jentenes kompetanse at de etter at guttene ble med opprettholdt maktposisjonen i bandet. Jentene svarte at kompetanse var viktig, men det var ikke hovedgrunnen. Guttene var uansett flinkere enn dem å spille, men de tre jentene var først ute med å danne bandet og har vært tydelige på roller og ledelse fra begynnelsen. Guttene er mer opptatt av å få spille og mindre opptatt av det organisatoriske. De har fri råderett over sitt eget instrument, uttrykk og spillestemme. Jentene opplever sine nye guttemedlemmer som føyelige og helt innforståtte med de premissene deres deltakelse bygger på.

4.4.3 Bandfellesskapet

De faste ukentlige bandøvingene blir prioritert fremfor alt annet som skulle dukke opp. Det handler ikke bare om å spille i band, men vel så mye om gode vennerelasjoner. Anne sier at det er så vanskelig å være sosial på skoledager. Skolen tar masse tid og så er det mye organisering som skal til for å møte med venner. Derfor er det veldig bra å ha faste øvingstider som en holder av tid til. Cathrine forteller at det å ha faste ukentlige øvingstider representerer lyspunkter i uken og det som skal til for å komme seg igjennom dagen. Det er i disse faste møtene hun føler seg komfortabel og trygg. Beate sier at ofte er det kun dette som får henne ut av huset, at hun ikke skal bare bli hjemme uten energi. Det å spille musikk gir henne energi. Alle er enig om at å spille i band er veldig meningsfylt og gøy. Cathrine sier:

(...) Fordi da kom jeg her og jeg spilte musikk, vi prøvde å lage musikk og vi spiste is rett fra boksen med en skje og vi hang sammen. Vi er liksom mye mer enn bare et band, vi er venner. Vi kjenner folk som spiller i band og de blir gjerne overasket og sier, «åja, henger dere utenom bandøving?» Ja, vi er venner, vi faktisk kjenner hverandre. Det er ikke bare musikk vi har til felles lenger.

Bandet er et fristed som er vektet høyt. Jentene forteller at ofte kan en bandøving bli lite produktiv og koke vekk i tull og tøys, men det betyr ikke så mye. Vennskapet og fellesskapet er høyt verdsatt og prioritert av samtlige tre informanter. En av jentene betoner en potensiell oppløsning av bandet som like opprørende som et brudd i et kjærlighetsforhold. Bandet oppleves som så viktig for jentene at de nesten synes det virker meningsløst å fortsette med musikk dersom bandfellesskapet blir oppløst.

³² Spørsmålet ble stilt på bakgrunn av blant annet tidligere forskning der det ser ut for at gutter vil endre maktbalansen på bakgrunn av kompetanse. Jeg viser blant annet til uttalelsene til jentebandet Furia som Jon Vinge viste frem i sin avhandling fra 1998 (Vinge 1998 s. 83)

4.4.4 Å være jente og spille rock

Jeg var interessert i å høre Anne, Beate og Cathrine sine tanker og innspill på hvorfor det er så få jenter som spiller typiske bandinstrumenter i Norge. Cathrine sier at da hun sang i kor, var det bare jenter der, men ellers sier hun at i band som spiller rock har hun sett mest gutter og menn. Normalen er at jenter skal synge og gutter skal spille bandinstrumenter. Hun sier at det kan være vanskelig for jenter i band å komme frem i rampelyset, siden band blir forbundet med menn. Jentene mener det er enklere for jenter å gjøre suksess som vokalister innen pop, mens det er langt vanskeligere for jenter å være instrumentalist i andre sjangre som for eksempel blues, rock og metal. Beate sier at det er normene som gjør at jenter unngår instrumentalrollene i et band:

Det [å være jenter i band] blir egentlig forbundet med mye dumt, det er fortsatt en del av denne gammeldagse tenkningen, ikke det at en tenker over det en gang, men den normen, det er ikke like normalt å se jenter på en scene med instrumenter som står og bråker, rett og slett. Enn når du ser gutter som står og bråker. Det er faktisk ikke en norm.

Jentene mener at rockesjangeren, blir oppfattet som noe *skittent*, mens forventningen til dem selv som jenter fra de var små, har vært at de skal *være rene og pene*. Beate viser til hennes egen oppfatning av et kjent, norsk band bestående av bare jenter. Deltakerne i bandet blir i media løftet frem som rollemodeller for jenter. Beate beskriver deres musikk som veldig «jentete» rock:

De er tøff i trynet og sier sin politiske mening, men allikevel er det litt sånn forsiktig. Det er bare fordi at sånn liker *de* det. Men det føles som en begrensning at vi kan ikke gå hardere eller bli mer skitten, med mindre man er en super, maskulin turbolesbe. [latter]

Beate sier at hun opplever en begrensning for kvinner. Jenter kan ikke gå for langt i den tøffe og bråkete stilen uten å bli stigmatisert. Alternativet er å spille på sex. Cathrine og Beate følger opp:

Cathrine: Eller man går ut veldig vulgært og seksualisert. Det er det i pop-miljøet, men også i rockemiljøet, fordi at om jenter skal komme frem, så må de spille mye på sex, det må ikke alltid gutter. (...) det er litt dumt at du blir lett satt inn i bås om at du skal være slik og slik, men ja; Du får en slags merkelapp på deg.

Beate: Man blir ikke noe som kvinne i rock uten å være enten eller.

Gutter er etter informantenes oppfatning friere i sitt sceneuttrykk enn det jenter er, og om man ikke vil være som guttene, må man spille på sex. Slik burde det ikke vært, sier informantene.

Men samtidig finnes det nå rollemodeller som bryter med dette mønsteret, og der er kanskje en forandring på vei, sier Beate. Jentene mener det er viktig med slike rollemodeller som viser at det er mulig. Rollemodellene, som bandet Razika, blir gjerne omtalt av media som et *jenteband*. Når jeg spør informantene om hva de tenker om ordet *jenteband*, så svarer de at begrepet jenteband er et negativt ladet begrep som virker nedsettende. Man ville aldri brukt et tilsvarende begrep om et rockeband bestående av gutter eller menn. Informantene ønsker ikke å identifisere seg med dette begrepet, selv om de potensielt bare skulle bestått av jenter.

4.4.5 Tanker om opplæringen i musikkverkstedet

Cathrine sier at hun liker å lære samarbeid og samspill, men hun liker også å bli tatt litt til siden og få tilbakemelding på sin egen utførelse. Når bandet skal lære nye låter, ønsker hun først å danne seg et overblikk over låtens struktur, form og harmonikk. Hun kan også forlate bandrommet for å sitte for seg selv og jobbe med ytterligere plukking³³ dersom dette er nødvendig. For henne er det vesentlig at hun kan ha denne vekslingen mellom samspillet og egenøvingen. Beate sier at hun lærer best når hun blir veiledet av instruktørene i musikkverkstedet i praktiske situasjoner. Hun forklarer metoden som en veksling mellom plukking og veiledning slik: først høre på låten, prøve, få konstruktiv kritikk, justere seg etter tilbakemeldingen, og gjøre igjen. Tilbakemeldingene fra instruktøren kan være av ulik karakter, for eksempel kan instruktøren si at dette låter bra, eller at det er noe som bør endres og jobbes ytterligere med. I musikkverkstedet er det slik man jobber, og dette synes Beate er bra.

Jeg spør om der er flere behov som jentene opplever ikke blir dekket tilstrekkelig i musikkverkstedet.. Beate sier at hun vil ha mer og tettere oppfølging av instruktørene. Selv om hun og bandet hennes er noen av de mest erfarne og eldste i musikkverkstedet, så vil de ikke bli behandlet som selvstendige voksne som må klare seg på egenhånd. De trenger fortsatt hjelp og støtte. Anne sier at hun vil ha mer instrumentundervisning. Når det meste av instrumentundervisningen er konsentrert til starten, blir det et savn lenger ut i semesteret. Beate og Cathrine er enige i dette. Jentene forteller at de i utgangspunktet trodde musikkverkstedet var et sted for å få spille- og sangtimer på instrument, og de visste ikke at det ville være så mye fokus på band og samspill. De foreslår at man kunne møttes mer i instrumentalgrupper.

³³ Plukking er en gehørbasert metode «playing by ear» brukt av musikere i rytmisk musikk for å lære seg å spille en låt, og brukes som grunnleggende metode i musikkverkstedet.

Beate understreker at det er enklere å korrigere feil dersom hun er i gruppe med felles instrument. Hun tror også det må være en lettere jobb for instruktørene å høre feil og korrigere elevene dersom de er samlet i en instrumentalgruppe. Cathrine ønsker en hyppigere veksling mellom individuell instrumentundervisning, instrumentgrupper og spilling i band. Hun sier at det har vært vanskelig å få hjelp av gitarinstruktørene dette semesteret, og at det har vært mye fokus på de nye elevene. Det hadde vært veldig greit om hvert band kunne blitt tettere fulgt opp av en fast veileder.

Jeg stiller de tre informantene en del spørsmål som er direkte knyttet til ønskene om å lære låtskriving, musikkteknologi og stageperformance som kom frem i RIU. Jentene vil lære *låtskriving* fordi de på sikt ikke ønsker å være et coverband, selv om det også er spennende å lage egne versjoner av coverlåter. De ønsker å uttrykke noe personlig og skape sin egen stil. De belyser at en stor barriere mot å skrive egne låter, er mangel på kompetanse om hvordan man går frem. *Musikkteknologi* mener jentene først og fremst er viktig å kunne for å produsere egen musikk. Jentene sier at de har liten kunnskap om musikkteknologi fra før. Cathrine forteller at hun hadde prøvd å produsere en låt til et skoleprosjekt en gang, men måtte gi opp fordi hun manglet kunnskap. Beate ønsker en teoretisk økt på forhånd med formidling av utstyrs kunnskap. Hun mener de trenger en gjennomgang av tekniske begreper før man starter med det praktiske arbeidet. Samtidig vil ikke jentene at innføringen skal bli for skolepreget og virkelighetsfjern, for da faller de raskt ut. Det er tross alt et fritidstilbud, sier Cathrine. Undervisningen bør ifølge jentene være i små grupper, enten i instrumentalgrupper eller band. *Stageperformance* er viktig for både å føle seg trygg på scenen og kunne gi publikum en god opplevelse. Beate sammenligner det å stå på scenen som det å ha en muntlig presentasjon på skolen, der det er lettere å få god karakter hvis man er trygg og kan stoffet. Beate sier at de først og fremst vil lære seg å være seg selv på scenen, ha sitt særegne uttrykk og ikke kopiere andre. Dette må læres gjennom å få trening på scenen og veiledning. Det er også viktig å kunne det man skal vise frem, hvis ikke blir man utrygg.

Jentene opplever at musikkverkstedet hjelper dem med å forstå at de kan stå på scenen og spille bandinstrumenter, og ikke bare passer til å synge. Beate sier:

Det virker ganske unaturlig for jenter å stå på scenen med gitar og bass foran seg og fremføre noe. Å være vokalist er naturlig for jenter fremfor gutter. Det virker mye mer naturlig for de [guttene] å stå og spille instrumenter. Gjennom [navn på musikkverkstedet] så får vi en god del hjelp til å lære og til å forstå det at vi også kan stå med instrumenter, fordi at vi er minst like flinke, og det ser i hvert fall like bra ut, om da ikke bedre, fordi vi er penere. [Spøkefullt]

Informantene sier at det er en del utfordringer hvis du er jente og ønsker å spille i band. Musikkverkstedet blir en viktig møteplass for jentene. Anne sier:

Det kan være vanskelig å komme i gang liksom. For det første må du kunne et instrument eller kunne synge, og du må kjenne folk som kan instrument eller kan synge - og som har lyst til å spille med deg og det samme som deg. Og det kan være veldig vanskelig å finne. Mens her [i musikkverkstedet] møter man sånne folk. Så det er en veldig prima ordning.

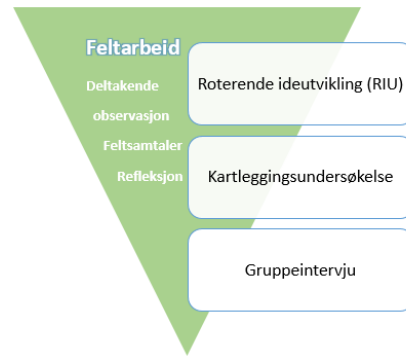
4.4.6 Musikkens betydning og innflytelse

Når jeg stilte de tre jentene et så åpent spørsmål som «hva betyr musikk for dere?», fikk jeg sterke personlige beretninger om hvilken stor innflytelse musikken har hatt i livet deres til forskjellige tider. Fortellingene har vært rike og har gitt rause bidrag til hva musikk betyr for dem. Jeg vil her gjenfortelle utdrag av det de fortalte meg.

Beate forteller hvordan rock hjalp henne å takle en vanskelig tid der hun trengte noe som gjenspeilet hennes følelser, noe som var lik henne, like trist eller like sint som henne. Men nå gjør musikken henne stolt. Musikken har formet så mye av hvem hun er og musikken er en klippe i hennes liv. Hun forteller også om musikkens rolle for å gjøre henne hel. Hun har røtter både i Norge og Latin-Amerika. Musikken er med på å bygge en bro mellom disse to kulturene. Anne sier musikk er alt for henne. Hun har vokst opp med en mor som selv er musiker. Anne har alltid hatt veldig lyst til å lære å spille elgitar og bass, og har hatt et stort ønske om å starte et band. Cathrine forteller at musikken har hjulpet henne å takle usikkerhet. I barndommen når hun ikke fikk sove tok mor på henne hodetelefoner og spilte mye forskjellig musikk for henne, gjerne ikke typisk barnemusikk. Hun ble dermed tidlig introdusert for ulike uttrykk innenfor rytmisk musikk. I ungdomstiden brukte Cathrine musikk som terapi mot frustrasjon og usikkerhet. Møtet med det hun kaller annerledes musikk fikk hun gjennom sin bror som hadde kjøpt et dataspill som het Rockbands. I dette spillet skulle man spille konsollbaserte bandinstrument. Gjennom dette spillet stiftet hun bekjentskap med rockesjangeren. Hun fikk en følelse av at hun som ung jente ikke skulle like rock, men at hun heller burde høre mer på kvinnelige pop artister som Rihanna og Katy Perry. Dette førte til en viss form for skam for at hun likte noe som hun ikke burde like. Cathrine sier at musikk og kunst er hennes lidenskap og hun bruker musikk som utgangspunkt for tegning og andre estetiske uttrykk.

4.5 Utdrag fra feltarbeidet

I avsnittene nedenfor, har jeg valgt ut noen eksempler på den interaksjonen jeg har hatt med aktørene i feltet som har vært mest sentrale for analyse og drøfting. Jeg har valgt å presentere feltnotatene uten andregradsfortolkninger.



4.5.1 De nye elevene

I dette avsnittet vil jeg vise utdrag fra feltnotater med eget arbeid som instruktør med det nye bandet³⁴. Aldersspennet i dette bandet ligger rundt 11-13 år og disse elevene gav uttrykk for at de ønsket å være i band med jevnaldrende. Tidligere har det vært en nedre aldersgrense på 13 år. Dette semesteret åpnet musikkverkstedet for at jenter ned fra 11-års alderen kunne søke. Det ble satt inn ekstra ressurser på dette bandet siden flere av medlemmene ikke hadde spilt instrument før og hadde liten eller ingen erfaring med å spille i band. Under følger et feltnotat fra den første bandøvingen til dette bandet.

I dag skal det nye bandet ha sin første samspilløving. Elever fra det mest erfarne bandet er med som medlærere. De eldre elevene skal hjelpe det nye bandet med å arrangere og innøve en coverlåt, «Rolling in the deep» av artisten Adele. I dag begynte det også en ny elev i dette bandet. Det de eldre elevene eller instruktørene ansvarlig for bandet ikke var klar over, var at den nye eleven var ukjent med instrumentet hun hadde fått utdelt. Hun ønsket plass på vokal, men siden vokal var fulltegnet, fikk hun tilbud om å begynne på keyboard. Når økten starter, hjelper de tre eldre elevene dette nye bandet med å rigge opp instrumenter og utstyr. Når alt utstyret er på plass, begynner de eldre elevene å fortelle om låtens form og struktur. De tegner ned et akkordskjema på en flippover, og de går rundt og hjelper hver elev med instrumentstemmer og akkorder. Stemningen er småkaotisk, men god. Jeg stikker ut av rommet en kjapp tur for å hente noen kabler. På vei tilbake til bandrommet, ser jeg den nye eleven som startet i dag, komme gråtende ut av bandrommet med en av de eldre elevene hakk i hel, tydelig fortvilet og forvirret over det hele. Jeg spør hva som har skjedd. Den eldre eleven sier at hun ikke vet, hun holdt bare på å vise den nye eleven spillestemmer på keyboardet, også hadde dette bare plutselig skjedd. Jeg og en annen instruktør tar den nye eleven til side. Eleven sier at hun ble så veldig utrygg for hun aldri hadde spilt keyboard før. Det hele bare toppet seg og hun bare løp ut av situasjonen. Jeg avtaler med eleven at vi skal ta en instrumentaltime en til en, der vi i rolig tempo og stegvis kan gå igjennom låten. Den første tiden i denne instrumentaltimen går med på å skape trygghet for eleven og beklage at hun fikk en slik start. Resten av timen gikk

³⁴ De 22 elevene ble delt inn i fire band. Tre av bandene bestod av erfarne elever som hadde vært med i flere semestre. Det fjerde bandet ble satt sammen av nye elever.

med til å lære henne helt konkrete spillestemmer bit for bit. Mot slutten av timen kjørte vi repetisjoner på spillestemmen og hun klarte å spille hele låten feilfritt fra start til slutt. Det var tydelig en lettet og glad jente som kom ut av denne timen. (Feltnotat 27.09.16 kl 20:30)

Det var første gang de eldre elevene hadde gått inn som medlærere. De eldre elevene syntes det var spennende å være med å veilede de yngre elevene, men synes det var dumt at den nye eleven fikk en dårlig opplevelse. I ettertid hadde instruktørene en prat med de erfarne elevene. Det var viktig at elevene fikk god tilbakemelding, og at instruktørene tok ansvaret for den manglende informasjonsflyten og oppfølgingen av den nye eleven. Den nye eleven rakk aldri å prøve ut spillestemmen i samspill den første økten, men som feltnotatet forteller, virket det som situasjonen likevel ble snudd positivt. Instruktørene håpet at den nye eleven ville komme tilbake neste uke. Her er hva som skjedde da bandet møttes igjen:

Jeg snakker med hun som fikk en litt dårlig start sist, og spør hvordan det går og om hun husker noe igjen fra det vi gikk igjennom forrige gang. Hun stråler til og sier at hun for det meste husker det, men at hun gjerne vil ha en rask gjennomgang før hun skal spille i bandet. Vi tar en gjennomgang av hennes spillestemme i et øvingsrom og hun spiller dette nærmest plettfritt. Du er jo kjempeflink, sier jeg. Dette kommer til å gå helt supert. Bandet har rigget seg opp og alle instrumenter er stemt og koblet til. Jeg og en annen instruktør er inne i bandrommet med bandet, og vi går først igjennom i gjennom låtens form. Vi finner frem akkordskjemaet som står på flippoveren fra forrige gang. Hun som synger og spiller bass skal starte låten med ordene «There's a fire burning starting in my heart». Vi to instruktørene knipses takten, mens de to keyboardistene i rommet følger opp knipsingen akkompagnert av en litt tøysete dans som vi instruktørene også blir med på. En god stemning brer seg fort i rommet. Etter åtte takter kommer trommene inn og vi er med et inne i pre-refrenget, låten ruller fint inntil overgangen til refrenget, her må det pusses litt på et trommebrekk. Etter en del gjennomganger, sitter låten godt. Det er tydelig en munter gjeng med jenter som har spilt sin første låt sammen som band. De utveksler telefonnummer og praten sitter løst. Da økten er ferdig, pakker vi sammen og jentene forlater rommet mens de utfører tøysedansen.

(Feltnotat 4.10.2016 kl 20:15)

En senere økt hadde jeg feltsamtale med dette nye bandet. Jeg var interessert å høre deres meninger om hvordan det var å spille sammen i et band. Jeg gjengir noen elevutsagn fra de nye elevene nedenfor:

«Før gikk jeg og spilte klassisk piano hjemme hos en rar dame i morgenkåpe som var skikkelig streng. Jeg synes klassisk musikk er pent, men det er på en måte mye stivere, også fikk jeg aldri

velge hva jeg ville spille selv. Når jeg prøvde å si at jeg vil spille en spesiell låt så fikk jeg ikke lov. Noen ganger føles det litt ensomt å spille piano sånn. Band er mer gøy og sosialt. I band kan man liksom slå seg løs og man får lov å spille det en vil. De sangene som man selv er opptatt av.»

«I band kan man være mer kreativ. Vi kan komme med ideer som vi kan prøve ut, det er liksom ikke så låst. Også er det trommer her som spiller rytme og alle de forskjellige instrumentene som spiller sammen. Vi har konserter og vi opplever mye sammen som band.»

«Det som kan være dumt med å spille i band er at det kan bli mye uenighet og diskusjoner. Av og til kan det faktisk føre til krancling. Sånn som i dag, da vi ikke klarte å bli enige om å velge hvilken sang vi skulle spille.»

(Utdrag feltsamtale 25.10.2016)

4.5.2 De viderekommende elevene

Jeg har også hatt feltsamtaler med elever som har lenger fartstid i musikkverkstedet. Noen av disse har vært med i flere år, og har gjerne et mer sammensatt perspektiv på det å være med i musikkverkstedet. En av elevene som har vært med lengst, forteller:

«Det er ikke et annet sted enn (navn på musikkverkstedet) som er bedre å være på. Det er stor toleranse her. Jeg tror ikke jeg ville hengt med folk i svarte klær og farget hår, rockere, uten å ha vært med i dette musikkverkstedet. En lærer så sykt mye om andre. En dag kan folk være som gutter, og en dag kan folk være som jenter. Om jeg ikke hadde vært med i dette musikkverkstedet så hadde jeg ikke vært den samme personen»

(Utdrag feltsamtale 27.9.2016)

Det mest erfarne bandet har spilt flere konserter også utenfor musikkverkstedet. I samtalen med dette bandet, er det jeg som har løftet frem tema som dreier seg om kjønn. Temaet er lite oppe i dagen for bandmedlemmene i deres praksis på musikkverkstedet, men når jeg spør får jeg noen betraktninger på dette. De opplever at slagverk utmerker seg som et uvanlig instrument for jenter: «*Slagverk er spesielt utsatt. Det er et manneinstrument*» Trommisen i bandet forteller: «*Folk tror gjerne ikke at jeg kan spille trommer, og må bevise dette hele tiden.*» De andre bandmedlemmene følger opp: «*På første (navn på lokalfestival) følte vi at vi måtte bevise mye ovenfor andre band som skulle opptre, og vi ble litt satt ut. Fikk sjokk over at det var sånn.*» En av bandmedlemmene som synger og spiller keyboard, mener at kvinnelige forbilder gjerne ikke er så viktig for deres band. Men medlemmene i bandet sier at kvinnelige forbilder som Razika, kanskje kan være viktig for jenter som vil begynne å spille. Hun som spiller slagverk i bandet, viser til flere ressurser online med blant annet trommetimer med kvinnelige trommiser.

I tillegg har kanaler som Youtube og sosiale medier åpnet for å synliggjøre flere kvinner som spiller bandinstrument.

Gruppeintervjuet dreide seg om «rockebandet» som hadde startet sitt band utenfor musikkverkstedet sammen med gutter. Det er ikke bare «rockebandet» som har gjort dette. I en feltsamtale forteller en annen elev at hun hadde startet et band sammen med noen av musikkverkstedet tidligere elever og to gutter: *«Vi har begynt å øve her på kulturhuset og vi har fått vår første spillejobb på en lokal festival til sommeren. Å spille sammen med gutter, er helt supert»*. På kulturhuset møter instruktørene også fra tid til annen på tidligere elever som bruker bandrom til øving. Jeg møtte en tidligere elev som spiller bass og går siste året på musikklinjen på videregående. Hun skulle på øving med bandet sitt, der hun er eneste jenta i bandet. Hun forteller at hun synes det er helt greit å være jente og spille bandinstrument, og tenker ikke så mye over at hun er jente. Men hun sier at hun har lurt mye på hvorfor det finnes så få andre jenter som spiller instrument.

4.5.3 Prosjektgruppen

I feltsamtaler med prosjektleder ved kulturkontoret som initierte prosjektet i 2011 ved kulturhuset, får jeg vite hvorfor musikkverkstedet kun har jenter som målgruppe. Prosjektleder forteller at hun et par år tidligere valgte å inngå et samarbeid med AKKS med mål om å få opp andelen jenter som deltagere på instrument- og bandkurs. Hun ønsket i utgangspunktet at dette skulle være et tilbud kun for jenter, men at AKKS ikke ønsket dette med utgangspunkt i deres verdigrunnlag. Kursene ble derfor startet opp med både gutter og jenter som målgruppe, men prosjektleder forteller at hun var svært bevisst på å treffe spesielt jenter i all markedsføring av kursene. Første semester fungerte dette fint, det var da en 50/50 fordeling på jenter og gutter, men andelen jenter gikk deretter sakte, men sikkert nedover. Hun besluttet derfor å drive et musikkverksted med kun jenter som målgruppe gjennom kulturkontoret ved dette kulturhuset. Prosjektleder reflekterer åpent over at det kan bli aktuelt å ta inn gutter, men på dette tidspunktet ønsker hun å videreføre prosjektet som det er.

I tillegg til prosjektleder, har instruktørgruppen en prosjektkoordinator. Koordinator har det operative ansvaret for musikkverkstedet og koordinerer instruktørenes ressurser og arbeidsdeling. Siden jeg selv er instruktør og sterkt involvert i rammeføringen av musikkverkstedet, har jeg valgt å ta et steg tilbake og heller la prosjektkoordinator fortelle om musikkverkstedets intensjoner og resultater. I teksten under gjengir jeg derfor større deler som direkte sitat fra feltsamtalen den 13.12.2016, for å ikke ytterligere påvirke empirien med egne meninger og fortolkninger.

Hvert semester har man hatt tre til fire band. Bandsammensetningen er styrt av instruktørene. I en feltsamtale med prosjektkoordinator for musikkverkstedet, forteller hun om de didaktiske og organisatoriske hensynene instruktørgruppen må forholde seg til.:

Hvert semester får vi inn elever som er på vidt forskjellig nivå. Noen har aldri spilt et instrument før, mens andre er gjerne viderekomne. Det er mest pågang på vokal, og vokalistene er gjerne mer trent i å synge enn eksempelvis gitarister er i å spille gitar. Noen ganger er det ikke ledige plasser på instrumentvalget til eleven, da må vi spørre om de heller vil ha plass på et annet instrument, og da blir gjerne instrumentet helt nytt. Først og fremst skal vi ha balanse i bandbesetning for de tre eller fire bandene våre.

Instruktørgruppen har fra oppstarten hatt fokus på å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø. For å hjelpe de sammensatte bandene best mulig må instruktørene støtte og veilede for å sikre en konstruktiv prosess og for å hindre større konflikter:

Siden dette prosjektet er organisert som et fritidstilbud så må vi ha fokus på at det skal være både sosialt, givende og gøy. Om vi ikke klarer å fange opp konflikter eller sørge for et godt og inkluderende miljø, så risikerer vi å miste jenter. Dette er veldig synd i seg selv, men i andre rekke ødelegger dette også mye for bandet som står igjen uten for eksempel en trommis eller en gitarist.

Når det kommer til hvilken opplæring som skal gis, sier prosjektkoordinator at det er en sammensatt kompetanse man må bygge hos elevene for at de skal kunne mestre i band. I første rekke må det gis instrumentalundervisning som tilpasses elevenes nivå. Instrumentalundervisning alene eller i små grupper er veldig ressurskrevende, men viktigst er det gjerne at elevene får en tydelig og effektiv undervisning i låten de skal spille. Det er viktig at bandet raskt kommer i gang med samspill. Samtidig fokuserer musikkverkstedet på å gi elevene en bred og virkelighetsnær kompetanse, og dermed gi dem muligheter ved at de har kjennskap til ulike sider ved å faktisk være musiker for å navigere innen det regionale rytmiske musikkmiljøet. Prosjektkoordinator er veldig fornøyd med hvordan man nå ser at tidligere og nåværende elever har tatt denne kompetansen med seg ut av musikkverkstedet:

Det er en stor glede å snakke med tidligere elever som gjerne har valgt å bygge videre på det de har lært i prosjektet gjerne gjennom å velge musikkgympnas, eller starte egne band, andre tidligere elever virker også som frilansmusikere som gjør jobber for ulike artister og band. Vi har band som har fått god publisitet og fått mange flotte spillejobber på festivaler, og vi har enkeltelever som har valgt å følge artistdrømmen og som har blitt signert av seriøse plateselskap. Alt dette vitner om at prosjektet faktisk leverer og at det høster gode frukter. Det at de bruker kulturhuset her som base og øvingslokale, er en direkte seier for kulturkontoret og bidrar til at kjønnsbalansen har jevnet seg markant ut på brukerstatistikken her på huset.

Prosjektkoordinator forteller at instruktørgruppen har følgende perspektiver på målet og hensikten med musikkverkstedet:

Som et mål for hvert semester har vi avslutningskonserten, men overordnet ønsker vi å skape selvstendige og kompetente musikere som kan inngå i det virkelige musikklivet, ikke for å nødvendigvis starte jenteband, men være flinke og dyktige musikerspirer som kan delta i aktiviteter og band innenfor rytmisk musikk. Samtidig må vi erkjenne at alle nødvendigvis ikke blir musikere eller instrumentalister, men at de deltar i dette prosjektet for å prøve det ut. Det vesentlige da er at de får prøve ut hvordan det er å være med i et band, at de får noen verktøy med seg i sekken og at de opplever mestring med dette.

I forhold til hvorvidt man fokuserer mye på jenters posisjon i det norske musikkmiljøet og om man skal forberede dem på å møte eventuell diskriminering.

Det har vært et tema på et instruktørmøte i hvor stor grad man skal ha fokus på å snakke om kjønnsfordelingen i musikkmiljøet. Instruktørene våre har ulike oppfatninger der. Men vi har blitt enige om at vi ikke skal underbygge noen selvoppfyllende profeti. Vi har valgt å heller ha et mer konstruktivt fokus ved å fokusere på de mulighetene som finnes. Vi har en tro på at gjennom breddekompetanse skal elevene inneha verktøy til handling og å kunne avværpe eventuelle diskriminerende situasjoner som skulle oppstå. Vi vil at musikkverkstedet her skal være et fristed fri for kjønnsnormer hvor man kreativt kan utfolde seg. Og heller styrke jentene våre sin selvtillit og kompetanse. Så, nei, det er et ikke-tema.

4.6 Oppsummering

Nå har jeg lagt frem et utvalg av den store mengden empiri som denne forskningen har produsert. Jeg har presentert resultatene fra en roterende ideutvikling, utdrag av en kartleggingsundersøkelse med svar fra hele elevgruppen i musikkverkstedet og et gruppeintervju fra tre jenter som har startet et kjønnsblandet rockeband utenfor musikkverkstedet. Jeg har også fremvist utvalgte feltnotater fra observasjoner og samtaler med deltagerne i musikkverkstedet. Jeg vil argumentere for at empirien gir et realistisk og omfattende innblikk i hvordan noen jenter mellom 11 og 19 år i en storbykommune i Norge opplever det å spille i band. I neste kapittel, 5 Analyse og drøfting, vil jeg analysere empirien ved hjelp av prinsipper fra Engeströms kulturhistoriske aktivitetsteori og idéer og begreper fra sosiokulturell teori. Funnene i analysen vil jeg drøfte mot tidligere forskning på området musikk og kjønn. På den måten søker jeg å finne nærmere svar på problemstillingen min: *Hvilke behov for kompetanse og tilrettelegging har jentene i musikkverkstedet når de skal drive bandvirksomhet innen rytmisk musikk?*

5.0 Analyse og drøfting

5.1 Musikkverkstedet i lys av aktivitetsteorien

I denne delen vil jeg analysere praksisen i musikkverkstedet i lys av aktivitetsteorien, med utgangspunkt i empirien, og med bakgrunn i forskningskonteksten. Musikkverkstedet som helhetlig aktivitet kan sees fra flere perspektiver, og komponentene den inneholder vil endre oppgave eller posisjon i aktivitetssystemet alt etter hvilke øyne man beskuer aktiviteten gjennom, det vil si hvem som er subjektet. I følge Engeström (2000) kan man analysere aktiviteter med både individer og grupper som subjekt for aktiviteten. I mitt feltarbeid kan man dele aktørene i musikkverkstedet i to hovedgrupper: elevene, eller jentene og prosjektgruppen, med instruktørene som operativt subjekt. I forholdet mellom disse vil for eksempel instruktørenes redskaper, som planer og rutiner, blir regler for elevene, og at instruktørene som i sitt aktivitetssystem er subjekter, blir redskaper for elevene i deres aktivitetssystem.

5.2 Jentenes perspektiv i musikkverkstedet som aktivitetssystem

Det første prinsippet til Engeström (2001) er at aktivitetssystemet er den grunnleggende analyseenheten. Jeg vil i de neste avsnittene undersøke sider ved komponentene i aktivitetssystemet: subjekt, objekt, redskaper, arbeidsdeling, fellesskap og normer og regler, når jeg her plasserer elevgruppen, eller jentene, som subjekt³⁵ for aktiviteten.

5.2.1 Subjektet jentene og deres motivasjon for aktiviteten

Gruppen består av alt fra jenter som nettopp har startet til jenter med mangeårig praksis i musikkverkstedet. Siden det er et stort aldersspenn i gruppen, gir dette en stor variasjon av både modning og interesser. Jentene bor på forskjellige steder i storbykommunen, de går på forskjellige skoler og tilhører ulike ungdomsmiljøer. Kartleggingsundersøkelsen (KLU) viste at elevene samlet hadde ulike sjangerpreferanser, men med størst vekt på de mest kommersielle sjangrene Pop, RnB/rap og soul. I tillegg beskriver jentene i det mest erfarne bandet hvor forskjellige alle sammen er som personer, hvor de viser til identitetsmarkører som klær, fremtoning og musikksmak. I KLU ble det også tydelig at jentene hadde ulike oppfatninger og syn, spesielt på spørsmål som dreide seg om kjønn og musikk. Det siste vil jeg komme tilbake til senere i analysen. Subjektet er derfor ingen homogen gruppe selv om de alle er jenter. De er høyst forskjellige og har ulike interesser, meninger og syn. Dette oppfylder aktivitetssystemets andre prinsipp om *flerstemmighet* (Engeström, 2001). Men feltarbeidet og KLU viser samtidig at jentene enes rundt en felles motivasjon for å delta i musikkverkstedet: interessen for

³⁵ Siden kjønn vil bli et moment for videre drøfting, vil jeg i denne delen bruke jentene, når jeg snakker om elevene i musikkverkstedet.

musikken og ønsket om å drive musikalsk praksis innen rytmisk musikk. I KLU kan man oppsummere det jentene sier om sin praksis i musikkverkstedet som: *vi spiller og synger sammen, lærer instrument og har det «gøy» og «koselig»*. Dette leder til neste element i aktivitetssystemet: objektet.

5.2.2 Objektet - semesterkonserten

I KLU gir jentene uttrykk for at musikk og musikalsk aktivitet er en betydningsfull del i deres liv som bidrar til glede og begeistring. Flere svarer også at de bruker musikk til avkobling og avslapping. I gruppeintervjuet beskriver de tre informantene hvordan musikken både har en dyp og personlig terapeutisk effekt, den hjelper dem å roe seg ned, takle følelser, og de kjenner seg selv igjen i musikken. «jeg trengte noe som var likt meg, noe som var like sur og like lei seg som meg og det hjalp meg» uttaler en av jentene i intervjuet. Samtidig bidrar musikken for jentene i gruppeintervjuet til å knytte bånd mellom fellesskap, kultur og egen identitetsdannelse. Informantene peker til flere av de samme effektene av musikk som DeNora (2000) viser til når hun snakker om musikk i egenskap av selvteknologi og egenomsorg. Å lytte til, identifisere seg med og uttrykke seg gjennom musikken virker for informantene til å fungere som en stabiliserende psykososial støtte i identitetsreisen gjennom barne- og ungdomstiden. I musikkverkstedet blir den felles motivasjonen for å drive musikk styrt mot semesterkonserten. Med jentenes blick blir semesterkonserten på den måten det sentrale objektet de retter seg mot å forme i sin aktivitet. Det er på semesterkonserten de viser frem de musikalske produktene de har jobbet med, og resultatet av utviklingen de har hatt både som band og individ. Semesterkonserten blir derfor både et konkret objekt, samtidig speiler konserten elevenes praksis i musikkverkstedet, praksisen som jeg i forrige avsnitt definerte som *vi spiller og synger sammen, lærer instrument og har det «gøy» og «koselig»*. Det er dette Wenger (1998) snakker om når han utleder begrepet reifikasjon. Reifikasjon er en konkret representasjon av praksis som synliggjør aktørens deltagelse og virkningen av denne. Subjektet (jentene), retter seg i aktivitetssystemet (praksisen i musikkverkstedet) gjennom motivert handling mot objektet (konserten) ved medieringen av redskapene. Å bruke de redskapene som aktiviteten trenger, det vil si å få tilgang til og samtidig lære seg å mestre redskapene, blir sentralt for subjektet (jentene). Dette prinsippet kan uttrykkes gjennom begrepet kompetanse. Derfor vil redskapene i aktiviteten være et uttrykk for elevgruppens ønsker om kompetanse og opplæringsbehov. Dette blir tema for neste avsnitt.

5.2.2 Redskapene som uttrykk for jentenes opplæringsbehov

I sosiokulturell teori forstås det å ha kompetanse innen en viss kultur blant annet som individets evne til å mestre kulturens redskaper (Säljö, 2006). Graden av mestring vises gjennom begrepet *appropriering* (Säljö, 2001, 2006), som er i hvor stor grad individet har tatt eierskap og opptatt redskapet i sin praksis og tankesett. Säljö illustrerer *appropriering* som en stegvis prosess i fire steg i form av en spiral³⁶ (Säljö, 2006, s. 215). Det mest åpenbare redskapet i jentenes aktivitetssystem, er musikkinstrumentene. Som informantene i gruppeintervjuet forteller, kan det se ut til at flere av jentene ved oppstart forventet en annen type opplæring enn den musikkverkstedet la opp til. Jentene trodde det skulle være mer fokus på instrument- og sangopplæring i rene instrumentalgrupper eller som individuell opplæring med instrumentallærer. Musikkverkstedets sterke føringer på at det skal være band, og derav fokuset på samspill i band, ble derfor nytt og overraskende for dem. Likevel fremheves samspillet i band som det mest positive med deltagelsen i musikkverkstedet. Dermed blir kompetanse i instrument og kompetanse i samspill viktige redskaper for elevene.

Organiseringen i band med semesterkonserten som objekt, fremtvinger flere opplæringsbehov enn instrumentalopplæring og veiledning i samspill. Elevene trenger også lære seg å bruke kulturhusets fasiliteter som bandrom med tilhørende musikkutstyr og bookingsystemet. Gjennom RIU uttrykte elevene behov for mer opplæring i Stageperformance. I gruppeintervjuet utdyper de tre jentene behovet for stageperformance med at de ønsker å bli trygg i situasjonen. De reflekterte seg frem til at trygghet er en forutsetning for å lage et godt show og skape gode publikumsopplevelser.

I RIU ønsket elevgruppen også å lære låtskriving og musikkteknologi. I KLU sier de at de vil lære dette for å ta kontroll og ha eierskap over egen praksis som musiker. Med disse verktøyene så de for seg å kunne skape og uttrykke seg selv gjennom egen musikk. Her snakker de i et fremtidsperspektiv, noe som kan tyde på at de identifiserer seg som potensielt blivende musikere. Det samme fremtidsperspektivet kommer igjen frem i gruppeintervjuet når de tre jentene snakker om behovet for å lære mer musikkteori.

I tillegg beskriver elevene i gruppeintervjuet et annet redskap: musikkverkstedets metode for innøving av nytt materiale. Metoden har de implementert i sin egen praksis. De plukker en låt ved å høre, imitere og få tilbakemelding fra instruktør eller de andre i bandet. Instruktørens respons blir ilagt stor betydning for jentene i denne gehørbaserte metoden. Instruktørene i seg

³⁶ Se avsnitt 2.2, *Figur Feil! Bare hoveddokumentet.: Appropriering som en stegvis prosess*

selv blir et sentralt redskap for jentene. De bruker instruktørene som respondenter, som de justerer seg etter i sin bandpraksis. I gruppeintervjuet uttrykker jentene et klart behov for enda tettere oppfølging og veiledning fra instruktørene. De forteller hvordan de vil at instruktørens rolle skal være. Jentene vil ha veiledning når behovet oppstår i en praktisk situasjon, og de vil ikke at det skal bli for mye skole. Det vil si at de ikke ønsker at opplæringen blir dratt ut av den praktiske situasjonen og blir for teoretisert.

5.2.3 Instrumentidentitet og arbeidsdeling

Når musikkverkstedet bygger på en organisering der man skal besette tre eller fire band hvert semester, legger dette føringer på elevenes instrumentroller. Det kan ofte oppstå forskyvninger av elevenes ønsker for hovedinstrument. Vokalistposisjonen er mest populær og det er rift om plassene. Ikke alle som vil, får synge. Noen blir for eksempel gitt en elgitar slik at alle bandene blir besatt med nødvendige instrumentroller. Da må eleven lære seg å spille et helt nytt musikkinstrument. Samtidig viser RIU og KLU at flere av elevene ønsket å lære seg flere instrumenter, i første rekke for å utvide sin egen kompetanseflate på bandinstrument. Dette kan antyde at jentene opplever at musikkverkstedet gir tilstrekkelig støtte til at de våger seg ut av de komfortable instrumental- eller vokalrollene, samtidig som fellesskapet gir inspirasjon og drivkraft til å våge seg ut i ukjent terreng.

Flerstemmigheten i aktivitetssystemet viser til at de forskjellige individene har forskjellig motivasjon for handling. Dette vises i deltakernes ulike interesser for å bli med i musikkverkstedet. I KLU kan det antyde et mønster i ulik motivasjon mellom hvilken rolleidentitet elevene har når de søker seg inn til musikkverkstedet. I KLU kan det virke som at de som spiller bandinstrument som hovedinstrument og allerede identifiserer seg som instrumentalister, melder seg på dette musikkverkstedet i første rekke for å finne noen å spille med. De har følt seg ensomme med sitt instrument, på sin skole eller i sitt nærområde og har hatt vanskeligheter med å finne noen å spille med. Dette blir spesielt synlig hos trommisene, som har et instrument som er avhengig av andre melodi- eller akkordførende instrumenter for å skape musikk som ikke kun består av perkusjon. Samtidig er instrumentalistene også motivert av å lære seg å bli bedre på å spille instrumentet sitt.

I følge KLU kan det se ut til at jentene som søker seg inn på vokal, primært er drevet av behovet for å forbedre sin egen sangteknikk og sekundært å lære seg et akkordinstrument som piano eller gitar. Motivasjonen for å lære instrument ser ut til å være for å akkompagnere egen vokal, eller som hjelp til å lage egne sanger. Det ser ut til å være en tendens at vokalistene er mer sentrert rundt sin egen praksis som sanger, og om å få hjelp til musikalske utvikling, enn

behovet for å finne et fellesskap med andre instrumentgrupper. En annen forskjell mellom instrumentalister og vokalister, som blir en naturlig konsekvens av instrumentenes egenskaper, er hvilket nivå elevene er på når de starter i musikkverkstedet. Vokalistene sier selv at de har sunget siden de var små, de har instrumentet med seg over alt og de kjenner instrumentet sitt godt. Flere uttrykker at de ser mange muligheter med instrumentet sitt både i uttrykksformer og sjangervariasjon. Selv om der starter elever som har spilt en god stund på bandinstrumenter før de begynte i musikkverkstedet, er flere av instrumentalistene nybegynnere, og de etterlyser grunnleggende opplæring i instrumentferdigheter. Sett i forhold til approprieringsspiralen til Säljö (2006), vil det være forskjellig grad av tilknytning til redskapet mellom instrumentalister og vokalister. I følge elevenes uttalelser i KLU kan det se ut som om de fleste vokalistene er på det høyeste nivået i approprieringsspiralen, der redskapet har blitt «gjennomsiktig» for dem. Slik er gjerne utgangspunktet før jentene starter i musikkverkstedet. KLU viser også at vokalistene vil beskytte vokalistrollen sin, og ønsker ikke gi den fra seg. Men noen vokalister uttaler at de er tilbøyelige til å lære seg flere instrumenter for å utvide sin kompetanseflate. Det som er interessant er at i KLU, gruppeintervjuet og feltarbeidet ser det ut til at i løpet av elevenes tid og praksis i musikkverkstedet, skjer det noe med motivasjonen til vokalistene. De går fra å være styrt av egen praksis til å bli styrt mer til bandets praksis.

5.2.4 Fellesskapet: møteplass og kjerne for nettverksbygging

Det store fellesskapet bestående av alle jentene og instruktørene, er det fellesskapet jentene løfter frem som mest sentralt for dem. Det er her de finner trygghet til å kunne uttrykke seg både musikalsk og gjennom identitetsmarkører som klær og andre uttrykk. De beskriver fellesskapet sitt som «koselig», noe som indikerer at musikkverkstedet er et sted der de er komfortable og har det bra. De uttrykker behov for å ivareta og forsterke dette fellesskapet gjennom trivselstiltak som hyttetur eller godteri og pauseaktiviteter.

Fellesskapet i elevenes aktivitetssystem består av 22 høyst ulike jenter og seks instruktører som igjen har en tilknytning til kulturhuset og musikkmiljøet i storbykommunen. Jentenes ulikhet kan ifølge feltarbeidet og KLU skape konflikter. Likevel må jentene innfinne seg med at de skal prestere sammen i et band, stå på samme scene og spille sammen på semesterkonserten. Gjennom forhandling av praksis, finner de nye løsninger og kommer nærmere hverandre. I gruppeintervjuet sier jentene at instruktørene hjelper dem med å løse konflikter. Elevene forteller at det verste med å spille i band er konfliktene, samtidig er det beste med å spille i band tilhørigheten, samsillet og det å mestre i fellesskap. Når de blir plassert i band, blir de positivt overrasket over hvor mye ekstra bandfellesskapet gir.

KLU viste at flesteparten av jentene mente at de ikke ville ha startet eller blitt med i band selv, dersom de ikke hadde blitt med i musikkverkstedet. Det kan være vanskelig å vite hvor man skal starte, hvis man er jente og vil spille i band. Som Anne sier i gruppeintervjuet:

Det kan være vanskelig å komme i gang liksom. For det første må du kunne et instrument eller kunne synge, og du må kjenne folk som kan instrument eller kan synge - og som har lyst til å spille med deg og det samme som deg. Og det kan være veldig vanskelig å finne.

At det finnes et slikt sted der musikkinteresserte jenter kan møtes og få kunnskaper, gjør det lettere for jenter å komme i gang med bandspilling. I tillegg til følelsen av å ha unaturlige interesser i møtet med forventningene og samfunnsnormene, er det vanskelig å finne likesinnede. Fellesskapet i musikkverkstedet blir et møtepunkt med andre jenter man kan danne relasjoner og nye praksiser sammen med, som rockejentene i gruppeintervjuet forteller. De møtte hverandre på kryss av etablerte bandsammensetninger gjennom rock som felles interesse.

I feltnotatene med de erfarne elevene ved musikkverkstedet, forteller en annen jente at hun har dannet band med to jenter som har vært med i musikkverkstedet tidligere. I likhet med rockebandet³⁷ har også disse fått med seg to gutter. Fellesskapet bidrar dermed også til å danne en historisk lenke utover den nåtidige praksisen. Nåværende deltagere danner praksis med tidligere deltagere, og tidligere og nåværende deltagere er med på å rekruttere inn nye deltagere. Båndet av relasjoner med tidligere, nåværende og nye jenter, blir tydelige gjennom øynene til prosjektgruppen som har fulgt prosjektet fra start. Dette viser at å opprettholde aktiviteten over tid, er viktig for å gi effekter utover det som foregår bak lukkede dører i musikkverkstedet. I aktivitetsteorien er *historisitet* et viktig grunnprinsipp. Det vil si at aktiviteter er historisk utviklede enheter, og endring i og utover aktivitetens virkeområde må ofte skje over tid, ved utvidelse og gjentatte repetisjoner av aktørenes mange små handlinger gjennom ekspanderende sirkler (Engeström, 2015, s. xx, xxi, xxii). Med andre ord viser de historiske båndene og relasjonene på tvers av «generasjoner» av elever i musikkverkstedet, at musikkverkstedets aktivitet bidrar inn mot musikkmiljøet og danner nettverk av nye og eksisterende aktivitetssystemer som på sikt har potensiale til å drive utviklingen videre.

I fellesskapet blir jentene musikalske forbilder for hverandre, som den ene trommisen som har en mer erfaren trommis i musikkverkstedet som sitt forbilde. I fellesskapet kommer man også i kontakt med musikkmiljøet utenfor gjennom artist og bransjebesøk. I tillegg får jentene informasjon og hjelp til å melde seg på eksterne arrangement. Fellesskapet skaper dermed

³⁷ Rockebandet som er gjenstand for gruppeintervjuet.

nettverk med andre tilstøtende aktivitetssystem eller praksisfellesskaper, og gir jentene tilgang til å bevege seg inn i nye praksiser tilknyttet musikkmiljø og musikkbransje.

5.2.5 Normer og regler

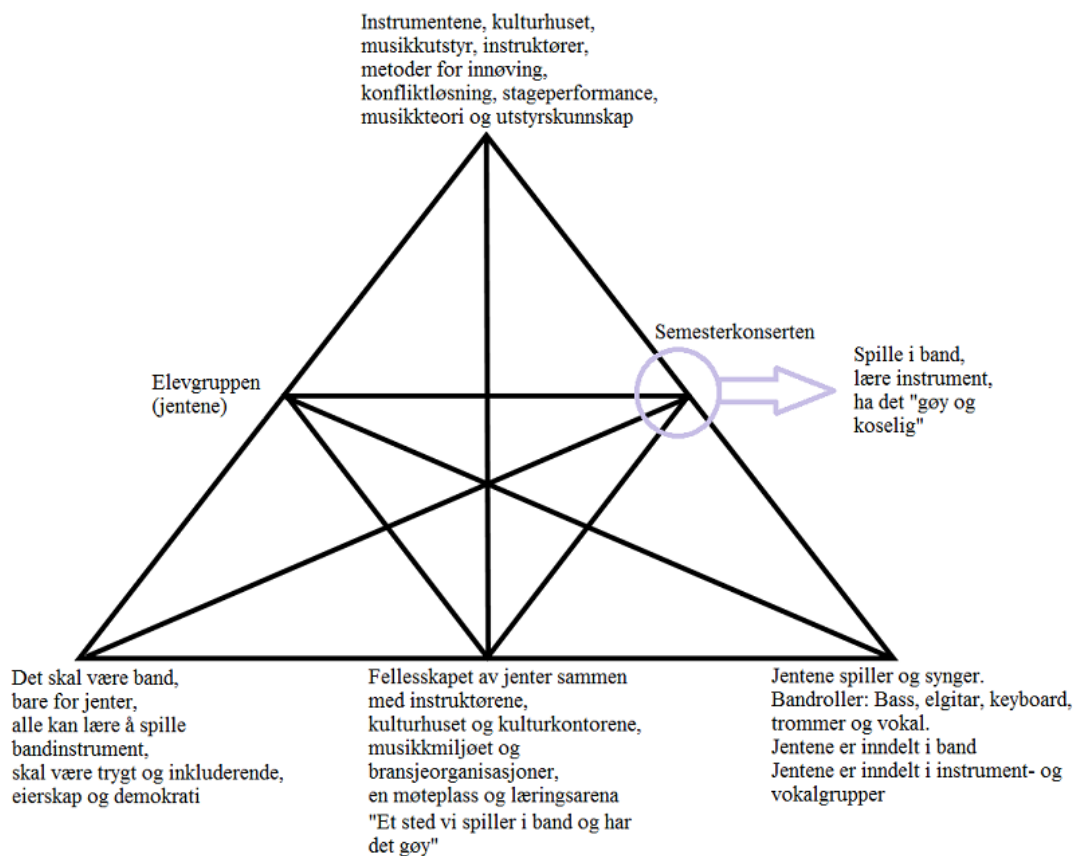
Musikkverkstedet har normer og regler på flere nivå, som trivselsregler, rutiner og planer. De normene og reglene jeg vil fokusere på, er de som er sentrale for kjønnsperspektivet i oppgaven. Musikkverkstedet har klare regler for organiseringen. Det skal være band. Alle bandroller skal besettes. Det kommer en semesterkonsert, og alle band skal spille på denne. Reglene for arbeidsdelingen i jentenes aktivitetssystem er derfor tydelige, og får konsekvenser for hvordan jentene er inndelt som ulike instrumentalister og vokalister. Når fellesskapet bare består av jenter, må alle instrumentroller dekkes av jenter, noe som blant annet medførte at elevene fikk andre instrumenter enn de ville ha. Når det forventes at jenter skal besette alle bandets instrumenter, blir denne forventningen styrende for aktivitetens normer og regler. «Jenter spiller alle instrumenter» kommer i direkte konflikt med normen om at «jenter synger og gutter spiller». Sistnevnte så, ifølge empirien og tidligere forskning, ut til å leve i beste velgående i samfunnet og i det rytmiske musikkmiljøet. I KLU kommer det klart frem at jentene kjenner til de normene for kjønn som følger bandinstrumentene. Som jentene i gruppeintervjuet forteller, opplever de at det eksisterer en norm om at jenter ikke skal «skitne seg til» med sjangre som rock og ikke stå og bråke med et bandinstrument. Band som består av bare jenter får sitt eget begrep «jenteband». Begrepet er ladet med forventninger til både stil, uttrykk og kvalitet, og oppleves av informantene som nedlatende. I tillegg opplever informantene i gruppeintervjuet at det er normer som begrenser deres sceneuttrykk spesielt innen rockesjangeren. De opplever at kvinner enten må være som menn, eller spille på sex for å lykkes.

En viktig regel i musikkverkstedet er at det bare er for jenter. Selv om noen jenter gir uttrykk for at det er dumt at ikke gutter er med i musikkverkstedet, ser det ut til at et eget indre fellesskap bestående av bare jenter skaper en større trygghet for deltagerne. Noen av jentene gir direkte uttrykk for dette. De forteller at de ikke er så redde for å gjøre feil når det bare er jenter der, og at de kan være som de vil uten å måtte innta noen spesiell rolle. Som den erfarne eleven uttaler i feltsamtalene:

Det er ikke et annet sted enn (navn på musikkverkstedet) som er bedre å være på. Det er stor toleranse her. Jeg tror ikke jeg ville hengt med folk i svarte klær og farget hår, rockere, uten å ha vært med i dette musikkverkstedet. En lærer så sykt mye om andre. En dag kan folk være som gutter, og en dag kan folk være som jenter. Om jeg ikke hadde vært med i dette musikkverkstedet så hadde jeg ikke vært den samme personen

Det viser kanskje at i et musikkverksted bare for jenter, kan jentene gå utover grensene for forventningene til hva en jente skal være, og eksperimentere utenfor rammene av denne. Dette kan forstås i samsvar med Butler (1999) sin teori om kjønnsperformativitet og hvordan jentene ser seg selv i forhold til den heteroseksuelle matrisen (Björck, 2011a; Butler, 1999; Butler & Salih, 2004). Ungdomstiden er en spesiell alder der identitet er et sentralt aspekt i tenårene, og seksuell orientering, kjønnsroller og kurtisering er i fremste fokus i ungdommens liv. Jenter og gutter bruker veldig store mengder energi og fokus på akkurat dette (Illeris, 2006). Ved å unngå gutt-jente relasjonen, kan det virke som det fjerner en del støy i jentenes opplevelse av trygghet, handlingsrom og frihet til å uttrykke seg som de vil, både musikalsk og personlig. Det tette båndet mellom musikk og identitet (DeNora, 2000; Green, 2011; Ruud, 2013b) er gjerne med på å forsterke denne utryggheten når det kommer til å gå utenfor konvensjonene i hva som er en forventet rolle av en jente i musikalsk sammenheng. Denne dimensjonen kan sees i lys av forskningen til Kamsvåg (2011) og Onsrud (2011), der de begge fant at jenter og gutter hadde en tydelig arbeidsdeling i musikkvirksomhet når de fikk velge selv, og at de brukte musikk og musikalske uttrykksformer for å uttrykke egen kjønnsstilhørighet. Det kan antyde noe om at der det er gutter og jenter til stede, og de får velge selv, blir valgene knyttet til konformitetene, og begge kjønn blir begrenset i sine roller. Kan dette bety at dersom man fjerner det ene kjønn, blir det andre friere til å utforske et større uttrykksmangfold? Min forskning viser at i musikkverkstedet opplever ikke jentene normer som begrenser dem. Her kan jenter være som de vil og spille det de vil. Jenter kan spille rock og kan fylle alle instrumentalrollene i et band. I lys av aktivitetsteorien kan dette forklares med at aktivitetssystemet til musikkverkstedet ikke kan ha de samme kjønnsnormene for bandinstrumenter, fordi det kommer i direkte konflikt med fellesskapet (av jenter) og arbeidsdelingen gjennom det nødvendige kravet om besetning av roller for å besette fire band.

Jeg har nå presentert delene av jentenes aktivitetssystem. Denne presentasjonen kan oppsummeres i figuren under.

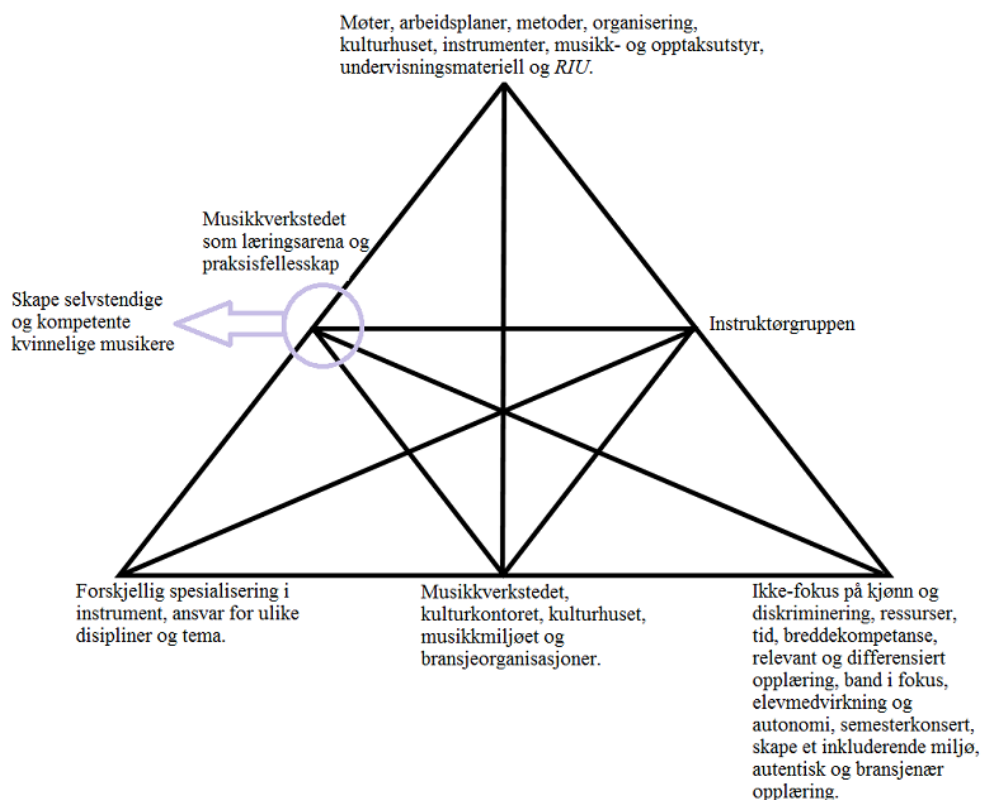


Noen av behovene jentene har, vises her, som øverst i trekanten der man ser behov for redskaper og dermed opplæringsbehov. Men for å åpne blikket på problemstillingen, vil jeg også ta en liten tur innom instruktørens aktivitetssystem.

5.3 Musikkverkstedets aktivitetssystem ut fra instruktørens perspektiv

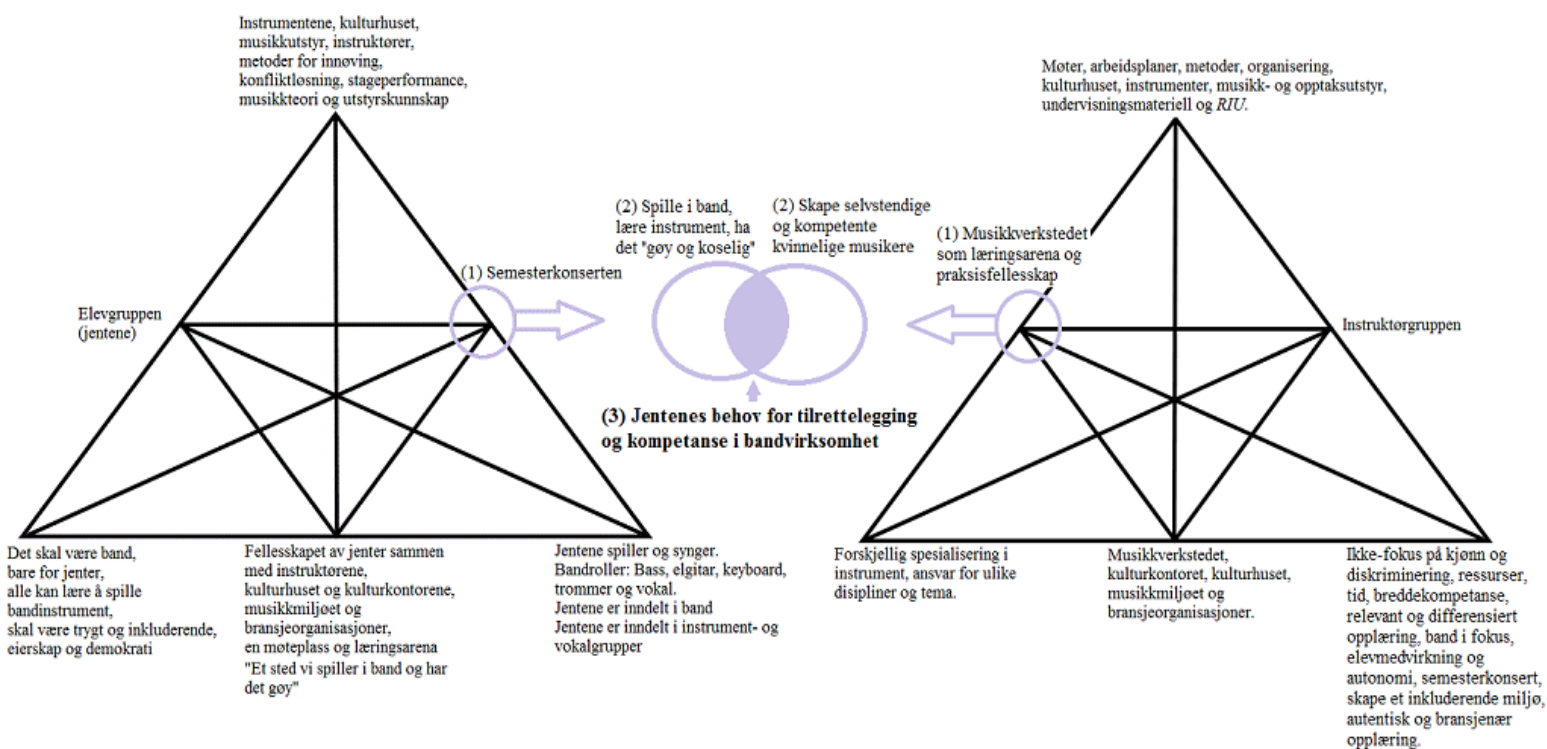
Instruktørgruppen består av seks instruktører, fire kvinner og to menn. Instruktørgruppen har et aldersspenn fra midten av tjue- til midten av trettiårene. Til sammen har instruktørene en bred kompetanseflate. Hver instruktør har sitt hovedinstrument som eget ansvarsområde. For hvert av bandinstrumentene i elevenes band, er det en eller to instruktører som innehar ekspertkompetanse. Instruktørene både underviser i og spiller forskjellige instrumenter. I tillegg har instruktørene til en viss grad innsikt i de andre instrumentene. Som bakgrunn har noen musikkpedagogisk utdanning og andre har undervist i kraft av sitt eget virke som artist, musiker eller lydteknikker. Felles for alle instruktører er at de selv er utøvende musikere som spiller i forskjellige konstellasjoner, sjanger og band innen rytmisk musikk. Instruktørene bidrar til å knytte kontakter for elevene og gjøre opplæringen mer autentisk gjennom sitt eget nettverk til musikkmiljøet og bransjeorganisasjoner. Flere av instruktørene har vært stabile over lengre tid, og selv om man har hatt noen utskiftninger, er det lite gjennomtrekk i instruktørgruppen. Da musikkverkstedet startet opp i 2011, startet instruktørgruppen med relativt tomme hender

uten noe klar metode eller strategi, annet enn føringer fra prosjektleder at det skulle gis instrumentalopplæring, elevene skulle spille i band og hvert semester skulle ende i en konsert. Den aktiviteten som fant sted på musikkverkstedet i observasjonsperioden, er et resultat av instruktørgruppens flerårige praksis, erfaringsutveksling og prøving og feiling, hvor man gradvis har utviklet og implementert metoder og organiseringsformer for arbeidet med elevene. Som prosjektkoordinator forteller i feltsamtalene i avsnitt 4.5.3, dreier praksisen til instruktørene seg om å gi tilstrekkelig og god opplæring for elevene og sørge for et trygt miljø, slik at elevene ikke slutter. Prosjektkoordinator forteller om et bevisst fokus på å ikke ilegge jentene fordommer om at de er en utsatt gruppe i musikkmiljøet og samfunnet. I stedet ønsker prosjektgruppen å fokusere på muligheter ved å utruste elever med kompetanse og selvtillit. Man vil dermed ha et miljø uten normer og negative forventninger til det å være jente og drive bandpraksis innen rytmisk musikk. Prosjektgruppen med instruktørene som operativt subjekt, arbeider samtidig ut fra et langsiktig perspektiv: Å skape selvstendige og kompetente kvinnelige musikere, som vil bruke kulturhusets fasiliteter og delta i musikkmiljøet. Det konkrete objektet instruktørgruppen forholder seg til, blir dermed musikkverkstedet som læringsarena og praksisfellesskap med nye og erfarne elever. Instruktørgruppens aktivitetssystem kan oppsummeres kort slik som i figuren nedenfor:



5.4 Jentenes behov i møtet mellom elevgruppen og instruktørene

Jeg opplevde at ved å bare analysere hvilke behov som kommer til uttrykk gjennom jentenes øyne som subjekt i aktiviteten, kom jeg til kort i møtet med problemstillingen. Jentene uttalte seg gjerne om deres umiddelbare behov som de opplevde «her og nå» i møtet med de oppgavene de skulle utføre i retning av sitt objekt, konserten. Jeg så det nødvendig å trekke inn instruktørens blikk inn i analysen. Instruktørens aktivitetssystem arbeider ut fra en langsiktig visjon, ser elevenes aktivitet og utkomme av denne i et historisk perspektiv. De har også allerede regissert rammer for elevene. Disse rammene blir gjerne tatt for gitt i elevenes uttalelser om deres umiddelbare behov de opplever som påtrengende. Dersom jeg skal kunne forstå det fulle bildet av problemstillingen, så jeg det nødvendig å sammenføre de to subjektene aktivitet, elevene, eller jentene og instruktørene som vist i figuren under.



Bandpraksisen har jentene blitt introdusert til gjennom musikkverkstedets organisering, og de har ikke nødvendigvis opplevd eller uttrykket behovet selv. Behovene blir først synlige etter at elevene har erfart bandpraksis og merverdien den fører med seg og dermed identifisert bandpraksis som en meningsfull aktivitet. Her tar jeg i bruk ideen fra virksomhetsteoriens tredje generasjon (Engeström, 2000, 2001, 2015; Engeström & Glaveanu, 2012) som verktøy fra analysen. Figuren viser de to subjektene, jentene og instruktørene, som møtes i sitt virke i musikkverkstedet. Jentene drives gjennom motivert handling mot objektet (1) Semesterkonserten. Motivet for å være med i denne aktiviteten, er (2) Spille i band, lære

instrument, ha det «gøy» og «koselig». Instruktørene på sin side drives gjennom motivert handling mot utviklingen av (1) Musikkverkstedet som læringsarena og praksisfellesskap med motivet for å (2) skape selvstendige og kompetente kvinnelige musikere. De to subjektene møtes dermed rundt et felles delt objekt (3): *jentenes behov for tilrettelegging og kompetanse i bandvirksomhet*.

Som utgangspunkt for den videre analysen vil jeg vektlegge empiri jeg har ervervet gjennom deltagende observasjon. De fem prinsippene til Engeström (2001); (Engeström, 2015) er sentralt i analysen: aktivitetssystemet som analyseenhet, flerstemmighet, historisitet, kontradiksjoner³⁸ og ideen om ekspansiv læring. De første tre prinsippene har jeg allerede tangert. Aktivitetssystemet er fundamentet. Flerstemmigheten kommer til uttrykk gjennom aktørene i subjektets ulike meninger, motiv og intensjoner i begge aktivitetssystemene. Historisiteten gir analysen helhet der man ser aktivitetene i lys av fortid, nåtid og fremtid. Det neste jeg vil drøfte, er det fjerde prinsippet om *kontradiksjoner, eller spenninger og motsetninger*. Kontradiksjonene er interessante å studere, fordi det er i møtet mellom motstridende krefter at det presser seg frem behov for å utforske praksis og finne nye løsninger. Når man identifiserer og studerer kontradiksjonene, finner man ut hvor det er potensiale for grenseskridende læring og utvikling.

5.4.1 Musikkverkstedet som opplæringsprosjekt eller fritidsaktivitet?

Musikkverkstedet bygger på en helhetlig tanke om å innføre elevene i bandpraksis og rytmisk musikk. Bruddet i forventninger mellom forestillingene om tradisjonell instrumentalopplæring og den behovsstyrte instrumentalopplæringen i musikkverkstedet, kan kanskje forklare elevenes ønske om mer instrumentalundervisning. På ene siden å mestre instrumentet alene og på andre siden bandets mestring i samspill, er to helt nødvendige kompetanser for å lage et bra show på semesterkonserten. Dette er to krefter som trekker i eleven samtidig, og som oppleves både frustrerende «dumt» «slitsomt», men også «ekstatisk og flott», «gøy, elsker det» når elevene opplever mestring. I denne spenningen mellom behovet for å lære eget bandinstrument og samspill i band, vises også to pedagogiske ideer, utviklingssonen (ZPD) og flytsonen. Frustrasjonen over manglende mestring og behovet for veiledning, er et eksempel på elevens bevegelse i utviklingssonen (ZPD). Drivkraften som fører eleven i musikkverkstedet gjennom utviklingssonen, er behovet for å mestre selv, og lande på et sted der man opplever mestring på eget instrument og i bandfellesskapet med andre. Elevene bruker mange positive begreper for å beskrive dette stedet: *«that feeling»*: «At jeg lever i øyeblikket og glemmer alt annet»,

³⁸ Kontradiksjoner oversettes også til norsk som spenninger og motsetninger.

«Uttrykke seg selv, at det kiler litt i kroppen, vise hva man kan» «At man kan slippe seg løs», men det begrepet som går mest igjen i elevenes språk om denne tilstanden, er «kjempegøy». Måten de beskriver «kjempegøy» minner mye om Csikszentmihalyis beskrivelse av den følelsen, man opplever når man er i flytsonen:

The intense experiential involvement of flow is responsible for three additional subjective characteristics commonly reported: the merging of action and awareness, a sense of control, and an altered sense of time. (Mihaly Csikszentmihalyi, 2014, s. 230)

Som vist i teorikapitlet går teorien til Csikszentmihalyi ut på at flytsonen finnes et sted mellom to ytterpunkter, angst og kjedsomhet (M. Csikszentmihalyi et al., 1982). Det første er der praksisen eller oppgaven som skal utføres blir så uoverkommelig, konfliktskyt og angstfull at man i verste fall avstår fra den. Beskrivelsen av denne siden med praksis, finner jeg også i elevens utsagn i KLU om det verste med å spille i band, eller det verste med å stå på scenen: «Redd for å spille feil», «skjelve», «det er skummelt», «krangling og uenigheter». Det andre ytterpunktet er at praksisen blir så enkel, motsetningsløs og rutinepreget at man kjeder seg og melder seg ut. Mangel på flyt innenfor en gitt praksis, som i arbeid eller fritid, kan føre til at deltagerne slutter i denne praksisen. Mennesker trenger å oppleve flyt for å ha det bra med seg selv, og søker denne opplevelsen gjennom praksis (Mihaly Csikszentmihalyi, 2014). Ønsket om å oppnå flyt blir derfor en sentral drivkraft i læringsprosesser (Illeris, 2006). Derfor blir også elevenes tilsynelatende enkle begrep som «kjempegøy» veldig sentralt for å forklare behovet for mestring i sin egen rolle som vokalist eller instrumentalist og i kraft av fellesskapet. Empirien viser flere steder at det er i *samsillet og den felles mestringen* elevene har det mest «kjempegøy». Dersom det derimot ikke oppleves som gøy for elevene og motstanden blir for stor kan dette få konsekvenser for musikkverkstedet. Den overhengende risikoen for at elever skulle slutte på grunn av mistriivsel eller manglende mestring, var sentralt også for prosjektkoordinator i avsnitt 4.5.3:

Siden dette prosjektet er organisert som et fritidstilbud så må vi ha fokus på at det skal være både sosialt, givende og gøy. Om vi ikke klarer å fange opp konflikter eller sørge for et godt og inkluderende miljø, så risikerer vi å miste jenter. Dette er veldig synd i seg selv, men i andre rekke ødelegger dette også mye for bandet som står igjen uten for eksempel en trommis eller en gitarist.

Det samme faremomentet ved at elever kan slutte, finner jeg også i observasjonene og feltsamtalene med det nye bandet i avsnitt 4.5.1. Feltnotatene fra de to første øktene, viser betydningen av å bli ivaretatt som ny deltager i en ny praksis, og hvilke konsekvenser det får

dersom opplevelsen av mestring i situasjonen ikke er tilstrekkelig. Den nye deltageren ble i dette tilfellet heldigvis fanget opp av instruktøren, og situasjonen ble snudd til noe positivt. Sentralt i denne snuoperasjonen var for instruktøren å gi henne opplevelsen av å mestre redskapet, keyboardet, i møtet med spillestemmen som utgjorde hennes del av fellesskapets objekt, låten bandet øvde på. Ved å raskt tilføre henne kompetanse i å mestre redskapet, ble hun trygg i den rollen hun ble tildelt, og kunne gå inn i bandfellesskapet med hevet hode som keyboardist. Mot slutten av økten var selvtilliten og mestringen høy, noe som illustreres ved «tøysedansen» hun var initiativtaker til. «Tøysedansen» ble i denne sammenhengen et konstruktivt bidrag til styrking av bandfellesskapet. I feltsamtalene forteller jentene i det nye bandet at bandpraksis gir en merverdi utover bare det å lære å spille et instrument. Tilhørigheten og gleden av felles mestring i bandfellesskapet, er noe de ikke har opplevd ved tradisjonell instrumentalopplæring. Friheten til å kunne velge eget låtmateriale og forme dette gjennom forhandling i fellesskapet, fremhever jentene som positivt.

Samtidig peker elevene på at de vil ha det «koselig» sammen. Koselig er på samme måte som «gøy» et begrep som er vanskelig å forklare, fordi det brukes om så mye. Men i betydningen legges ofte noe som har med trygghet og følelsen av å være komfortabel, gjerne i en privat situasjon der man kan legge bort kravene om konformitet i hverdagen. «Koselig» er en situasjon hvor man opplever tilhørighet, kan slappe av og er fri til å være seg selv og uttrykke seg. «Koselig» kommer frem i konteksten, det vil si de nederste delene av aktivitetssystemet: fellesskapet (Vi er en enhet, vi tar vare på hverandre), normene og reglene (her kan du være hvem du vil, vi har stor toleranse) og arbeidsdelingen (Du hører til. Ditt bidrag i kraft av din spesialisering og kompetanse trengs i aktiviteten). For den nye eleven i feltnotatet var dette også helt avgjørende faktorer for hennes mestring. Hun mestret spillestemmen sin og var i kraft av sin ekspertise ønsket som et positivt bidrag til fellesskapet. Latter, tøysedans og utveksling av telefonnummer er igjen tegn og bekræftelser på den forsterkingen i fellesskapet. Konteksten gir på den måten det sosiale miljøet der man blir anerkjent i sin eksperimentering med uttrykk både i musikk og identitetsmarkører, samt at bandet behøver deg for den du er og den jobben du gjør, blir på den måten en stabiliserende støtte for at elevene forblir i musikkverkstedet. Medieringen av redskapene og instruktørens støtte og inntreden, gir elevene ressurser til å skape og prestere gjennom formingen av objektet. På samme tid driver behovet for flyt jentene fremover gjennom balansen av motstand og mestring som de møter i sin læringsprosess gjennom ZDP. På den måten trenger elevene elementet fra begge sidene av musikkverkstedet. De trenger opplæringsdimensjonens bidrag i mestringen av redskapene gjennom opplæring i instrument

og samspill, med de didaktiske implikasjonene dette medfører. Samtidig har musikkverkstedet som fritidstilbud et viktig bidrag med dimensjonen av frivillighet. Frivillighetens møte med avhengigheten som bandpraksisene har til sine aktører i arbeidsdelingen, fører til at de involverte partene, instruktørene og elevene, arbeider kontinuerlig med eierskapet i det sosiale miljøet. De er bevisst på å ivareta hverandre og på den måten opprettholde stabiliteten i aktiviteten.

5.4.2 Opplæring, kontroll og eierskap – hvem skal styre aktiviteten?

Empirien viser at jentene ønsker å selv ha kontrollen over hva de skal lære gjennom at de får veiledning når behov oppstår. Samtidig gir de uttrykk for at de ønsker en tettere oppfølging og mer undervisning. Denne ambivalensen er en spenning som fremkommer i møtet mellom elevgruppen og instruktørene. Ruud (1996) belyser også denne spenningen når han snakker om reformpedagogikken- eller det han kaller selvrealiseringspedagogikkens inntreden i musikkfaget. Lærerens rolle i elevenes aktivitet, drøftes også av Lucy Green (Green, 2002, 2008) når hun utleder sin metode for «informal learning» i pedagogisk arbeid med populærmusikk. Green har i sin metode laget ulike steg, der læreren noen ganger trår tilbake og observerer elevene og noen ganger intervensjoner i prosessen. Green har et klart fokus på at aktivitetene skal skje på elevens premisser, og elevene skal både velge låtmateriale og instrument selv (ibid). Greens metode og sterke fokus på elevens valgfrihet og styring, har også blitt problematisert i forskermiljøet (Karlsen & Väkevä, 2012). Jeg vil gjerne bidra med noen betraktninger på dette ut fra empirien:

Behovet for instrumentalundervisning er sentralt for elevene, og her trenger de gjerne en grunnleggende innføring. Dette har musikkverkstedet løst med en både- og metode de kaller rullering, hvor et band splittes og deltagerne og får instrumentalundervisning med hver sin instruktør, mens de resterende bandene øver i samspill. Instruktørene må også i ledd av det sosiale miljøet trå inn som meglere i konflikter. Det vanskeligste området blir gjerne å avgjøre hvem som skal styre den kreative og formmessige aktiviteten. Instruktørene ser gjerne løsninger som ikke elevene ser, og innehar redskaper ikke elevene har. Likevel skal elevene være de som er kreative og skapende. Dette er en vanskelig balanse, for instruktørene skal anerkjenne elevenes autonomi, samtidig som man skal vite når man må intervensjonere. Elevene er opptatt av at det de har laget og skal vise frem er bra. Kvaliteter med produktet er sentralt. Men det er elevene som skal være de aktive lærende. Her fremkommer en annen latent spenning mellom fokuset på prosess eller produkt. I eksempelet med produksjonen av musikkvideoen, så vi at elevene hadde et stort produktfokus der det spilte mindre rolle hvordan prosessen hadde foregått

og hvem som hadde gjort arbeidet. Selv om det endte med at en av instruktørene laget musikken og mikset låten og regissøren stod for filming og editering, hadde elevene en klar oppfatning at dette var deres musikkvideo. Det viser det Lave og Wenger snakker om med legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000; Wenger, 1998, 2000). Selv om elevene kun har deltatt i perifere roller i produksjonen av musikkvideoen, opplever de samtidig stort eierskap til produktet og det har vært med å styrke den kollektive mestringsfølelsen i praksisfellesskapet. Men musikkvideoen fikk også flere implikasjoner på aktiviteten i musikkverkstedet, som jeg kommer til i neste avsnitt.

5.4.3 RIU, musikkvideo og innføring av nye redskaper

Elevenes medvirkning gjennom RIU, la føringer på aktiviteten i musikkverkstedet høstsemesteret 2016. Aktiviteten rundt musikkvideoen presset frem behovet for å ta i bruk nye redskaper som var ukjente i den etablerte praksisen til musikkverkstedet. Empirien viste at innføringen av musikkteknologi som artefakt, gjør at det dannes en konflikt med bandpraksisen da den langt på vei kan erstattes og effektiviseres bort bruk av bandinstrumenter i aktiviteten. Sagt på en annen måte, gjør innføringen av redskapet musikkteknologi store endringer i arbeidsdelingen, fellesskapet og reglene. Fra at elevene er aktive aktører i rollen som instrumentalister i sin vanlige bandpraksis, blir de nå kastet inn i en ny situasjon som studiomusikere, som er bærer av et annet kunnskapssystem. Det blir vanskelig for elever i en læringsprosess å levere de samme resultatene på sitt bandinstrument som et programvareinstrument kan gi. Samtidig beror ikke arbeidet med musikkteknologien på samhandling i et fellesskap, slik som bandet er avhengig av. En person som innehar kunnskapen om bruk av musikkteknologiprogramvare, kan med dette verktøyet utføre hele arbeidet med musikkproduksjon alene, slik som instruktøren måtte gjøre på grunn av tidsnød og brudd med kvalitative og sjangermessige forventninger i elevgruppen. Elevenes forventninger var mer i tråd med normene for hvordan musikk skal være innenfor tidsaktuell popmusikk, og det var de aksepterte normene innenfor pop-landskapet som elevene ville at skulle representere dem gjennom denne musikkvideoen. Selv om instrumentalistene ble effektivisert bort, var det likevel plass og et behov for vokalrollen. Dette kommer frem både gjennom musikken og visuelt i musikkvideoen, det er vokalposisjonen som opprettholdes og vises frem. Således kan man si at musikkvideoen kom i konflikt med intensjonen for musikkverkstedet, da instrumentalister og band ble effektivisert bort og kun vokalistene gjenstod. I gjennom dette ble det også en synlig forsterkning av kjønnsnormene, da jentene utelukkende ble fremstilt som vokalist, med totalt fravær av instrumenter og band. Videre viser eksempelet med musikkvideoen også jentenes tydelige dragning mot å oppfylle en konformitet i valg av

musikkutrykk og sjanger. Som rockejentene uttalte i gruppeintervjuet, kan pop-sjangeren virke til å føre med seg visse kjønnsforventninger og stereotyper. Dette kan vise et godt eksempel på musikkverkstedets aktivitet sitt møte med elevenes verden og hva de legger i hva en musikkvideo skal være. Når elevene skal lage en musikkvideo som skal publiseres på youtube, så satt jentene spesifikke føringer for hvordan de vil fremstå både visuelt og musikalsk. Denne fremstillingen var i større grad knyttet til normer og forventninger til praksis i pop-kulturen, mens normene og praksisen i musikkverkstedet ble underkjent. Musikkvideoen som objekt skapte dermed en aktivitet som kom i direkte konflikt med den etablerte aktiviteten knyttet til bandpraksis og sceneprestasjon på konserten som objekt i musikkverkstedet. Å involvere elevene gjennom elevmedvirkning i RIU, samtidig som man åpnet helt opp i regelsettet for aktiviteten, førte på den måten til at jentene innførte mer av sin verden inn i musikkverkstedet gjennom ønsket om å lage musikkvideo og bruke musikkteknologi. I mangel på klare føringer for arbeidet og ved at elevene fikk bestemme uttrykk, medførte dermed dette en stor intervensjon av aktivitetssystemet som populærkulturen er tuftet på. Popkulturens aktivitetssystem bar med seg normer og regler for representasjon av kjønnsstereotyper, kraftige artefakter i form av musikkteknologi (og filmteknologi) og arbeidsdeling i form av vokalist og produsent. Dette ble synlig i sterk kontrast til musikkverkstedets bandpraksis, der instrumentalistene har sentrale posisjoner i praksisen gjennom arbeidsdelingen. Jentenes valg av rolle og uttrykk, bekrefter det samme som Onsrud (2013) og Kamsvåg (2011) finner i sin forskning. Når elever får velge aktivitet, uttrykk og sjanger selv, henfaller de til konformitetene. Men det interessante her er at det var ingen gutter inne i bildet som direkte påvirket disse valgene. Selv om man opererte i et musikkverksted fri for gutter, valgte jentene likevel bort bandinstrumenter og ønsket å synge pop. Man skal likevel ta inn at musikkvideoen er ment til å publiseres på youtube, og vil derfor være tilgjengelig for alle som vil se, og at gutter naturlig som alle andre vil ha mulighet til å se og høre på jentene der. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, er ikke dialog og formidling nødvendigvis forbundet med direkte nærvær. I avsnitt 5.2.5 så vi at jentene kjente til kjønnsnormene og kjønnsmerkelappene i samfunnet, men at i musikkverkstedet fantes det ikke slike normer. I det neste avsnittet vil jeg i møtet med rockejentenes perspektiver og praksis drøfte betydningen av kjønnspektivet i problemstillingen.

5.4.4 Kjønnsnormer og brudd gjennom egen praksis

Cecilia Björk (Björck, 2011a) skriver sin avhandling om kvinners utsatte posisjon på scenen på grunn av kvinnekroppens fokus som objekt for menn, konstruert av et mannlig styrt blikk. Jeg får ikke indikasjoner i KLU på at jentene føler seg spesielt utsatt som jenter, det er ikke et tema

for dem når de ytrer seg om behovet for å lære seg stageperformance. Men når jeg spurte rockejentene i gruppeintervjuet, snakket de rundt dette temaet. De opplevde at kvinner hadde en begrensning i hva som var akseptert, både innen instrumentalrolle som musikalsk uttrykk, adferd, sjanger, og ytre markører som klær og sminke. Enten måtte man spille på sex som kvinne, eller innta en mannlig positur og dermed falle utenfor den heteroseksuelle definisjonen av kvinne. Dette sammenfaller med funn i innen kritisk-feministisk forskning på temaet kvinner og populærmusikk (Björck, 2011a, 2011b; Onsrud, 2011, 2013). Også andre kvinnelige forbilder for jenter som spiller i band, var underlagt disse begrensningene, mente de. Jentene uttrykker at jenter i band lett kan bli band bestående av bare jenter som blir forsiktige i sitt tøffe uttrykk, og på den måten likevel begrenset innenfor konvensjonene. De blir definert som «jenteband», som jentene opplever som et nedsettende uttrykk ilagt egne oppfatninger³⁹, og inngår i en egen kategori enn «band» som identifiseres som et band med bare gutter. Et «band» er det normale, mens et «jenteband» er et avvik fra normalen, det har en divisjon for seg selv. Det var lettere å komme bort fra begrepet «jenteband» når man hadde gutter med. Samtidig uttaler jentene at selv om de hadde vært et band med bare jenter, ville de ikke definere seg selv som «jenteband», som en av jentene uttaler: «*Vi er et band, men ikke et jenteband. Selv om vi bare hadde bestått av bare jenter så hadde vi fortsatt bare vært et band*». Björck (2011a) problematiserte også begrepet jenteband. Hun skriver at jenteband kan knyttes Butler (1999) sitt begrep «lingvistiske skadehandlinger» (Injurious speech), hvor jenter på den ene siden identifiserer seg med begrepet jenteband, samtidig som de tar avstand fra det.

Selv om de tre rockejentene identifiserte normer som begrenset jenter i utøvelsen av rytmisk musikk, gir de uttrykk for å opponere mot disse normene. De opplever at normene styrer andre jenter som driver med musikk, men rockejentene uttrykker at de går sine egne veier. Deltagelsen i musikkverkstedet har styrket deres selvtillit som band og instrumentalister som her, i utsagnet fra Beate: «*Gjennom [navn på musikkverkstedet] så får vi en god del hjelp til å lære og til å forstå det at vi også kan stå med instrumenter, fordi at vi er minst like flinke, og det ser i hvert fall like bra ut, om da ikke bedre, fordi vi er penere. [Spøkefullt]*» Beate uttaler her at de ikke bare har tro på at de er like flinke, men snur også «jentekroppen» til å bli en fordel på scenen. Det spøkefulle utsagnet indikerer at jentene har tatt kontroll over bandpraksisen, og at de nesten føler seg overlegne guttene. De markerer også sin frihet fra normene, ikke bare gjennom det de sier, men også gjennom det de gjør i sin bandpraksis. Som feltnotatet fra konserten illustrerte,

³⁹ Vinge (1998) nevner i sin studie at det den gang eksisterte oppfatninger i samfunnet om at jenteband er mer kjedelige å se på eller at jenteband er dårligere å spille enn vanlige band.

hadde den kvinnelige vokalisten et aggressivt vokaluttrykk og de to andre jentene hadde ledende instrumentalroller. Jentene var i lederposisjon, og guttene var der for å spille og ikke for å bestemme. Jentene var ukritisk til kjønn, og så seg ikke som gutt eller jente, men som musikere. De tre rockejentene betraktet seg selv som å gå utover de forventningene til jenter i band som eksisterer i samfunnet. Rockejentene opplever med andre ord at de har krysset over grensene for hva som definerer deres praksis, og har etablert en ny praksis utenfor musikkverkstedet. Praksisen måtte etableres utenfor, siden de valgte å inkludere gutter når de trengte en trommis og gitarist som hadde samme interesser som dem selv. Rockebandets brudd med musikkverkstedets praksis og den forventede praksisen i musikkmiljøet kan tolkes som et eksempel på det Engeström (2015) kaller «boundary crossing», som er en grenseoverskridelse og jentenes nye rockebandpraksis utenfor musikkverkstedet kan være et eksempel på «transformative agency»: «Transformative agency may be defined as breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it» (Engeström, 2015, s. xxiii). Det var i aktørenes møte med behovet for å skape et eget band der de kunne uttrykke seg, at de løsrev seg fra musikkverkstedet, nettopp fordi musikkverkstedet var stengt for gutter. Guttene som ressurs ble en løsning for jentene i den double-bind situasjonen de befant seg i. Samtidig ble disse kjønnsblandede bandene en nøtt for musikkverkstedet. Skulle disse bandene holdes utenfor eller skulle man åpne for å ta med gutter? Prosjektleder ønsket ikke å åpne for gutter nå, med henblikk på historien og sine egne erfaringer fra AKKS, se avsnitt 4.5.3 i empirien. Musikkverkstedet løste derfor spenningen mellom å kun være for jenter, til å imøtekomme jentene som ville ha med gutter, ved å inkludere det «utenfor-definerte» rockebandet som gjesteartister i musikkverkstedets semesterkonsert og andre arrangementer. På den måten løfter musikkverkstedet frem aktørene i de nye kjønnsblandede praksisene, i stedet for å definere dem utenfor musikkverkstedets virkeområde. Denne løsningen er med på å utvide objektet og ikke stenge igjen, som kunne blitt alternativet og musikkverkstedet ville trolig blitt en mer innadvendt aktivitet. Analysen viser at det er nødvendig å ivareta et eget skjermet sted for jenter der de kan lære og utvikle seg både som musikere og mennesker. Samtidig er en suksessfaktor at musikkverkstedet i sine konserter og andre arrangementer inkluderer de nye bandkonstellasjonene med både jenter og gutter som har oppstått i kjølvannet av musikkverkstedets aktivitet. Dermed får man et musikkverksted som blir en inngangsport for jenter til det rytmiske musikkmiljøet, og jenter og gutter som har sin legitime i relasjon til hverandre i møtet med musikken.

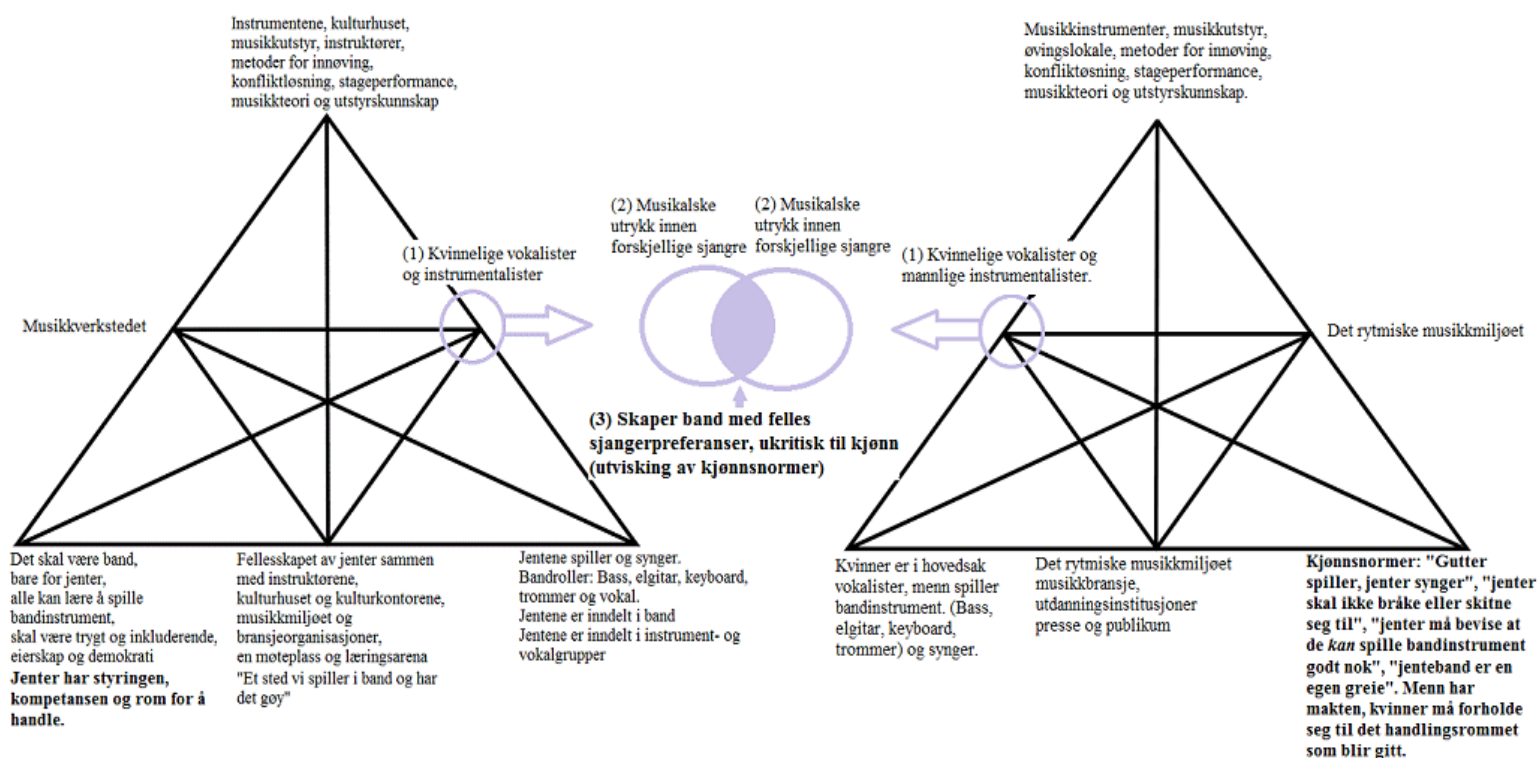
5.4.5 Utkommet: Jenter med selvtillit og kompetanse i nye praksiser

Som innledningen i denne masteravhandlingen antyder, blir musikkverkstedet ansett som et suksessprosjekt av kulturhuset og kulturkontoret i storbykommunen. Dette forteller også prosjektkoordinator om i sine uttalelser:

Det er en stor glede å snakke med tidligere elever som gjerne har valgt å bygge videre på det de har lært i prosjektet gjerne gjennom å velge musikkgymnas, eller starte egne band, andre tidligere elever virker også som frilansmusikere som gjør jobber for ulike artister og band. Vi har band som har fått god publisitet og fått mange flotte spillejobber på festivaler, og vi har enkeltelever som har valgt å følge artistdrømmen og som har blitt signert av seriøse plateselskap. Alt dette vitner om at prosjektet faktisk leverer og at det høster gode frukter. Det at de bruker kulturhuset her som base og øvingslokale, er en direkte seier for kulturkontoret og bidrar til at kjønnsbalansen har jevnet seg markant ut på brukerstatistikken her på huset.

Jeg vil igjen presisere at forskningen min ikke har hatt noen intensjon om å være en videreformidler eller hyllest av denne suksessen, men forskningen har hatt til hensikt å gå inn i og undersøke musikkverkstedets praksis for å hente frem kunnskap på området jenter og rytmisk musikk, samt å utlede nye forskningsspørsmål for ytterligere undersøkelser på området.

Man skulle nesten tro at et musikkverksted for jenter som spiller i band, ville tilføre musikkmiljøet et bidrag med nye jenteband. Men slik er det ikke nødvendigvis for dette musikkverkstedet. Musikkverkstedet har mange resultater og utkommer av sin aktivitet. Noen jenter bruker musikkverkstedet kun som et fritidstilbud, og holder sin musikkvirksomhet innenfor rammene av denne. Andre starter som artister, og går ut i musikkmiljøet på den måten. Noen starter jenteband, og noen starter kjønnsblandede band. Men på sikt har musikkverkstedet sett en endring, og det er at jenter med nåværende eller tidligere bånd til musikkverkstedet, bemerker seg. Og noen ganger oppstår band, slik som rockebandet jeg intervjuet, som viser sin opposisjon mot det etablerte gjennom praksis og uttrykk. Felles for jentene i musikkverkstedet, er at de virker til å ha en utvidet horisont for hva en jente som spiller i band, skal og bør være.



Her vises musikkverkstedets virksomhet i møtet med det rytiske musikkmiljøet. Her kan man se at musikkverkstedets søken etter å drive autentisk praksis, vises i artefaktene. Jentene får opplæring i å bruke og tilegne seg kompetanse i de samme artefaktene som man opererer med i det rytiske musikkmiljøet utenfor. Samtidig ser man at i musikkmiljøet utenfor har man klare regler for arbeidsdelingen mellom kjønnene. Jentene er forventet til å synge, guttene til å spille bandinstrument. I musikkverkstedet er det bare jenter, så jenter må både synge og spille. Gjennom praksis og med hjelp og veiledning, ser jentene at det å spille bandinstrument er mulig for jenter, og gjennom mestring av instrument og samspill opplever de at det er gøy. Gjentatt over tid blir disse handlingene til slutt «vanlige» for jentene, og de blir såpass styrket av kompetanse og selvtillit at de går ut og tar styringen over egen bandpraksis i musikkmiljøet (1). Jentene går inn i musikkmiljøet med fokus på å skape musikk de liker og identifiserer seg med (2) hvor de møter andre fra musikkmiljøet, (som ofte er gutter som spiller og jenter som synger). Men når jentene fra musikkverkstedet tar kontroll over bandpraksisen, er ikke viktig om medlemmene er gutter eller jenter (3) og det blir naturlig å starte likestilte kjønnsblandede band som spiller sammen fordi man møtes på tvers av kjønnsroller med musikken i fokus.

Analysene mine viser at nøkkelen til å klare å styrke jenter i rytmisk musikk og få dem interessert i bandvirksomhet, ligger i å ha kraftig styring på rammene for aktiviteten med band og arbeidsdeling på bandinstrument som fundament. At aktiviteten består av bare jenter virker

til å gjøre motstanden litt mindre mot å både inntre og delta i den musikalske praksisen. Jentefellesskapet har i tillegg en selvforsterkende effekt av at jentene opplever frihet til å uttrykke seg og eksperimentere både musikalsk og med ytre identitetsmarkører som adferd, klær og sminke. Jentene synger ikke lenger bare pop, men har inkludert mange ulike sjangre. Kravet om band og instrumentalroller utfordrer jentene til å ta på seg nye oppgaver, og med støtte i hverandre og instruktørene får de dette til. Balansen mellom vokalistposisjonen og instrumentalistposisjonen er mer utjevnet og balansert. Disse to elementene, arbeidsdeling og fellesskap, sammen med fraværet av kjønnsnormer, ser ut til å være de avgjørende elementene i musikkverkstedets suksess med å skape selvstendige kvinnelige musikere. Gjennom møtet mellom to likeverdige subjekter som møtes på bakgrunn av sin ekspertise i instrument med musikkinteresse som felles objekt, skapes nye og kreative praksiser også utenfor musikkverkstedets rammer, og på den måten kan vi kanskje begynne å nærme oss antydninger til Engeströms (2015) beskrivelse av grenseoverskridende læring og utvikling.

5.5 Oppsummering: Hva kan man lære av forskningen?

I dette avsnittet vil jeg oppsummere funnene fra analysen og drøftingene mine ut fra forskningens problemstilling:

Hvilke behov for kompetanse og tilrettelegging har jentene i musikkverkstedet når de skal drive bandvirksomhet innen rytmisk musikk?

Forskningen viser at jentene trenger innføring og opplæring i bruk av nødvendige redskaper for å mestre praksis som bandmusiker. Disse redskapene er musikkinstrumenter, musikkutstyr og annet teknisk utstyr, metode for egenøving, metoder og begreper for samspill og kommunikasjon og konfliktløsning i band, stageperformance og annen bransjekunnskap. Behovet for å mestre redskapene gjør seg gjeldende som behov for opplæring. Denne opplæringen er mest effektiv som behovsstyrt aktivitet, styrt av jentene ut i fra deres umiddelbare behov som oppstår i praksis. Spenningen mellom behovet for instrumentopplæring og veiledning i samspill, skaper fremdrift og eierskap i både jentenes og instruktørens aktivitet. Ved å ha to krefter som trekker, drives musikkverkstedet fremover og skaper kontinuerlig nye organisatoriske og didaktiske metoder i møtet med de behovene som oppstår. Et sentralt moment er derfor elevenes eierskap og deltagelse som aktive subjekt i aktiviteten, og at de ikke blir passive mottakere for instruksjon. Behovene som jentene har, kommer som følge av rammene som er lagt av instruktørene. Instruktørens oppgaver blir dermed forskjøvet fra å skulle drive «overbevisende» formidling av kompetanse og kunnskap, der mye av instruktørens oppgave ville gått ut på å begrunne hvorfor dette er viktig å lære – til å bli en behovsstyrt

opplæring der jentenes møte med utfordringer i eget musikalsk arbeid frem til konserten blir det sentrale. Men det betyr ikke at man skal stille mindre krav til kompetanse eller engasjement hos instruktørene. Det er en utfordrende didaktisk oppgave å både forutse, regissere og styre aktiviteten på en slik måte at man skaper behov og utfordringer hos elevene som man igjen gir elevene hjelp til å fylle, eller veileder dem slik at de klarer å løse utfordringen selv. Instruktørene må være tett på elevene, men det er elevene som skal ha eierskap til sine produkter. Elevenes medbestemmelse og selvstyring er avgjørende for at deltagelsen i musikkverkstedet blir lystbetont og gøy.

Semesterkonserten er objektet i jentenes aktivitet i musikkverkstedet, og det samtidige kravet om besetning av alle roller i bandet presser frem behov hos jentene om å tilegne seg de redskapene som de trenger for å realisere konserten. Når jentene må besette band, kan ikke alle være vokalist, selv om det er mest rift om denne rollen. Samtidig opplever jentene når de kommer inn i praksisfellesskapet med mer erfarne band og instrumentalister, at det å spille bandinstrument blir naturlig for jenter. Erfarne jenter som er flinke til å spille bandinstrumenter, oppnår status og blir sett på som forbilder av de nye. Å skape et praksisfellesskap med mindre erfarne, mer erfarne og eksperter, som sammen har en kultur for at det gir status for jenter å spille i band, er ikke noe man får til på kort sikt. Forskningen viser at et av suksesskriteriene til musikkverkstedet er at aktiviteten har fått pågått over tid. Dette er også sentralt for å knekke ned kjønnsnormene og holdningene til hva en jente skal være innen musikk. Normene ble en gang til gjennom praksis, og de kan også endres gjennom praksis. Men det forutsetter at aktiviteten opprettholdes over tid, gjennom gjentatte repetisjoner og med nye jenter som går ut i musikkmiljøet styrket med ressurser, selvtillit og motivasjon for å drive egen bandvirksomhet. Når generasjoner av musikkverkstedets jenter danner nettverk, vises de langsiktige effektene av musikkverkstedet.

Opplæringsbehovet og regisseringen av konteksten, krever tilstedeværelse av kompetente instruktører. Instruktørgruppens brede kompetanseflate innen oppdatert musikerpraksis på ulike instrumentspesialiseringer og musikkpedagogikk ser ut til å dekke behovene for opplæring. Likevel er det en utfordrende balanse for instruktørene når man skal intervensjonere elevenes aktivitet og når man skal trekke seg tilbake. Dette gjør seg gjeldende i den latente spenningen mellom prosess og produkt, eller det som i aktivitetssystemet vises som spenningen mellom subjektets aktivitet og objektet den former. Produktet er meningsbærende for elevene, og et godt produkt er en viktig bekreftelse og reifikasjon for deres bidrag til og tilhørighet i aktiviteten og praksisfellesskapet. Derfor er det sentralt for elevenes engasjement og eierskap,

at produktet oppleves bra. For å skape et godt produkt, kreves der styrende veiledning, også når ikke elevene ser behovet for dette selv. Elever ser gjerne ikke hvilke redskaper de trenger, før disse introduseres fra instruktørene. I empirien kunne dette fremstå gjennom metoder for konfliktløsning i samspill, veiledning i spilleteknikk eller hjelp i gehørbasert plukking. Uten at instruktørene intervensjoner elevenes aktivitet, vil elevene fortsette å arbeide med de ressursene de har, med det resultatet at samarbeidet kan låse seg eller det musikalske produktet blir utilfredsstillende. Av og til kan det være gunstig at instruktørene tar del i arbeidsdelingen til elevene, for å støtte kvaliteten til produktet. Å akseptere en læringskontekst der elever er perifere deltagere i praksisfellesskapet, kan være nødvendig, når ambisjonene til elevene overgår hva de som elevgruppe klarer å produsere selv med egne ressurser, som eksemplet med musikkvideoen viste. Det er dermed i møtet mellom elever og instruktørene at behovet for opplæring, veiledning og justering blir synlig. Det er derfor viktig å legitimere også instruktørens autonomi som kompetente fagpersoner, og ikke marginalisere disse til å kun være passive observatører av elevenes aktivitet. Min analyse viser at spenningen mellom elevene som subjekt med sine umiddelbare behov og instruktørene som subjekt med deres vidsyn og visjon for elevenes aktivitet og objekt, det vil si prosess og produkt, skaper i det relasjonelle møtet de egentlige opplæringsbehovene for elevenes aktivitet. Det finnes derfor ikke noe fasitsvar på hvor mye som skal være elevstyrt, og hvor mye som skal være instruktørstyrt. Dette må man som instruktør selv avveie i situasjonen som oppstår og finne en balanse på ut fra elevenes behov. Ofte kan elevenes behov også være å få tid til å løse problemer på egenhånd.

Musikkverkstedet som fritidstilbud gir det en dimensjon av frivillighet og man kan ikke stille de samme kravene som i en opplæringsinstitusjon. Det vil si at elevene i utgangspunktet er fri til å komme og gå som de vil, og dersom elevene ikke opplever at musikkverkstedet var noe for dem, så er de fri til å slutte. De frie rammene for deltagelse, kompenseres med elevenes selvlagde trivselsregler, pauseregler og regler for mobilbruk. Det har vært flere diskusjoner i instruktørgruppen om man også skal stille krav om egenøving på instrument. Rammene til musikkverkstedet har også blitt diskutert, skal det være faste band, skal det være en semesterkonsert, skal det satses mer på studioteknologi eller musikkteknologi? RIU kom i høstsemesteret inn og utfordret praksisen med elevenes ønsker om å lage musikkvideo, studioinnspilling og musikkteknologi. Arbeidet med musikkvideoen endret hele arbeidsdelingen i aktiviteten, og bandpraksisen ble erstattet med kraftige teknologiske redskaper. Produktet ble også en visuell og auditiv representasjon av dette, hvor videoen hadde

fravær av band og bandinstrumenter. Med på lasset som resultat av spesialisering og ekspertise, ble konformiteter innenfor musikk og kjønn: «jenter som popvokalister», også synliggjort og dratt inn i praksisen til musikkverkstedet.

Jentene i musikkverkstedet forteller at det beste med musikkverkstedet er at det er «gøy» og «koselig». Dette kan i første omgang tolkes som lettfattelige og enkle begreper, som ungdommer bruker i sin dagligtale. Men i begrepet «gøy» ligger det en større dybde. Ser man begrepet i forhold til teorien om flyt (Mihaly Csikszentmihalyi, 2014; M. Csikszentmihalyi et al., 1982), får begrepet «gøy» mer substans. At jentene har det gøy, vil si at de opplever både utfordring og mestring, samtidig som de har støtte nok til at de ikke melder seg ut. Behovet for å oppnå «gøy», eller flyt, blir den meningsbærende drivkraften med aktiviteten. Samtidig viser analysen hvorfor det sosiale miljøet og de tydelige rammene for aktiviteten er viktig, og hvordan dette stabiliserer aktiviteten. Medieringen av redskapene og instruktørens støtte og inntreden, gir elevene ressurser til å skape og prestere gjennom formingen av objektet. Med andre ord, i bandet mestrer jentene instrumenter, utstyr og metoder som gjør at de kan skape og formidle musikk gjennom samspill på scenen. På samme tid gjør de det fordi det er gøy. Det vil si at behovet for flyt driver jentene fremover gjennom balansen av motstand og mestring som de møter i sin læringsprosess gjennom utviklingssonen. Derfor skal man ikke underkjenne jentenes behov for å ha det gøy. Å ha det gøy, fungerer som en drivkraft i aktiviteten. «Gøy» er grunnen til å starte aktiviteten, «gøy» driver aktiviteten i musikkverkstedet fremover, og «gøy» driver aktørene videre ut i musikkmiljøet som fremtidige musikere. Men for at det skal være gøy, må det også støttes av aktivitetens stabiliserende føtter, uttrykt som et koselig, godt og trygt sosialt miljø der man har tilhørighet og føler seg behøvd i kraft av sin person og ekspertise i fellesskapet.

Teorien om flyt, sett i sammenheng med ideen om utviklingssonen, forteller samtidig om hva som kan skje dersom motstanden blir for stor. Det er en tanke at en av grunnene til at få jenter spiller bandinstrument, er at motstanden av negative forventninger eller direkte utestenging, blir for stor og slitsom å holde ut med til at de orker å fortsette. Men samtidig ser vi at det ikke bare er motstand som skyver elevene bort. Det er også noe som tiltrekker. Jentenes egen dragning til å oppfylle forventninger til hva som er «meg», «oss» og «fint» gjennom hvilke roller og estetiske uttrykk de føler seg vel i, ser ut til å være sterk. Dette vises i søkingen og riften om plassene på vokal, men kanskje tydeligst kommer det frem i eksempelet med musikkvideoen. Arbeidet med musikkvideoen viste at organiseringen av musikkverkstedet er sårbar, og dersom føringene om band faller bort, er det lett for jentene å følge de konvensjonene

som er gitt av kulturen. En aktivitet trenger alltid normer og regler. Hvis disse fjernes, tar aktørene inn de normene og reglene man kjenner til fra andre aktivitetssystem, og det må man ha i mente når man driver elevstyrt undervisning.

Forskningen min viser at elevmedvirkningen gjennom RIU var et positivt bidrag til aktiviteten. Involveringen av elevene på starten av semesteret, bevisstgjorde dem på egen praksis og gav elevene mer eierskap til musikkverkstedet. Samtidig kan man lære av forskningen, at musikkverkstedet må holde hardt på sine rammer for band, fordeling av instrumental- og vokalroller og semesterkonserten. Det er sentralt at samspillet og verdien av instrumentalistene blir løftet frem i praksisen. Samtidig skal man anerkjenne arbeidet til de dyktige vokalistene, og vokalrollen har en selvsagt plass i et band. Men dersom man ønsker endring, må man jobbe for å utvide jentenes opplevelse av hva det vil si å være kvinnelig musiker innen rytmisk musikk. Man må unngå at elevenes medbestemmelse fører til en dreining til at alle får gjøre det de vil, og spille og synge det de vil. Min forskning og annen forskning på området (Kamsvåg, 2011; Onsrud, 2013), viser at dersom jenter får fritt valg, velger de både musikk, sjanger og vokal/instrumentalrolle som oppfyller forventninger og gir status i møtet med den heterofile matrisen. Med få unntak, liker jentene vokalrollen veldig godt, og det er rift om denne. Dragingen til å være frontvokalist og selvstendig artist er stor for mange. Når reglene for band ble utydelige og musikkteknologien overtok, gjorde dette noe med aktiviteten, selv om ikke det var gutter der..

Det ble med andre ord lett for at de fleste jentene vil ha pop-vokalist rollen, også selv i et musikkverksted med bare jenter. Pop-vokalist rollen er selvsagt viktig, og mange jenter er svært dyktige i denne rollen, men utfordringen blir når det er *bare* denne rollen som fylles av jenter. Da blir bildet vi skaper av jenter i rytmisk musikk smal og begrensende. Forskningen min har vist at når man skal jobbe for å skape selvstendige kvinnelige musikere, må man jobbe for å utvide horisonter, og legge tydelige føringer og rammer som åpner for ny kunnskap og praksis innen utstyr og instrumenter, roller, sjangre, uttrykk og scenepresentasjoner.

6.0 Avsluttende refleksjoner og perspektiver på videre forskning

Forskningsområdet musikkpedagogikk er et stort, tverrfaglig fagområde som har sine røtter i samfunnsvitenskap og humaniora. Det tverrfaglige i musikkpedagogikken utgjør innholdet og danner refleksjonsgrunnlaget for utøvelsen av musikkpedagogyrket og dens forskning (Ruud, 1996, s. 15). Når jeg skulle lete etter jentenes behov for kompetanse og tilrettelegging i bandpraksis, var det først og fremst den didaktiske siden jeg ville belyse. Men siden jenter er en minoritet på bandinstrumenter, og kanskje hadde behov utover det rent musikkfaglige, tangerte jeg også andre områder som kjønn og musikk, musikkvitenskap, musikkterapi og sosiologi. Denne brede og tverrfaglige inngangen, bærer innledningskapittelet preg av. Feltarbeid som metode fordrer at forskeren velger ståsted gjennom teoretiske perspektiver som er relasjonelle og prosessorienterte, hvor man søker å se på samhandling mellom relasjoner for å kunne si noe om menneskelig atferd. «Det teoretiske perspektiv gjenspeiler seg også i de grunnleggende begreper og begrepsapparater feltarbeideren bruker og prøver å utvikle. De viktigste begrepene går direkte på samhandling mellom individ og grupper» (Wadel, 1991, s. 11). Den sosiokulturelle tilnærmingen til feltet harmonerer med den sosiorelasjonelle orienteringen som Wadel skriver om. Forskingen min har søkt helhet og årsak-virkningssammenhenger mellom aktørenes samhandling og den konteksten aktiviteten har utspilt seg i. Kulturhistorisk aktivitetsteori som analytisk redskap har vært avgjørende for å kartlegge disse sammenhengene og virkningene, for å kunne hente ut kunnskaper om hva som var, hva som er nå og potensiale for endring i fremtiden. Da fordrer bruk av aktivitetsteori at man nettopp inkluderer mange sider av feltet, og ser aktørenes aktiviteter og motiver i relasjon til hverandre i lys av fortid, nåtid og fremtid. Derfor har jeg valgt å inkludere flere sider i forskningen min, didaktikk, kjønn, identitet og sosial-relasjonelle aspekter. Jeg har hatt mitt hovedfokus på jentene som aktører og deres aktivitet, men i møtet med aktivitetsteoriens rammeverk har jeg også valgt å ta med perspektivene til prosjektgruppen og instruktørene. Jeg hadde innstilt meg på å holde instruktørgruppens innvirkning på forskningen utenfor og bare la jentenes stemmer tale for å svare på problemstillingen. Men der oppstod en utfordring når jeg i løpet av feltarbeidet oppdaget dissonans mellom det jentene sa, og det de faktisk gjorde. Spesielt ble dette tydelig når det kom til utsagn og handlinger tilknyttet kjønnsperspektivet. I tillegg hadde jentene et *her og nå* fokus på egne behov i deres egen praksis. Jentene uttrykte sjelden en bevissthet rundt det som lå bakenfor som allerede var gjort, eller det som kunne bli. Aktivitetsteoriens prinsipp om *historisitet* ble dermed vanskelig å oppfylle ved bare å fremstille jentenes perspektiv. Samtidig kompliserte en inkludering av instruktørperspektivet forsker-deltager-relasjonen i forskningen. Det ble en avveining her, for det er klart det ville vært lettere

å ha en objektiv forskerdistanse dersom jeg bare skulle lagt jentenes utsagn og observasjoner av deres praksis til grunn for drøftingene mine. Men som jeg argumenterte for over, ville ikke et renskåret elevperspektiv gitt et helhetlig svar på problemstillingen. Jeg viser hvordan jeg bruker elevperspektivet og instruktørperspektivet for å belyse problemstillingen ved hjelp av tredjegerasjons aktivitetsteori i analysekapittelet, og ved å bruke analyseverktøyet på en ryddig måte, vil jeg argumentere for at forskerposisjonen fortsatt er ivaretatt. Jeg velger også å fokusere på fordelene med deltagerposisjonen. Deltagerposisjonen gav meg fri tilgang og et unikt innsyn og overblikk i alle delene av de aktivitetene som foregikk i musikkverkstedet høsten 2016. Ved favne bredt empirisk og bruke aktivitetsteorien til analyse, har jeg kunnet gi et helhetlig og nyansert svar på problemstillingen. Jeg har søkt å utføre og fremstille forskningen med redelighet og distanse ved å:

1. Være selvbevisst og reflektert i forsker-deltager posisjonen og presentere forskningen med åpenhet og transparens
2. Benytte tre selvstendige datafangstmetoder som gir mulighet for informantene å uttale seg fritt, som RIU, KLU og gruppeintervjuet, i tillegg til de mer «flytende» observasjonsnotatene fra deltagende observasjon
3. Vise empirien fri for andregradsfortolkninger (Fangen, 2004, s. 173,174) i eget kapittel
4. Analysere empirien tett på det teoretiske perspektivet og være tro til det aktivitetsteoretiske rammeverket.
5. Studere annen litteratur og forskning på området som gir dybde til drøftingene.
6. Ta forskningsetiske hensyn, spesielt med henblikk på at målgruppen er barn og unge.

I analysen og drøftingen har jeg valgt ut noen områder av empirien som jeg har løftet frem. Det er fortsatt flere sider av empirien jeg kunne drøftet, spesielt i forhold til elevenes uttalelser om kjønnsstilhørighet, kjønnsnormer og respons fra andre om det å være jente og spille i band. Jeg vil utlede noen områder som jeg tenker kan være interessante å gjøre mer forskning på.

For jentene jeg har studert, har det stor betydning for dem å drive med bandpraksis, og noen uttaler at det har forandret dem som personer. For jentene personlig, er det er den emosjonelle og psykisk stabiliserende siden som de vektlegger høyest. Musikkens stabiliserende effekt for menneskers emosjonelle velbefinnende og psykisk helse (DeNora, 2000; Ruud, 2013a, 2013b; Stålhammar, 2006), kan i så måte være et bidrag i møte med dagens ungdommers, og spesielt jenters, utfordringer knyttet til psykisk helse (Barne- ungdoms og familiedirektoratet 2017). I så måte viser forskningen min at på individnivå, kan man argumentere for hvorfor man bør arbeide videre med å utvide jenters handlingsrom og åpne flere dører for jenter innenfor rytmisk

musikk. Men det krever mer forskning på dette feltet. Utøvelse av bandpraksis i relasjon til møtet med utfordringene man ser hos dagens unge jenter innen psykisk helse, vil derfor være et aktuelt tema å undersøke videre.

Når jenter skal lære å spille i band, viser det seg at behovsstyrt opplæring med tydelige føringer for band, besetning av instrumental- og vokalroller og det å ha en konkret konsert man retter fokuset mot er klare suksesskriterier. Konserten og kravet til de musikalske produktene vil skape behov hos jentene, og de vil etterspørre hjelp og veiledning når de selv identifiserer behovet for dette. Elevenes eierskap, valgfrihet og selvstyring innenfor disse rammene er avgjørende. Den som er instruktør i lærerrollen må være både fremsynt og avventende, og kontinuerlig vurdere når man skal intervensjonere elevenes prosess, eller om elevene skal gis rom til å løse utfordringene selv. Samtidig er det viktig at instruktørene er bevisst på å følge med på de sosiale relasjonene og interaksjonen mellom elevene, og går inn og tar styring i konflikter når disse oppstår. Det sosiale miljøet er sentralt for at elevene blir med i musikkverkstedet, og forblir i aktiviteten over tid. I kjølvannet av Green (2002); (Green, 2008) sin *informal learning pedagogikk* og problematiseringen av denne (Karlsen & Väkevä, 2012), vil det være aktuelt med mer forskning på lærerens rolle i møtet med en elevstyrt læringsform i musikkundervisningen. I min forskning har jeg belyst dette forholdet ut fra aktivitetsteori, noe som har tilført en dimensjon av dette området. Andre teorier, som Karlsen og Väkevä (2012) viser i sin antologi, vil også være spennende innfallsvinkler for videre studier på området.

Det er et viktig funn i forskningen min at man ikke må gi frislipp på rammene for aktiviteten i musikkverkstedet. Jentene kan ikke lage alle regler selv. Da vil det være sannsynlig at jentene inkluderer kjønnsnormer fra populærkulturen, som vil begrense deres rollemønstre, og underkjenne verdien av band og bandinstrumenter i møtet med den mer tiltalende rollen som pop-vokalist. Dette funnet støttes av forskningen til Onsrud (2013) og (Kamsvåg, 2011). Dette er et viktig poeng i møtet med Green (2002, 2008, 2014) sin *informal learning – pedagogikk*, som kan signalisere til læreren at elever skal velge fritt i roller, sjangre og organisering, og at læreren skal ha en tilbaketrasket rolle i store deler av aktiviteten. Jeg tenker at her trengs det mer forskning og utvikling av gode metoder for organisering av opplæringen. Spesielt vil det som Onsrud og Kamsvåg indikerer, fordre ekstra utfordringer i et kjønnsblandet klasserom med begrensede ressurser av tid og utstyr. Kjønnspektivet i møtet med musikkundervisningen i grunnskolen, er et viktig område å forske videre på.

Prosjektgruppen valgte høstsemesteret å satse på både semesterkonsert med band og musikkvideo. Derfor ble også fokustrengselen tydelig mellom fokuset på samspill i band og

produksjon av musikkvideo. Jentenes selvopplevde behov for teknologi og ønske om erfaring med musikkvideosjangeren står på dette stadiet i aktiviteten i konflikt med merverdien av samspill i band. Hargreaves, Marshall og North (2003) skriver om hvordan endringen i musikerrollen som en konsekvens av teknologiutvikling stiller nye krav til musikkutdannelsen. Musikerrollen har tatt opp i seg flere funksjoner, der teknologien har visket ut linjene i arbeidsdelingen og spesialiseringen mellom komponist, arrangør, utøver, studiotekniker og lytter. Den måten man løste aktiviteten med musikkvideoen i feltarbeidsperioden, vil ikke være forenelig med formålet til musikkverkstedet om å skape selvstendige kvinnelige musikere, da kun vokalistene fikk en aktiv rolle i musikkskapingen og musikkformidlingen. Forholdene med musikkteknologien vil kreve mer utprøving og forhandling, og kanskje trengs det å utvikles nye læringsmetoder og organiseringsformer for å imøtekomme disse behovene i fremtiden. Musikkteknologi er et område som er svært mannsdominert (Björck, 2011a; A. Lorentzen & Kvalbein, 2008; A. H. Lorentzen & Stavrum, 2007). Jenter og bruk av musikkteknologi, er et spennende område for videre forskning.

Jeg vil argumentere for at min forskning har vist at å studere kjønn i et relasjonelt og praksisorientert perspektiv gjennom aktivitetsteori og sosiokulturell teori, kan gi et nytt tilskudd til kjønnsforskningen. Kjønnnormene ble en gang skapt gjennom praksis, med arbeidsdelingen som styrende kraft. I min forskning på et musikkverksted for jenter, har jeg sett at de forestillingene som normene gir om hva som passer seg for jenter, kan både utfordres og endres gjennom praksis. Men da kreves en organisering og tilrettelegging som gir jenter og gutter like muligheter. Dette skjedde ved det kjønnshomogene musikkverkstedet jeg har studert, ved å fjerne ett av kjønnene, og dermed utviske reglene for arbeidsdelingen. Om dette er den eneste, eller den beste løsningen, trengs det mer forskning på. I grunnskolen er kjønnsdeling noe man kun kan gjøre når det er helt spesielle grunner for det:

Elevene skal til vanlig ikke deles i grupper etter kjønn. Denne hovedregelen skal tolkes strengt. Bare dersom *tungtveiende elevhensyn* tilsier det, kan det være aktuelt å dele elevene etter kjønn. Enhver deling må vurderes konkret. Bakgrunnen for å vurdere å dele elevene etter kjønn kan være forhold ved skolens anlegg, undervisningens tema eller tungtveiende behov hos elevene. Eksempelvis kan deling etter kjønn vurderes for timer der tema er kjønnsidentitet eller seksualitet.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

Men det finnes praksiser utenfor skolen der man mener at kjønnsdelt opplæring med det formål å utsette jenter for gutteting og gutter for jenteting har hatt god effekt. I idrett og annen fritid er det fullt akseptert å dele aktiviteter etter kjønn med argumenter som interesser eller biologiske forutsetninger som styrke og utholdenhet. I kroppsøvfingsfaget argumenterer flere for kjønnsdelt undervisning med fordel for jenter. Tidligere forskning på musikkprosjekt for jenter, viser også at det er et effektivt tiltak for å styrke jenter innen rytmisk musikk (Björck, 2011a). I min forskning bidro empirien i lys av aktivitetsteorien til å vise hvorfor det virker. Samtidig er det gjerne ikke ønskelig å skape et mer kjønnsdelt samfunn. Likevel vil jeg antyde at videre forskning på kjønnsdeling som styrkingstiltak, er både interessant og kontroversielt, og temaet bør absolutt undersøkes videre innen flere områder av opplæringsfeltet.

Til slutt vil jeg luften noen refleksive tanker om videre forskning på kjønn i kjølvannet av denne forskningen. Sett ut fra perspektivet til kultur-historisk aktivitetsteori, har normer vokst frem gjennom de aktivitetene de utspiller seg i, og bærer på en lang historie fra den gangen samfunnsstrukturen var annerledes og den foretrukne arbeidsdelingen og spesialiseringen var tilpasset datidens maktkonstellasjoner, ressurser og behov. Kjønnnormene har fulgt med oss frem til i dag, og vises også i musikalsk praksis. Jenter anno 2017 kan på ingen måte belastes for å konstruere disse normene selv, og heller ikke dømmes for å rette seg etter dem. På samme måte kan vi heller ikke belaste våre gutter anno 2017 for den skjeve kjønnsdelingen. Jentene i musikkverkstedet opplever gutter som en positiv ressurs som kan være med å åpne opp og skape nye uttrykk og samarbeidsformer. Samtidig hadde musikkverkstedet gitt aktørene nok redskaper og autonomi til å gå inn møtet med de kompetente guttene med hevet hode. Rockejentene jeg intervjuet opponerte både mot kjønnnormene i samfunnet og mot det de opplevde som diskriminering av gutter i musikkverkstedet. De sympatiserte med guttene, og opplevde seg selv som de privilegerte. Opprettholdelsen av kjønnnormene er kanskje like sterk og like styrende for begge kjønn, og identifisering med og distansering fra den ene eller andre rollen, er sterk både for gutter og jenter.

Denne forskningen har dreid seg om jenter i bandvirksomhet og et musikkverkstedets arbeid med å styrke jenters posisjon innen rytmisk musikk gjennom å bryte begrensede normer og forventninger. Jeg startet med å innlede denne avhandlingen med en nyhetssak fra NRK om gutte- og jenteinstrumenter (NRK-Kultur, 2016). I forbindelse med denne nyhetssaken var det også en radiosending som drøftet temaet (NRKP1+, 2016). I denne sendingen intervjuet reporteren en 13 år gammel gutt som var fløytest. Han uttalte at det var dumt at så få gutter spilte fløyte, at det er et rollemønster som gjør at gutter ikke tør spille dette instrumentet, og at

det er ensomt å være alene om å spille fløyte som gutt. Jeg vil derfor komme med en henstilling til mer forskning på området kjønn og musikk hvor også guttene våre er i fokus.

Til slutt vil jeg nevne at noe av det viktigste denne forskningen har vist, er betydningen av å ha det gøy. Musikk er og skal være gøy. Men det vi omtaler med det lettvinte begrepet «gøy» har en stor dybde i seg som tangerer de grunnleggende psykososiale behovene hos mennesker. Denne analysen viser at «gøy» er en helt sentral drivkraft i musikalsk aktivitet, og sett i lys av teorien om flyt, er gøy et helt sentralt behov for menneskers selvfølelse, tilhørighet og psykiske helse. I så måte blir dette et viktig innspill i debatten om musikkopplæringens prioritering og musikkfagets egenverdi og merverdi i samfunnet og utdanningssystemet.

7.0 Kilder

- Barne- ungdoms og familiedirektoratet , B. (2017, 15.01.17). *Unge og psykisk helse*. Hentet 15.01 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/#heading7370
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels : fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforl.
- Björck, C. (2011a). Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change.
- Björck, C. (2011b). Freedom, constraint, or both? Readings on popular music and gender. *Action, 10*(2), 8-31.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble : feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. & Salih, S. (2004). *The Judith Butler reader*. Malden, Mass: Blackwell.
- Christophersen, C. (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis : en casestudie* (2009:2). Norges musikkhøgskole Unipub, Oslo.
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. I C. Christophersen, E. Olsen & T. B. Schei (Red.). *Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet*. Bergen: Bergen University College journal 2010.
- Christophersen, C. (2011). *Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur*.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht.
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I., Graef, R., Holcomb, J. H. & Hendin, J. (1982). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*: Jossey-Bass Publishers.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*: Cambridge University Press.

- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, N.Y: Dover Publ.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eikeland, O. G. & Ungdomskulen. (2009). "Ungdomskulen" som læringsstad : retorisk perspektiv på skapande arbeid i eit rockeband. Bergen: O. G. Eikeland.
- Engeström, Y. (2000). Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning : Ti års tilbageblik og et blik ind i zonen for den nærmeste udvikling. I (s. 270-283). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2000.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Glaveanu, V. (2012). On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 515. doi: 10.5964/ejop.v8i4.555
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fuglestad, O. L., Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (1997). *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity : voices across cultures*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play! : how to free your student's aural, improvisation, and performance skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *Brit. J. Music. Ed.*, 20(2), 147-163. doi: 10.1017/S0265051703005357
- Hawkins, S. (2017). *The Routledge research companion to popular music and gender*: Routledge.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Kamsvåg, G. A. (2011). Tredje time tirsdag: musikk : en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. & Väkevä, L. (2012). *Future prospects for music education : corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene i henhold til opplæringsloven § 8-2 m.m.* Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/15689bba8b0d44a095649086b0357531/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I (s. 181-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2000.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*: Moscow: Progress.
- Lorentzen, A. & Kvalbein, A. (2008). *Musikk og kjønn - i utakt?* Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforl.
- Lorentzen, A. H. & Stavrum, H. (2007). *Musikk og kjønn : status i felt og forskning*.
- Ludvigsen, S. & Hoel, T. L. (2002). *Et utdanningssystem i endring : IKT og læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madsen, J. (2008). *"Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det" : forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.

- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Del B p. 11-20*. Hentet 01.03 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NRK-Kultur. (2016). *Fortsatt gutte- og jenteinstrumenter på kulturskolene*. . Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/fortsatt-gutte--og-jenteinstrumenter-pa-kulturskolene-1.13270931>
- NRKP1+ (Produsenter og regissør). (2016). *Gutte-og jenteinstrumenter: NRK RADIO*. Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/radiolangs-nrk-p1/DMPS02024616/12-12-2016#t=50m35s>
- Onsrud, S. V. (2011). Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken. I (43-58). Oslo: Norges musikkhøgskole, 2011.
- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill - kjønn i spill : en studie av ungdomsskoleelevers musisering*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Paulgaard, G. (2005). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? . I O. L. F. Erik Fossåskaret, Thor Halfdan Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (3). Oslo: Universitetsforlaget
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(3), 321-341.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier : musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2013a). Can music serve as a “cultural immunogen”? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8. doi: 10.3402/qhw.v8i0.20597
- Ruud, E. (2013b). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sand, T. S., Fasting, K. & diskrimineringsombudet, L.-o. (2008). *Likestilling og mangfold i norsk idrett : bedre med flere på banen!* Oslo: Likestillings- og diskrimineringsombudet.

- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. doi: 10.1080/10508406.2016.1204547
- Stavrum, H. (2004). "Syngedamer" eller jazzmusikere? : fortellinger om jenter og jazz.
- Stavrum, H. (2008). Kjønnede relasjoner innenfor rytmisk musikk : hva vet vi, og hva bør vi vite? I (59-76). Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforl., 2008.
- Steers, M.-L., Wickham, R. & Acitelli, L. (2014). Seeing Everyone Else's Highlight Reels: How Facebook Usage is Linked to Depressive Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731. doi: 10.1521/jscp.2014.33.8.701
- Stålhammar, B. (2006). *Musical identities and music education*. Achen: Shaker.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- University of Helsinki. (2017, 24.04.17). *About prof. Yrjoe Engeström* (About prof. Yrjoe Engeström). Hentet fra [https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/yrjoe-engestroem\(ab0379dc-916b-4df7-834e-6aa7b24f023b\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/en/persons/yrjoe-engestroem(ab0379dc-916b-4df7-834e-6aa7b24f023b).html)
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser : George Herbert Mead og John Dewey om læring. I. Oslo: Abstrakt forl., cop. 2001.
- Vinge, J. (1999). *Jenter, rock og den maskuline virkeligheten : en studie av et jentebands møte med rockediskursen*. Bergen: J. Vinge.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *En social teori om læring*. I. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Westerlund, H. (2006). Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125. doi: 10.1177/0255761406065472

Figurliste:

Figur 1: Apropiering som en stegvis prosess. Säljö 2006 s 215.....	20
Figur 2 Den nærmeste utviklingssone (Säljö 2001 p.125).....	20
Figur 3 Førstegenerasjons virksomhetsteori (Engeström 2015).....	24
Figur 4: Andregenerasjon aktivitetsteori (Engeström 2015).....	25
Figur 5: Tredje generasjons aktivitetsteori, hentet fra Engeström 2001 s. 136	26
Figur 6: Grunnfigur for datainnsamlingen.....	33
Figur 7: KLU spørsmål 13.....	49
Figur 8: KLU spørsmål 1.....	50
Figur 9: KLU spørsmål 23.....	53

Antall vedlegg: 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Samspill i band – en studie av opplæring i og utvikling av bandsammensetninger ”

Bakgrunn og formål

Jeg, Eyolf Nysæther, er instruktør i prosjektet [REDACTED]. I høstsemesteret 2016 ønsker jeg å gjøre et forskingsarbeid på nettopp [REDACTED], og ønsker nåværende og/eller tidligere deltakere i prosjektet som informanter.

Studien har som formål å undersøke følgende problemstilling: Hvilke faktorer er avgjørende i utviklingen av velfungerende og selvstendige bandkonstellasjoner. Studien er et masterprosjekt i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil bli bedt om å svare skriftlig på noen spørsmål. Et eller flere band vil bli invitert til et gruppeintervju. I tillegg vil det gjøres observasjoner av samspill i band og hvordan opplæring og undervisning blir gitt. Spørsmålene vil for eksempel omhandle hvordan samarbeidet er/har vært i bandet ditt, hva du har lært, hvordan du har lært, hva du synes om sammensetningen i bandet ditt o.l. Data registreres med notater, lydopptak og skriftlige svar på spørsmål.

Du kan på forespørsel få se spørsmålene/intervjuguide etc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Siden jeg selv er en av instruktørene i [REDACTED], vil jeg være ekstra oppmerksom på etiske utfordringer knyttet til forskning på eget felt.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun prosjektleder, Eyolf Nysæther og veileder, Tiri B. Schei som vil ha tilgang til personopplysninger.

Personopplysninger/opptak oppbevares på personlig datamaskin beskyttet av kode og passord.

Deltakere skal anonymiseres og ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **1/7-17** men datainnsamling vil kun pågå i høstsemesteret 2016. Datamaterialet anonymiseres og all data slettes etter prosjektslutt.


Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta ber jeg deg om å gjennomlese dokumentet nøye, signere og returnere dette ved neste undervisningstime. Har du spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefonnummer: [REDACTED] eller veileder fra Høgskolen i Bergen Tiri B. Schei på telefonnummer: [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen



Eyolf Nysæther

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Dersom deltaker er under 15 år må foresatte gi samtykke.

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

Jeg samtykker til å svare skriftlig på spørsmål (sett kryss for ja)

Jeg samtykker til å delta i intervju (sett kryss for ja)

Intervjuguide – gruppeintervju band

Jenter i band

- 1) Hvorfor trenger vi prosjekter som dette musikkverkstedet?
Hvorfor begynner ikke flere jenter å spille i band uten å være med i slike prosjekt?
- 2) Hva skal til for at jenter velger instrumentene bass, gitar, keyboard og slagverk?
- 3) Har noen av dere følt dere diskriminert i en musikk sammenheng noen gang?
Hva skjedde da?
- 4) Hvordan opplever dere ordet "jenteband"?
- 5) Hvorfor finnes det så få jente-rockeband?

Spørsmål om "rockebandet"

1. Hvorfor har dere gutter med i bandet?
2. Hvordan fant dere ut at dere skulle bli et rockeband?
3. Hvordan føles det å stå på scenen å synge (growle) og spille rock?
4. Tenker dere at rockemusikk er en guttegreie eller likeså mye en jentegreie?
5. Hva er målet deres videre? (Hvordan skal det nåes?)

Instrument, motivasjon, mestring, musikk og identitet

1. Hvorfor valgte du å spille det instrumentet du spiller?
2. Hva er ambisjonene dine? Hvordan skal du komme dit?
3. Hvor viktig er musikk for deg?
4. Hvordan vil du jobbe med musikk videre i livet?
5. Hvilken type musiker er du?
- 6.

Opplæring og undervisning

1. Hvilken måte opplever dere selv er den beste måten å bli undervist og veiledet som band når dere øver?
2. Har dere noen behov som dere ikke føler blir dekket i [navn på musikkverkstedet]?
3. Er det andre måter instruktørene kunne undervist dere i samspill på?
4. Hva er musikkteknologi og trenger dere å kunne dette?
5. Er det viktig for dere å lage egne låter?
6. Er det viktig å lære stageperformance?
7. Hva tror dere er viktig at vi fokuserer på for de nye som skal begynne i [navn på musikkverkstedet]?
8. Tror dere at jenter og gutter har forskjellig behov når en skal spille i band?
A: Og hva ville dette vært?

Band

1. Er sjanger viktig for dere som band?
2. Er dere ofte enige i valg av sjanger, eller har dere forskjellige meninger om dette?
3. Hvordan opplever responsen når dere spiller konsert?
4. Kommer dere til å drive med musikk videre dersom bandet i verste fall blir oppløst?
5. Hva er det beste med å spille i band?
6. Hva er det verste med å spille i band?
7. Har dere noe budskap som dere vil formidle til deres publikum?

Undersøkelse – [REDACTED]

Navn: _____ Band: _____ Alder: _____

Nåværende instrument i bandet: _____

1. Hvilket instrument var ditt førstevalg da du søkte på [REDACTED] første gang?

Vokal (sang) Tangenter Gitar Bass Slagverk

Hvorfor valgte du dette instrumentet?

2. Hvor mange semestre (halvår) har du gått på [REDACTED] – fra og med dette semesteret

1 2 3 4 5 eller mer

3. Hvilket instrument synes du er mest "deg" i dag?

Vokal (sang) Tangenter Gitar Bass Slagverk

4. Ønsker du å bytte instrument? Hvis ja, hvilket instrument ville du byttet til? (vokal er også et instrument)

5. Er det viktig for deg å kunne være vokalist på enkelte låter i bandet? Hvorfor/hvorfor ikke?

6. Hvor mye øver du selv (utenom [REDACTED]) på instrumentet ditt i uken? (bandøvinger utenom inkludert)

0-15 min 30 min 60 min 2 t 3 t eller mer

Vedlegg 3

7. Har du tilgang på bandinstrumentet hjemme?

Ja Nei

8. Spiller noen av foreldre dine eller noen i familie/slekt et instrument? (Hvem og hva)

9. Hva er det beste med instrumentet ditt?

10. Hva er det verste med instrumentet ditt?

11. Hvordan opplever du at samarbeidet i bandet ditt er?

Svært bra

Greit nok

Dårlig

Kommentar:

12. Hvordan er ledelsen i bandet ditt? – sett ring rundt de utsagnene som passer deg:

Vi deler på å bestemme, det er ganske likt

Noen i bandet bestemmer mer enn andre

En bestemmer mest

Jeg ville gjerne bestemt mer

Jeg synes det er greit at andre bestemmer

Vi krangler om hvem som skal bestemme

Kommentar:

13. Hvilke sjangre liker du best å spille? (Sett gjerne ring rundt flere)

Pop Rock Jazz RnB/Rap Dance/Disco Elektronisk Reggae Soul Metal

Andre sjangre:

14. Hvor fornøyd er du med den musikalske utviklingen i bandet ditt fra dere ble startet?

Svært fornøyd

Passe fornøyd

Ikke fornøyd

15. Hvor fornøyd er du med din egen personlige musikalske utvikling fra du begynte på



Svært fornøyd

Passe fornøyd

Ikke fornøyd

16. Hvor fornøyd er du med opplæringen i bandinstrumentet ditt?

Svært fornøyd

Passe fornøyd

Ikke fornøyd

17. Hvor fornøyd er du med veiledningen bandet får av instruktørene i samspill?

Svært fornøyd

Passe fornøyd

Ikke fornøyd

18. Er det noe instruktørene kunne gjort annerledes i opplæringen?

19. Hvor ofte ca. bruker du bandrommene i kulturhuset utenom de dagene du er på



Aldri

Noen ganger i semesteret

En til to ganger i måneden

Hver uke

20. Har du blitt mer interessert i å drive med musikk i fremtiden av å gå på [redacted]

Ja

Nei

21. Tror du at du ville startet/blitt med i et band på egenhånd hvis du ikke hadde gått på [redacted]

Ja

Nei

22. Hva er det beste med å være i band?

23. Hva er det verste med å være i band?

24. Har dere deltatt på spillejobber utenom semesterkonserten i [redacted]

Ja

Nei

Hvis ja, hvilke?

25. Har dere noe felles mål som band/noe spesielt dere vil oppnå? I så fall hva?

26. Har du noen musikalske forbilder (musikere/artister/band)? Evt hvem/hvilke?

Vedlegg 3

27. Har dere noen rivaliserende band som dere " konkurrerer " med?

Ja

Nei

Kommentar:

28. Møtes dere og finner på ting sammen utenom bandøvinger?

Ja

Nei

Kommentar:

29. Hvordan er det å være jenter i band?

30. Ville det vært noe annet dersom det var gutter med i bandet?

31. Har du/dere fått noe spesiell tilbakemelding fra folk om det å være et jenteband?

32. Ser du noen problemer med å være et band som kun består av jenter?

33. Ser du noen fordeler med å være et band som kun består av jenter?

34. Hvordan opplever du ordet "jenteband"?

35. I Norge er det ikke så vanlig at jenter velger instrumentene bass, gitar og slagverk. Hvorfor er det slik tror du?

Spørsmål i forbindelse med Roterende ideutvikling.

- På begynnelsen av semesteret brukte vi en metode som heter Roterende ideutvikling der dere selv skulle skrive ned forslag til hva vi skulle holde på med dette semesteret. Nedenfor følger noen spørsmål vedrørende bruken og resultatene av denne metoden.

36. Hva synes du om denne måten å planlegge semesteret på? (Begrunn svaret)

Nedenfor følger de 3 kategoriene med de 3 forslagene som fikk flest stemmer

Kategori 1:” Dette vil jeg lære mer om”

1. Plass: Låtskriving
2. Plass: Bytte instrument
3. Plass: Musikk teknologi

37. Hvorfor mener du at det er viktig å lære mer om dette?

Jeg vil lære låtskriving fordi...

Jeg vil bytte instrument fordi...

Jeg vil lære om musikkteknologi fordi...

Kategori 3: "Innhold konserten"

1. Plass: Stageperformance
2. Plass: Musikkvideo
3. Plass: Lystekniker og scenelys (*awsome lights*)

39. Hvorfor mener du at det er viktig?

Jeg vil kunne mer om stageperformance fordi...

Jeg vil spille inn musikkvideo fordi...

Det er viktig med lys og lystekniker fordi....

Kategori 4: "Innhold høst 2016"

1. Plass: Reise på hyttetur
4. Plass: Scenetilstedeværelse
5. Plass: Spille inn i studio

40. Hvorfor mener du at dette er viktig?

Jeg vil reise på hyttetur fordi...

Jeg vil øve på scenetilstedeværelse fordi...

Jeg vil spille inn i studio fordi...

41. Mener du at det er noe annet som er viktig eller viktigere enn de resultatene som ble stemt frem og hvorfor det?

42. Hva tenker du når du hører ordet ████████ (Sett ring rundt det som passer)
████████ er en:

-Fritidshobby -plass jeg lærer å spille instrument -plass jeg spiller i band -plass å være sosial

43. Får du mulighet til å spille band-instrument i musikktime på skolen? (Bass, gitar, piano, trommer)

Ja

Om nei, hvorfor ikke?

44. Om du må velge mellom å synge, danse eller spille instrument i musikktime på skolen, hva velger du? (Sett ring rundt det som passer)

A: Synge

B: Danse

C: Spille instrument

Hvorfor velger du dette?

Vedlegg 3

45. Hva er det beste med å stå på en scene?

46. Hva er det verste med å stå på en scene?

47. Om du skulle blitt superkjendis innen musikk, ville du da blitt kjent gjennom:

A: Bandet ditt

B: Som soloartist

C: Som låtskriver/produsent/DJ

48. Hva ville du helst gjort som en kjent musiker:

A: Sunget

B: Spilt instrument

C: Begge deler

49. Hvorfor driver du med musikk?

50. Hvis du skulle overtalt en venninne til å begynne å spille i band, hvilke tre positive ting hadde du lagt vekt på?

Tiri Bergesen Schei
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 17.08.2016

Vår ref: 49268 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.07.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49268	<i>Opplæring i ungdomsband - sammensetning og undervisningsform</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tiri Bergesen Schei</i>
<i>Student</i>	<i>Eyolf Thovsen Nysæther</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49268

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Vi viser i den forbindelse til våre nettsider om forskning på egen arbeidsplass:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak