



# Høgskolen i Bergen

## Masteroppgaven

M120MU513

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2016 15:00	<b>Termin:</b>	2016 VÅR
<b>Ausltningsdato:</b>	18-05-2016 12:00	<b>Karakterform:</b>	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
<b>SIS-kode:</b>	M120MU513 1 MA	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgaven		
<b>Intern sensor:</b>	Tiri Beate Bergesen Schei		

### Student

**Kandidatnr.:** 95

### Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min i  
BORA:



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

## Lokalt Samspill

En casestudie av lokale musikkpedagogiske samarbeidsprosjekt  
mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører

## Local Interplay

A case study of local music education collaborations between  
schools, the cultural scene and commercial agents

**Jonas Kløvjan**

**Master i musikkpedagogikk**

**Høgskolen i Bergen**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Våren 2016**

# Lokalt Samspill

---

*En casestudie av lokale musikkpedagogiske samarbeidsprosjekt mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører*



Master i musikkpedagogikk  
Høgskolen i Bergen  
Avdeling for lærerutdanning  
Våren 2016

**Jonas Kløvjan**





## Abstract

This master thesis focuses on music education collaborations that include schools, the cultural scene and commercial agents. The aim of the study is to examine how such collaborations may be important for music education in Norwegian schools. The research question is: *In what way can local collaborative projects between schools, the cultural scene and commercial agents be of importance for music education in schools?* Attempting to answer this question, I conducted a case study of “Takt & Tone”, a project that was carried out in a medium-sized city in Norway in the period 2005-2013. This case study serves an example of such collaborative projects.

The data consists of semi-structured interviews with teachers, pupils, school managements, as well as other stakeholders who contributed to the project, among others the initiator and project leader. In total, nine interviews with ten participants were conducted. Also, archived documents about the project have been collected. Inspired by the *discourse psychological rhetorical tools* of Jonathan Potter, data was analyzed to explore stakeholders’ interests in the project. The data provide insight into the “Takt & Tone” project in particular as well as collaborative projects in general.

The analysis showed that participants expressed different interests in the “Takt & Tone” project, and that their interests were of vital significance for how the project was implemented.

The material is further discussed in relations to other examples of collaborations. The findings show that collaborative projects could be important for music education in different ways. This is expressed through three different perspectives: (1) Motivation, through diverse and relevant music education, may be provided the pupils, (2) common teaching strategies and objectives may be developed through communication between schools and cultural actors, and (3) commercial actors may contribute in schools by measures and financial resources designated specifically for the local music education.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven vil omhandle musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter som inkluderer skole, kulturliv og kommersielle aktører. Målet med oppgaven er å belyse hvordan slike samarbeid kan ha betydning for musikkopplæringen i den norske skolen.

Problemstillingen for oppgaven er: *På hvilken måte kan lokale samarbeid mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?* For å besvare problemstillingen har jeg gjort en casestudie av ”Takt & Tone”, et prosjekt som ble driftet i en mellomstor norsk kommune mellom 2005 og 2013. Casestudien vil fungere som et eksempel på slike samarbeidsprosjekter.

Datamaterialet består av semi-strukturerte intervjuer med lærere, elever, skoleledelse og andre aktører som bidro i prosjektet, blant andre initiativtakeren og prosjektlederen. Totalt er det gjennomført ni intervjuer med ti informanter. Det ble også samlet inn arkivert materiale som hadde relasjon til prosjektet. Datamaterialet er analysert, inspirert av Jonathan Potters *diskurspsykologiske retoriske verktøy*, for å belyse aktørenes interesser i prosjektet.

Datamateriale gir innsikt i Takt & Tone-prosjektet spesielt, og samarbeidsprosjekter generelt.

Analysen viser at aktørene uttrykte svært forskjellige interesser i ”Takt & Tone”-prosjektet, og at deres interesser hadde avgjørende betydning for hvordan prosjektet ble gjennomført.

Empirien er drøftet opp mot andre eksempler på samarbeid. Funnene viser at samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen på ulike måter. Dette kommer til uttrykk gjennom tre ulike perspektiver: (1) *Elevene* kan motiveres gjennom variert og relevant musikkopplæring, (2) *lærerne* kan utvikle felles undervisningsstrategier og målsetninger i samarbeid med andre skoler og kulturaktører, og (3) kommersielle aktører kan bidra i skolene med tiltak og økonomiske ressurser spesielt tilpasset den lokale musikkopplæringen.

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en faglig utfordrende og lang prosess, men har likevel vært noe av det mest interessante jeg har gjort. Det er mange støttespiller jeg vil takke. Min veileder Catharina Christophersen fortjener en stor takk for grundig veiledning og tett oppfølging. Hennes kritiske og konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor inspirasjon for å komme i mål med dette arbeidet.

Jeg vil også takke alle informantene som har deltatt i denne studien gjennom nyttige og humørfylte samtaler. Deres engasjement og entusiasme har vært svært inspirerende for det videre arbeidet med denne oppgaven.

Gjennom to lærerike år på masterstudiet i musikkpedagogikk har jeg fått muligheten til å være en del i et flott faglig og sosialt fellesskap. Takk for alle gode stunder og diskusjoner under forelesninger, seminarer og i kantinen. Spesielt takk til Bård Husby som har engasjert til sosiale og musikalske aktiviteter. Disse aktivitetene har fungert som nødvendige avbrekk til oppgaveskrivingen.

Høgskole i Bergen og NordPlus må også takkes for at jeg fikk muligheten til å reise til Reykjavik for å presentere masteroppgaven min i et internasjonalt forum for musikkpedagogisk forskning. Samtalene med deltakerne, og kommentarene fra opponentene, har uten tvil bidratt til å gjøre oppgaven bedre.

Min nærmeste familie har også hjulpet til. Takk til moren min, Grete Hagebakken, for å ha brukt timer på språkvask og korrigerering av dårlig setningsoppbygging, og takk til min far, Oddbjørn S. Kløvjan, og min bror, Eivind Kløvjan, som har gitt betydningsfull hjelp med engelsk oversettelse. Til sist vil jeg takke kjære Astrid for god støtte underveis.

Bergen, 16. mai. 2016

Jonas Kløvjan



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	PROBLEMOMRÅDET.....	1
1.2	KORT OM TAKT & TONE-PROSJEKTET.....	3
1.3	RELEVANT FORSKNING.....	4
1.4	PROBLEMSTILLING .....	6
1.5	INNHOLDSBESKRIVELSE.....	7
<b>2</b>	<b>MUSIKKPEDAGOGISKE SAMARBEID</b> .....	<b>9</b>
2.1	INNLEDNING .....	9
2.2	EFFEKTIVE SAMARBEID .....	11
2.3	AKTØRER OG INTERESSER .....	13
2.4	OPPSUMMERING.....	16
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1	CASESTUDIE.....	17
3.2	DOKUMENTER – UTVALG OG ANALYSE.....	22
3.3	INTERVJU .....	25
3.4	UTVALG AV INFORMANTER.....	26
3.5	TOLKNING AV INTERVJUMATERIALET.....	29
3.6	FORSKNINGSETIKK.....	32
3.7	KRITISKE KOMMENTARER.....	34
<b>4</b>	<b>”TAKT &amp; TONE”-PROSJEKTETS GJENNOMFØRING FRA BEGYNNELSE TIL SLUTT</b> .....	<b>37</b>
4.1	INTRODUKSJON.....	37
4.2	PLANLEGGINGSFASE .....	38
4.3	PROSJEKTUTBREDELSE OG WORKSHOPER.....	41
4.4	FAGLIG DREINING AV TAKT & TONE.....	43
4.5	TAKT & TONE-PILOTEN AVSLUTTES.....	45
4.6	REFLEKSJON RUNDT DATAMATERIALET .....	46
<b>5</b>	<b>INTERESSER I TAKT &amp; TONE-PROSJEKTET OG INNVIRKNINGEN PÅ DEN LOKALE MUSIKKUNDERVISNINGEN</b> .....	<b>48</b>
5.1	INITIATIVTAKERE.....	50
5.2	STØTTEAPPARAT .....	53
5.3	MOTTAKERE.....	56
5.4	FINANSIERINGSKILDER .....	61
5.5	INTERESSER I TAKT & TONE-PROSJEKTET .....	64
5.6	TAKT & TONE-PROSJEKTETS INNVIRKNING I MUSIKKUNDERVISNINGEN.....	65

<b>6 SAMARBEIDSPROSJEKTENES BETYDNING FOR MUSIKKOPPLÆRINGEN I SKOLEN .....</b>	<b>68</b>
6.1 INNLEDNING.....	68
6.2 TAKT & TONE SOM SAMARBEIDSPROSJEKT .....	69
6.3 GENERELL FORSTÅELSE AV SAMARBEIDSPROSJEKTER .....	71
6.4 VELFERDSSTAT OG VELFERDSKOMMUNEN .....	74
6.5 MUSIKKUNDERVISNING I FREMTIDEN.....	74
6.6 KONKLUSJON.....	75
<b>7 AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....</b>	<b>79</b>
7.1 VEIER VIDERE.....	81
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSESSKRIV FRA NSD .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG 3: SAMTYKKEDOKUMENT .....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG 4: EKSEMPEL PÅ INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>92</b>

## Tabeller

TABELL 1 - PUBLISERTE DOKUMENTER .....	23
TABELL 2 - UPUBLISERTE DOKUMENTER.....	23
TABELL 3 - INFORMANTUTVALG, INTERVJUFORM, STED OG TIDSBRUK .....	27
TABELL 4 - TOLKNINGSKONTEKST, VALIDERINGSFELLESKAP OG VALIDERINGSFORM .....	31
TABELL 5 - FORKORTEELSE AV INFORMANTENES PSEUDONYMER .....	49

# 1 Innledning

## 1.1 Problemområdet

Denne oppgaven omhandler samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører og på hvilken måte slike samarbeid kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen. Som et eksempel på dette har jeg gjort et dybdestudium av et musikkpedagogisk pilotprosjekt, kalt *Takt & Tone*, som ble gjennomført i en mellomstor norsk kommune mellom 2005 og 2013. Dette prosjektet ble framhevet av Birkeland et al. (2014) som et prosjekt som bidro med å legge et godt grunnlag for kunst og kultur i opplæringen - og som viste at reelle samarbeid på tvers av sektorer og institusjoner er mulig.

Samarbeid mellom skole og kulturliv har fått stor oppmerksomhet, og er blitt ansett som viktige i kultur- og utdanningspolitisk sammenheng de siste årene. Dette blir kanskje spesielt uttrykt i tilknytning til Den Kulturelle Skolesekken (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013). Ekspertgruppen for Kunst og Kultur i Opplæringen (Birkeland et al., 2014) anbefaler et styrket og reelt samarbeid mellom kultur- og utdanningssektoren, i den hensikt å forbedre forholdene for de estetiske fagene i skolen. Imidlertid er det blitt lagt lite vekt på samarbeid mellom skolen og *kommersielle aktører*. Jeg vil derfor inkludere de kommersielle aktørenes rolle i slike samarbeid, hvor både skolen og kulturlivet er deltakende.

I slike samarbeidsprosjekter, som inkluderer aktører fra ulike arenaer, vil det være naturlig å tenke at aktørene har ulike interesser og begrunnelser for å delta. En lærer vil ha andre interesser i slike prosjekt enn kulturskoleansatte, skoleledelsen eller kommersielle instrument- og undervisningsleverandører. De kan alle fremheve hensynet til elevene som drivkraft, men samtidig er det nokså opplagt at de vil ha ulike innganger til dette, avhengig av hvem de er og hvilket utfall som anses som hensiktsmessig. Dersom disse interessene trekker i ulike retninger, kan det virke hemmende for samarbeidets progresjon, og det vil være vanskelig å administrere samarbeidet mot et felles mål. Siden interesseperspektivet vil være avgjørende for samarbeidets resultat, velger jeg i denne oppgaven å vektlegge hvordan aktørene i *Takt & Tone*-prosjektet uttrykker sine interesser.

Det at samarbeid fremstår som viktige i de seneste politiske dokumentene kan være begrunnet de praktiske og estetiske fagenes status i den norske skolen. Manglende fagkompetanse ser ut til å være et problem, spesielt i musikkfaget. Eksempelvis hadde 61 % av lærerne som underviste musikk på mellomtrinnet i norske grunnskoler i 2005 mindre enn

30 studiepoeng i musikk (Lagerstrøm, 2007)<sup>1</sup>. En annen utfordring kan være at de estetiske fagene ser ut til å miste terreng. «Utdanningsdirektoratet rapporterer årlig at de estetiske fagene kommer dårlig ut i rektorers og skoleeiers prioriteringer» (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 45). Der hvor andre fag har hatt en økning i antall timer, har de praktisk og estetiske fagene i grunnskolen stått uendret. Den relative timefordelingen i disse fagene hadde i 2005 gått ned fra 20 til 12 % de siste ti årene (Lagerstrøm, 2007). Nå er målet å argumentere for musikkfaget i denne oppgaven. Det er likevel interessant å se en sammenheng mellom politikernes retorikk og situasjonen i skolen.

St.meld. 20 (2012-2013) poengterer at bedre koordinering og samarbeid mellom ulike aktører og tiltak vil kunne styrke kunst og kultur i opplæringen. Kunnskapsdepartementet (2007) og Rian et al. (2010) anbefaler at kulturskolen skal fungere som en kulturell drivkraft for alle grunnskoler. ”De senere årenes nedprioritering av kunstfagene i grunnskolen har mange steder ført til at skolene ikke ansetter lærere med fagkompetanse i disse fagene, og derfor er det behov for den kompetansen kulturskolene kan tilby” (Rian et al., 2010, s. 53-54). Jeg har imidlertid bitt meg merke i at den norske regjeringen prøver å forbedre musikkundervisningssituasjonen ved å importere kompetanse fra utsiden. Dette påpeker også Angelo og Kalsnes gjennom sitatet: ”Vi ser altså at styrkingen først og fremst skal skje gjennom tiltak som ligger *utenfor* skolen og undervisningen, ikke spesifikt gjennom tiltak i skolen eller fagene, slik det kunne være naturlig å forvente” (2014, s. 48). Målet med disse tiltakene ser ut til å være rettet mot å utvikle skolen som kulturarena. De politiske dokumentene uttrykker at dette krever kompetanse fra profesjonelle kulturelle aktører som befinner seg utenfor skolens vegger. Jeg vil komme tilbake til denne diskusjonen i kapittel 2.

Takt & Tone-prosjektet har blitt fremhevet som politisk viktig (Birkeland et al., 2014), blant annet på grunn av private aktørers lokale engasjement. Private aktører blir i mange av de politiske dokumentene kun nevnt i eksempler på velfungerende samarbeid, og ikke direkte som nyttige bidragsyttere for slike samarbeid i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Derimot eksemplifiserer utvalget for Kulturutredningen 2014 (NOU 2013: 4) nødvendigheten av disse aktørene ved *festivaler*, som i mange tilfeller er grunnlagt av engasjerte enkeltpersoner. ”Festivaliseringen av det lokale kulturlivet [kan] sees som en illustrasjon på den norske tradisjonen for politikktutvikling nedenifra” (NOU 2013: 4, s. 267).

---

<sup>1</sup> Lagerstrøm (2007) sin rapport belyser lærernes fordypning i de fagene de underviser i. Studien ble gjort høsten 2005, og omfatter kun de som underviste i de aktuelle fagene i denne perioden.

Lokalt engasjement står også sentralt i idretten, kanskje spesielt i forbindelse med fotballag for barn og unge, hvor foreldre ofte bidrar som trenere eller gjennom andre verv. I disse overnevnte eksemplene kan samarbeid forstås å være formet av lokal interesse og engasjement. Det finnes flere eksempler på store statlige velferdsordninger som startet lokalt som deretter utviklet seg nasjonalt, blant annet Skolefritidsordningen (SFO), Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og folketrygden.

## 1.2 Kort om Takt & Tone-prosjektet

Pilotprosjektet *Takt & Tone* ble startet opp i 2005 ved at en instrumentforhandler bevilget classesett med instrumenter til to barneskoler i en mellomstor norsk kommune. Prosjektet utviklet seg gjennom et samarbeid mellom ulike lokale, kommunale og regionale aktører. Disse aktørene stammet fra veldig ulike arenaer og inkluderte blant annet elever og musikk lærere i barneskolen, skoleledelsen, kommunestyret, lærere fra kultur- og musikk skolene, instrumentforhandleren og høgskolen.

En av ambisjonene for Takt & Tone-prosjektet var å gjøre det mulig for skolene som deltok, å oppfylle målene for musikkfaget i Kunnskapsløftet. I tillegg til å utstyre skolene med instrumentpakker<sup>2</sup> skulle prosjektet levere *workshoper* i form av instrumentopplæring til skolene, samt tilby musikk lærerne kompetansehevingskurs.

Takt & Tone-prosjektets initiativtakere har i flere sammenhenger argumentert for at prosjektet gav mange positive konsekvenser, i tillegg til bedre kvalitet i musikkundervisningen<sup>3</sup>. Instrumentforhandleren mente at prosjektet hadde ført til mindre mobbing, mindre hærverk, mindre skulking og større trivsel og fellesskap for elevene. Han opplevde at det tidligere var mange elever som satt og spilte på demorommet i forretningen i stedet for å være på skolen. Dette prosjektet var initiativtakernes forsøk på å motivere barn og ungdommer til å møte opp på skolen, og til en morsommere og innholdsrik musikkundervisning.

Etter 2013 ble prosjektet formelt avsluttet, av grunner som vil bli drøftet senere i oppgaven. Til tross av at prosjektet er avsluttet har jeg valgt å bruke prosjektet som et eksempel på hvilken måte lokale samarbeid mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører

---

<sup>2</sup> Instrumentpakkene bestod av kassegitarer, elgitarer, bassgitarer, trommesett, keyboards, sanganlegg og forsterkere (Blix & Isaksen, 2013).

<sup>3</sup> Uttalelsene er hentet fra prosjektets hjemmeside, lokalavis-artikler og fra forskningen til Blix og Isaksen (2013).

kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen.

### 1.3 Relevant forskning

Det har foreløpig vært gjort lite forskning rundt Takt & Tone-prosjektet. Den eneste publiserte forskningen er gjort av Blix og Isaksen (2013), hvor forfatterne presenterer lærernes og ledernes kompetanseutvikling og deltakerbaner i Takt & Tone-prosjektet. I denne følgeforskningen ble det gjort halvstrukturerte intervjuer med to lærere, en instruktør og tre prosjektledere, samt en questback hvor 10 av lærerne ved de fire aktuelle skolene ble bedt om å svare på spørsmål om egen musikkutdanning og om Takt & Tone-prosjektets mål og betydning for dem som lærer. 5 av 10 svarte på denne spørreundersøkelsen. Datamaterialet ble analysert i lys av Lave og Wengers (1991) teori om deltakerbaner i et praksisfellesskap. Disse deltakerbanene var basert på om informantene oppfatter seg selv som primært pedagoger eller musikere, og om de i hovedsak utøver klassisk eller rytmisk musikk. Resultatet viser at informantene hadde svært ulikt utgangspunkt for å engasjere seg i prosjektet. Med tanke på at informantene hadde ulike deltakerbaner tok det tid å få samlet prosjektet omkring felles mål og innhold. Gjennom møter og felles kurs opplevde deltakerne i større grad å utvikle sin kompetanse på forskjellige områder, som videre førte til en opplevelse av eierskap til prosjektet.

Et samarbeidsprosjekt som imidlertid har vært fremtredende i norsk skolepolitisk sammenheng den siste tiden er Den Kulturelle Skolesekken (DKS). DKS ble iverksatt i 2001 av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og realiseres i samarbeid mellom skolen og kulturlivet. Breivik og Christophersen (2013) mener at et slik samarbeid vil være naturlig, ettersom kultur og skole er to samfunnsområder som deler en rekke formål: ”man er åpenbart enige om at kunst og kultur er vesentlig for menneskelig opplysning, utvikling og livskvalitet, og at demokratisering og sosial utjevning er vesentlige politiske prinsipper” (Breivik & Christophersen, 2013, s. 10). Målsettingen for DKS er å sikre at alle elever får et profesjonelt kulturtilbud, uavhengig av geografiske, sosiale og økonomiske skillelinjer (St.meld. 8 (2007-2008)). Initiativet skal også legge til rette for at kunst og kultur bidrar til å realisere skolens læringsmål. DKS utviklet seg, fra et samarbeidsprosjekt mellom kulturlivet og utvalgte grunnskoler, til en varig ordning som omfattet alle landets grunnskoler og etter hvert også videregående skoler og barnehager (Angelo & Kalsnes, 2014). Den Kulturelle Skolesekken er et av de tydeligste eksemplene på kunstneriske samarbeid mellom skolen og kulturlivet i Norge.

Prosjektet *Musical Futures* (MF) er også et godt eksempel på et velfungerende musikkpedagogisk samarbeidsprosjekt mellom skolen og kulturlivet. Musikkprosjektet startet opp av The Paul Hamlyn Foundation og har pågått i England siden 2003 og frem til dags dato. Price (2007) formulerer prosjektets formål slik: "The impetus behind this project stems from a desire to help create real partnerships across the formal and informal sectors of arts education, and to influence policy and practice in music education" (Price, 2007, s. 3). Aktivitetene som prosjektet utfører stammer fra Lucy Greens (2006, 2008) forskning på hvordan populærmusikere lærer, og hvordan skolen kan ta i bruk disse tilnærmingene i det musikalske klasserommet. Med slagord som "Show Don't Tell" og "Learn by Listening" uttrykker MF å være basert på en induktiv musikkdidaktisk strategi. Dette kan forstås som en variant av tradisjonell mesterlæring-pedagogikk. Eventuell musikkteoretisk opplæring kan tolkes å være av sekundær interesse.

Price (2007) legger frem de betydningsfulle effektene prosjektet har hatt for *elevene*. Prosjektet viste blant annet en signifikant økning for læring og utvikling og økt selvsikkerhet i arbeidet med å "lære seg å lære" og sette framtidige mål (Price, 2007, s. 22). Den mest signifikante betydningen prosjektet hadde for *musikk lærerne* var at de følte at "they are now able to use their musical skills as demonstrators and coach – the reason why they chose teaching as a career" (Price, 2007, s. 22). Utsagnene må tas med en klype salt; dokumentet utsagnet er hentet fra kan sees på som en prosjektbeskrivelse som utelukkende trekker frem fordelene med prosjektet. En dypere gjennomgang av denne typen dokumentasjon vil jeg diskutere til i kapittel 3.

Thorgersen (2009) viser til et samarbeidprosjekt mellom kulturlivet og kommersielle aktører. I hans doktorgradsavhandlingen, "Music From the Backyard, *Hagström's Music Education*" undersøker og gjenskaper han Hagströms musikkundervisning, slik den opprinnelig var i Sverige<sup>4</sup> i perioden 1946 til 1983. Basert på arkivmateriale og kursbøker, foretar Thorgersen (2009) en historisk studie av hvordan og hvorfor Hagströms musikkundervisning ble satt i gang, gjennomført og avsluttet. For å synliggjøre de menneskelige erfaringene av historien ble 11 tidligere deltakere fra Norge og Sverige intervjuet.

Hagströms musikkundervisning viste seg å være et banebrytende musikkpedagogisk tiltak på flere områder. For det første var det allment tilgjengelig; kursavgiften var

---

<sup>4</sup> Undervisningstilbudet ble også sprett til Oslo, Bergen og København.



overkommelig og instrumentene var billige å leie. Hagströms musikkundervisning inkluderte også en rekke aktører fra ulike arenaer og belyser i denne sammenhengen hvilken rolle kommersielle bedrifter spiller i et slikt samarbeid. Hagström var en instrumentprodusent som vokste fra ingenting til et av de største musikkinstrumentprodusentene i verden. Thorgersen (2009, s. 20) presenterer Hagström som ”A company providing music schooling in order to sell more instruments”. Hagströms musikkundervisning blir, i doktorgradsavhandlingen, presentert som en viktig brikke for å demokratisere svensk musikkundervisning ved å øke tilgjengeligheten av musikkinstrumentopplæring som fritidsaktivitet. Undervisningen foregikk i form av tradisjonell mesterlærer-pedagogikk, hvor lærerne eksemplifiserte hva som var teknisk og musikalsk ”rett”, og elevene imiterte. Undervisningstilbudet var også nytenkende i form av å gjennomføre gruppeundervisning og ha et mål om at elevene raskt skulle oppnå klingende resultat.

Forskningen til Thorgersen (2009) er interessant på andre områder enn tematikken i seg selv. Doktorgradsavhandlingen har benyttet metoder og tilnærminger som jeg selv har valgt å benytte i denne oppgaven. Siden begge tekstene omhandler avsluttede, musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter har dokumentanalyse av arkiverte tekster vært en tilnærming jeg selv har valgt å bruke. Jeg har også benyttet en snøballinnsamlings-strategi for å komme i kontakt med informanter som har bidratt i prosjektet, og som har ulike deltakerperspektiver og ulike historier å fortelle. Forskningsdesignet for min oppgaven blir presentert i kapittel 3.

## 1.4 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven vil være avgrenset til lokale samarbeid mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører. De ulike aktørenes interesser vil i denne sammenhengen være viktig å få fram, fordi det sier noe om deres personlige oppfatning av slike samarbeidsprosjekter. Ved å belyse interessene kan jeg rette diskusjonen mot hvilken betydning et slikt samarbeid vil ha for musikkopplæringen i skolen.

Selv om Takt & Tone-prosjektet hovedsakelig foregikk på mellomtrinnet, vil jeg forholde meg til grunnskolen som en helhet. Både barne- og ungdomsskolen er kommunalt styrt, og vil stort sett innebære de samme aktørene. Det lokale samarbeidsprosjektet Takt & Tone vil derfor være like relevant for hele grunnskolenivået.

Forskning rundt temaet ”lokale samarbeidsprosjekter” vil være betydningsfullt for det musikkpedagogiske fagfeltet, fordi det kan bli ansett som en alternativ tilnærming til dagens musikkundervisningstilbud. Jeg mener ikke at musikkundervisningen er ”dårlig” og at noe må

gjøres, men det vil alltid være rom for forbedring. Det vil også være interessant å vektlegge hvordan kommersielle aktører kan bidra i samarbeid med kultur- og skolesektoren. Som nevnt innledningsvis har de private aktørenes rolle i slike samarbeid fått lite oppmerksomhet i tidligere forskning, men er blitt omtalt som betydningsfulle ressurspersoner for lokale initiativer (NOU 2013: 4). Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder som følger:

*På hvilken måte kan lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?*

For å kunne besvare problemstillingen har jeg stilt tre forskningsspørsmål som bidrar til en forståelse av samarbeidsprosjektenes betydning. Forskningsspørsmålene er formulert slik:

1. Hvordan ble Takt & Tone-prosjektet gjennomført?
2. Hvilke interesser uttrykker aktører i Takt & Tone-prosjektet?
3. Hvordan innvirket Takt & Tone-prosjektet på den lokale musikkundervisningen?

Det første forskningsspørsmålet vil bli besvart i kapittel 4, hovedsakelig gjennom en dokumentanalyse av innsamlede publiserte og upubliserte dokumenter. Det andre og tredje forskningsspørsmålet vil bli besvart i kapittel 5, basert på intervjumaterialet. I kapittel 6 vil jeg besvare hovedproblemstillingen.

## **1.5 Innholdsbeskrivelse**

I kapittel 2 vil jeg å trekke fram hvordan tre ulike samarbeidsnivåer kommuniserer og hvordan ønsket om musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter blir formulert. I denne sammenhengen trekker jeg frem begrepene ”effektive samarbeid” og ”interesser”. Disse er hensiktsmessige for den videre analysen. I kapittel 3 viser jeg til de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningen. Først vil jeg vise hvordan mitt forskningsdesign er inspirert av instrumentell og historisk casestudieforskning. Som neste steg vil jeg presentere datainnsamlingsmetodene (semi-strukturerte intervju og dokumentanalyse) og utvalget av dokumenter og informanter. Videre i kapittel 3 vil jeg vise hvordan jeg har tolket intervjumaterialet, samt presentere de forskningsetiske hensynene som måtte tas. Avslutningsvis i dette kapitlet har gjort en kritisk refleksjon rundt metodevalg og forskningens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 og 5 vil datamaterialet bli presentert. Først foretar jeg en casebeskrivelse av Takt & Tone basert på dokumentene som ble samlet inn, der hensikten var å besvare

hvordan prosjektet ble gjennomført (forskningsspørsmål 1). I etterfølgende kapittel har jeg presentert intervjumaterialet, for å belyse interessene og erfaringene til informantene (forskningsspørsmål 2 og 3). I kapittel 6 diskuteres empirien i lys av relevant forskning og teori. Funnene drøftes mot problemstillingen, der hensikten er å besvare på hvilke måter lokale samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen. I kapittel 7 gjør jeg en avsluttende refleksjon rundt det arbeidet som er gjort.

## 2 Musikkpedagogiske samarbeid

### 2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg tegne et bilde av hva samarbeid i musikkopplæringen kan innebære. Her vil jeg presentere ulike innfallsvinkler til å forstå samarbeidsprosjekter mellom skolen og andre aktører. For å vise at samarbeid kan forstås på ulike måter har jeg valgt å ta i bruk forskjellige typer informasjonskilder. Informasjonskildene jeg har benyttet vil både være politiske dokumenter og forskning på samarbeid i musikkundervisningen.

Som nevnt tidligere ble Takt & Tone-prosjektet fremhevet som et prosjekt som hadde som formål å legge et godt grunnlag for kunst og kultur i opplæringen i barneskolen. Prosjektet viste, ifølge Birkeland et al. (2014), til et reelt samarbeid på tvers av sektorer og institusjoner, som en bekreftelse på at et slikt samarbeid er mulig.

Samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet ble anbefalt allerede i 1996 av politiske myndigheter på nasjonalt nivå. I *læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* står det skrevet at ”kommunane må stimulere og oppmuntre til allsidig utviklingsarbeid. På den enkelte skulen må utviklingsarbeidet engasjere og involvere både personalet og elevene. Somme utviklingsprosjekt bør gjennomførast i samarbeid mellom alle som har medansvar for skulen i lokalmiljøet” (L97, 1996, s. 7).

I flere av de seneste kultur- og utdanningspolitiske dokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2013: 4; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; Rian et al., 2010; St.meld. 8 (2007-2008)) er kommunikasjon på tvers av kultur- og utdanningssektoren blitt løftet frem som en nødvendighet. For eksempel anbefales det at ”kulturinstitusjonene i større grad må bli drivkrefter for skapende kunstnerisk arbeid utenfor institusjonene” (NOU 2013: 4, s. 19). Ekspertgruppen for Kunst og Kultur i Opplæringen forklarer at ”arbeidet med å nå kompetansemålene i fagene, kan styrkes i samarbeid med kunstnere og kulturarbeidere” (Birkeland et al., 2014, s. 26), mens Ludvigsen-utvalget forklarer at et samarbeid med kulturlivet kan bidra til å bygge opp utøverkompetansen hos elevene (NOU 2014: 7, s. 94).

Ifølge Birkeland et al. (2014) finnes det mange typer samarbeid mellom profesjonelle kunst- og kulturarbeidere og grunnskolen. Dette samarbeidet kan finne sted både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og bidrar på forskjellig vis i den formelle kunstfaglige undervisningen i skolen. Birkeland et al. (2014) forklarer at samarbeid på det *nasjonale nivået* innebærer et administrativt samspill mellom departementene. Ludvigsen-utvalget legger til at departementene og direktorat bør være i kontinuerlig dialog med skoleeiernivå for å sikre god

informasjon og godt samarbeid (NOU 2015: 8). Utvalget utdyper at om dette skal fungere er skoleeier avhengig av tidlig informasjon fra nasjonalt nivå, med klare forventninger og mulighet for å finne ut hvordan forventningene kan innfris. Gjennom tydelig kommunikasjon på tvers av direktoratene, og klar og tidlig kommunikasjon med skoleeierne, kan kommunikasjon på nasjonalt nivå bidra til kvalitetssikring i skolene. Kommunikasjon på et *regionalt nivå* vil også kunne bidra til kvalitetssikring i skolen. Med et mål om å styrke kompetanse og utveksle erfaringer vil det være aktuelt med møter hvor fylkesmann, fylkeskommunen og kommunerepresentanter, samt regionale utdanningsinstitusjoner, kunst- og kulturinstitusjoner og andre aktuelle miljøer er representert (Birkeland et al., 2014).

Takt & Tone-prosjektet var et samarbeid som hovedsakelig foregikk på lokalt nivå<sup>5</sup>. Ifølge Birkeland et al. (2014) vil et lokalt samarbeid innebærer deltakelse fra kommunens utdannings- og kulturavdelinger, herunder barnehage, grunnskole, kulturskole og DKS-administrasjonen. Også kulturhus og det frivillige kulturliv, som kor, korps og ungdommens kulturmønstring, vil være viktige bidragsyttere på dette nivået. Museer, teater, kunstutstillinger, kirken og biblioteker er også eksempler på kulturelle bidragsyttere på lokalt nivå, men vil ikke være vektlagt i denne oppgaven. Alle de kulturelle deltakere fra det lokale nivået utgjør til sammen *den lokale kulturelle grunnmuren*. Utvalget for Kulturutredningen 2014 definerer begrepet ”*Den Kulturelle Grunnmuren*” slik:

Med den kulturelle grunnmuren sikter vi her til den kulturelle infrastrukturen som gir hele befolkningen tilgang til kunst- og kulturfaglig kompetanse, deltakelse og opplevelse. Utvalget anser kunst- og kulturfag i opplæringen, kommunalt og frivillig fritidstilbud og lokalsamfunnets kulturelle arenaer som hjørnesteiner i den kulturelle grunnmuren (NOU 2013: 4, s. 304) .

Utvalget for Kulturutredningen 2014 har i flere sammenhenger pekt på hvordan det å styrke den kulturelle infrastrukturen vil styrke demokratiet. Dette gjelder ”institusjoner, organisasjoner og andre kulturvirksomheter på nasjonalt og regionalt nivå, og ikke minst aktiviteter som utspiller seg i og rundt det lokale kulturlivets institusjoner” (NOU 2013: 4, s. 304). Utvalget anbefaler tiltak som kan bidra til å styrke den kulturelle infrastrukturen (som altså kan sees på som den kulturelle grunnmuren). Som nevnt over er dette institusjoner som

---

<sup>5</sup> Prosjektet prøvde også å få til samarbeid på andre nivåer og på tvers av nivåer. Dette vil jeg vise til senere i oppgaven.

bibliotek, kulturskole, museer, kor, korps og frivillige aktiviteter. Disse institusjonene fremstilles som bærebjelker i samfunnet fordi det er lavterskelarenaer der mennesker fra alle kulturer møtes (NOU 2013: 4). Ifølge utvalget er disse tiltakene basert på den største utfordringen ved å bruke den kulturelle grunnmuren som innfallsvinkel til et nytt kulturløft: Den kulturelle grunnmuren er preget av ulikt eierskap, målsetninger og styringsmekanismer.

Som vi har sett har de ulike politiske dokumentene lagt vekt på nasjonale, regionale og lokale samarbeid for å bidra til kvalitetssikring av formell musikkfaglig undervisning i skolen. Anbefalingene om tydelig dialog og godt samarbeid på tvers av institusjoner, sektorer og mellom ulike aktører skal bidra til å ”sikre at barn og unge får et godt og bredt tilbud av kunst og kultur i barnehage og skole” (Birkeland et al., 2013, s. 32). Ekspertgruppen mener at et slikt samarbeid ”vil bidra til mer effektiv ressursutnyttelse på feltet og styrke kvaliteten i kunst- og kulturtilbudet for barn og unge” (Birkeland et al., 2014, s. 47).

Det kan oppleves som at de politiske dokumentene anbefaler og forventer musikkpedagogiske samarbeid i skolene, men at utfordringene ved at deltakerne har egne interesser, som drar i ulike retninger, ikke blir vektlagt. Det vil derfor være interessant å se på hvordan Takt & Tone-aktørens interesser styrte prosjektet, og på hvilken måte disse interessene gav utslag på samarbeidet. Dette innblikket kan bidra til en dypere forståelse av hvordan lokale samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen. Jeg vil komme tilbake til *interessebegrepet* senere i dette kapitlet.

## 2.2 Effektive samarbeid

Zeserson (2012) poengterer, i likhet med politikerne, at det er nødvendig av effektive samarbeid for å kunne bidra til kvalitetssikring av formell musikkfaglig undervisning. Hun mener at slike samarbeid kan hjelpe lærerne i utviklingen av brede, varierte og inkluderende undervisningsstrategier (Zeserson, 2012, s. 213-214). Bamford (2008) presenterer *aktive partnerskap*<sup>6</sup> med kreative mennesker og organisasjoner som et av kjennetegnene for utdanningsprogram av høy kvalitet. ”De programmene som har størst effekt er de som har maktet å bygge varige, langsiktige og gjensidige forbindelser med kulturelle sammenslutninger og næringsliv” (Bamford, 2008, s. 90-91). Ifølge Bamford (2008) er målet med slike samarbeid å øke kunstfaglig erfaring og undervisnings erfaring, og/eller å bringe kulturelle aktiviteter inn i skolen. Men for at dette skal være mulig er det nødvendig med

---

<sup>6</sup> Begrepet *partnerskap* blir i denne oppgaven omtalt synonymt med samarbeidsbegrepet.

varige samarbeid: ”Det er lite sannsynlig at kortvarig og symbolpreget deltagelse fra kreative utøvere skal kunne skape varige endringer i kvalitetstiltak innenfor skole- eller utdanningssektoren” (Bamford, 2008, s. 91). Hun poengterer videre at samarbeidet bør ha en varighet på minst to år. Hun mener også at det kreves et høyt forpliktelsesnivå fra utdannings-, kulturfag- og kulturorganisasjoner.

Zeserson mener at ”effective partnership working is [...] a function of effective relationship and so thrives on trust, mutual respect and cooperation. However partnership also generates questions, challenges and triggers for change in particular around teachers’ roles and identities” (Zeserson, 2012, s. 214). Hun påpeker at det er visse essensielle hensyn rundt lærerens rolle og identitet som må tas for å etablere effektive samarbeid. Hun presenterer i denne sammenhengen tre sentrale utfordringer som ofte oppstår i samarbeidsprosjekter. Forfatteren poengterer at aktørene må være fortrolige med disse utfordringene allerede *før* de setter i gang et nytt samarbeid.

Den første utfordringen er rettet mot *makt, identitet, mål og belønning*. Aktører fra ulike arenaer kan ha veldig forskjellig utgangspunkt for å delta i samarbeidet. Dette kan for eksempel handle om spørsmål og uenighet rundt milepæler, progresjon og utfall, spesielt i samarbeidsprosjekter som varer over en lengre tidsperiode. Ifølge Zeserson (2012) vil effektive samarbeid først oppstå når aktørene har felles og avtalte mål. Et problem er at slike spørsmål kan resultere i utrygghet dersom partene er usikre på hverandre. Personlig rolle- og kompetanseangst blir enklere løst om samarbeidspartene starter med en forståelse av hverandres praksis, egenskaper og talent i forhold til undervisningssituasjonen og ser positivt på muligheten til å lære fra hverandre.

En annen utfordring kan oppstå dersom det er *uklarhet om formålene* med samarbeidet. En forståelse av hvorfor partnerskapet er etablert vil kunne underbygge valget av samarbeidspartnere, innholdet og tidsrammen for arbeidet, i tillegg til å skape et positivt utfall for elevene. Å identifisere og utforske forholdet mellom kontekst, innhold og resultater i planleggingsprosessen bidrar til å etablere felles formål. Uten denne felles forståelsen kan konflikter som oppstår i prosjektperioden bli unødvendig vanskelig å løse.

En tredje utfordring kan oppstå dersom det er tatt lite hensyn til *rollefordelingen* i samarbeidet. Ifølge Zeserson (2012) vil det være nødvendig at deltakerne utforsker og diskuterer rollefordelingen før samarbeidet blir etablert. Når en ny lærer tar over stafettspinnen, kan spørsmål om identitet og grensesetting oppstå og bli komplisert. Ved å bedømme hvor man som lærer er mest og minst komfortabel, vil man være i stand til å skape

vilkår for en produktiv dialog mellom partene. Zeserson (2012) poengterer at det er en velkjent strategi for undervisningsforbedring å være selvkritisk og reflektert rundt egen praksis. En forutsetning for dette er at læreren er åpen om hvilken svakheter han eller hun har, både for elevene og kollegiet. På denne måten vil læreren kunne legge til rette for læring, ved å hente inn kompetanse der hvor læreren selv er svak.

Ut i fra litteraturen kan jeg konkludere med at de fundamentale verdiene for effektive samarbeid er bygget på et samarbeid med ulike aktører, hvor tillit, gjensidig respekt og evnen til å kunne samarbeide står sentralt. Det er samtidig viktig å definere rollen og målene med prosjektet allerede før man går i gang med samarbeidet; dette for å unngå komplikasjoner underveis. Det blir også poengtert at kulturelle samarbeidsprosjekter bør ha en varighet på minst to år, slik at prosjektet får tid til å etablere seg.

### 2.3 Aktører og interesser

Som poengtert tidligere i dette kapitlet kan aktører fra ulike arenaer ha svært forskjellige begrunnelser for å delta. Dersom disse begrunnelse uttrykker ulike interesser, kan dette ha stor betydning for prosjektets målsetting og endelige resultat. *Stakeholderbegrepet* vil dermed være relevant. Begrepet kommer egentlig fra ledelsesteori og handler om hvordan ledere kan identifisere og håndtere ulike interesser i en organisasjon og dets omgivelser. Freeman (1984) definerer stakeholdere som ”any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization’s object” (1984, s. 53). Det finnes også andre måter å forstå begrepet på, men ifølge Fontaine, Haarman og Schmid (2006) er denne definisjonen den som er best egnet for de akademiske kretser, ettersom den i mindre grad er organisasjonsrettet enn de andre definisjonene<sup>7</sup>. Frasen ”can affect or is affected by” tolker Fontaine et al. (2006) å inkludere individer som opplever seg selv som stakeholdere av en organisasjon, uten at organisasjonen nødvendigvis anser dem for å være det. Selv om Takt & Tone-prosjektet er noe annet enn organisering og ledelse av et kommersielt foretak, kan begrepet likevel være nyttig som en innfallsvinkel. Jeg velger imidlertid å forstå en stakeholder som en *aktør med egeninteresser*. Gjennom denne forståelsen vil jeg unngå en for nær tilknytning til ledelsesteori, og rette diskusjonen mot det som er essensielt; nemlig lokale samarbeidsprosjekter og dets betydning for musikkopplæringen i skolen.

---

<sup>7</sup> For oversikt over ulike stakeholderdefinisjoner, se tabell 1 i Mitchell, Agle og Wood (1997, s. 858).



Siden jeg tar utgangspunkt i Freeman (1984) sin definisjonen vil det være interessant å vite hvem som kan regnes som stakeholdere. Friedman og Miles (2006, s. 13) presenterer både interne og eksterne stakeholdere. De *interne* stakeholdere er:

- Kundene
- Medarbeiderne
- Det lokale miljøet
- Leverandører og distributører
- Aksjeeiere

Andre grupper og individer utenfor selve organisasjonen blir presentert som eksterne stakeholdere. Jeg trekker frem noen av dem (Friedman & Miles, 2006, s. 13-14):

- Media
- Allmennheten generelt
- Akademikere
- Regjeringen, politikerne

De ulike aktørene i Takt & Tone-prosjektet kan defineres ut ifra disse kategoriene. Elevene kan bli sett på som kunder av prosjektet. Musikk lærerne kan også sees på som kunder, men vil samtidig kunne regnes som medarbeidere. Den lokale instrumentforhandleren kan bli sett på som en leverandør, ettersom han leverte gratis instrumentpakker til skolene. Andre aktører, som for eksempel kultur- og musikk skoleansatte, kan defineres som medarbeidere. Disse overnevnte eksemplene er alle interne stakeholdere, men det fantes også eksterne stakeholders i Takt & Tone-prosjektet. Bland annet kan høgskolen bli sett på som en organisasjon som representerer akademikere.

Stakeholderbegrepet er knyttet til ord som investering, interesser og strategi. ”Vested interest” er hyppig brukt i stakeholdersammenheng. Dette handler om å ha en personlig begrunnelse for å involvere seg i visse prosjekter eller situasjoner, særlig når aktørene kan trekke fordel av det selv. Aktørene investerer noe i det som foregår; det er noe som står på spill. Dermed blir *interessebegrepet* vesentlig. Det handler altså om noen som har en interesse av at noe skal foregå på bestemte måter. Interessebegrepet kan beskrives som ”visse faktiske eller forestilte behov som søker tilfredstillelse” (Svendsen, 2014). I klassisk sosiologisk forstand er interessebegrepet ofte knyttet til ideen om rasjonelle og strategiske aktører (Christophersen, 2011), som handler som de gjør fordi de har en grunn for det.

Derimot problematiserer Bourdieu et utilitaristisk interessebegrep. Det er ikke alltid slik at det er bevisste årsaker som får aktørene til å handle som de gjør; ”som om de bevisst setter seg målene for handlingene sine og handler på en slik måte at de kan få maksimal virkning til minimal kostnad” (Bourdieu, 1996, s. 135). Det er heller ikke slik at alt som motiverer aktørene kan reduseres til en økonomisk interesse (Christophersen, 2011). Bourdieu mener at dette er for enkelt og snakker i stedet om interesse om *illusio* og *libido*. *Illusio* handler om å investere i ”det sosiale spillet” fordi det er verdt bryet. Aktørene er engasjert i spillet og tar spillet på alvor. *Libido* omhandler driftet av feltet. Disse begrepene henger også sammen med *habitus*. Aktørene har en sans for spillet; ”det er en praktisk mestring av spillets framtid, det er en følelse av dets historie” (Bourdieu, 1996, s. 137). ”Den gode spilleren” er ifølge Bourdieu en som foregriper, som ligger i forkant av spillet. Man gjør som man gjør fordi det faller seg helt ”naturlig”. Naturlig og opplagte ting er igjen et resultat av et sammenfall av bakgrunn, disposisjoner og omgivelser. Denne logikken er litt komplisert, men ikke mystisk. Det handler om at fisken ikke ser vannet den selv svømmer i.

Jeg velger å fokusere på *illusio*. Bourdieus teori har en styrke ved at den kan avdekke en vid forståelse av aktørenes interesser. På denne måten har jeg et redskap for å synliggjøre at det er visse verdier som er investert i samarbeidsprosjektet Takt & Tone.

Det er ikke dermed sagt at det ikke finnes økonomiske interesser og strategiske interesser i Takt & Tone. Instrumentforhandleren kan åpenbart fortolkes i lys av økonomisk interesser. Prosjektlederen som organiserer seg politisk for å få viljen sin, kan tolkes i retning av en bevisst strategisk aktør som forfølger sine ideologiske interesser.

Den diskurspsykologiske forskeren Potter (1996) forklarer at interessebegrepet kan brukes til å si noe om informantens investeringer i prosjektet; at de kan tjene eller tape noe på deltakelsen og at de dermed ikke er *uinteressert*. ”They have a stake in some course of action which the descriptions relates to, or there are personal, financial or power considerations that come into play” (Potter, 1996, s. 124). Ifølge Potter (1996) vil begrepene *innsats* og *interesser* være viktige hjelpemidler for å belyser aktørenes begrunnelse for å delta.

Det vil altså være ulike interesser knyttet til opprettelsen og opprettholdelsen av samarbeidsprosjekter i skolen. Ved å benytte de overnevnte begrepene har jeg hjelpemidler til å analysere meg frem til hvilke interesser som kommer til uttrykk i Takt & Tone og hvordan innvirkning dette hadde på gjennomførelsen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

## 2.4 Oppsummering

Takt & Tone-prosjektet ble, i Den Muliges Kunst (Birkeland et al., 2014), fremhevet som et prosjekt som la et godt grunnlag for kunst og kultur i opplæringen. Andre politiske dokumenter la også vekt på lignende samarbeidsprosjekter, og mente disse var viktige for å utvikle kulturtilbudet i Norge. Kathrine Zeserson (2012) og Anne Bamford (2008) bidro med en forklaring på hvorfor slike samarbeid blir sett på som nødvendige og hvilke utfordringer som kan forventes i slike situasjoner.

Ettersom samarbeidprosjektene betydning for musikkopplæringen ser ut til å være avhengig av hvilken aktører som deltar i samarbeidet, har jeg valgt å forstå aktørbegrepet som en form for stakeholdere. Aktørene vil ha ulike *interesser* som er betydningsfulle for prosjektets endelige resultat. Interessebegrepet ble presentert i lys av Bourdieus (1996) utilitaristiske tilnærming og Potters (1996) diskurspsykologiske tilnærming.

For å forstå interessene til de ulike aktørene i Takt & Tone vil jeg gå spesifikt til verks gjennom å analysere språkbruken til informantene. Prosjektet kan ikke observeres fordi det var avsluttet før jeg startet datainnsamlingen. Derfor er jeg nødt til å forholde meg til de ulike språklige representasjonene av hvordan prosjektet forløp. Dette vil bli gjort gjennom intervjutranskripsjonene og den innsamlede dokumentasjonen. Datamaterialet er skrevet eller fortalt av ulike stakeholders i prosjektet; med andre ord aktører som har investert noe i utfallet av prosjektet. Jeg vil i kapittel 3 forklare nærmere hvordan jeg vil analysere informantenes språkbruk ved å benytte begreper og teknikker fra diskurspsykologien som analysestrategi.

### 3 Metode

Problemstillingen for denne oppgaven er: ”På hvilken måte kan lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?” Som jeg presenterte i kapittel 2 kan aktørene i slike samarbeid ha ulike interesser og begrunnelser for å delta. Dersom disse interessene er motstridende, at aktørene ikke kommer til en felles enighet rundt samarbeidets funksjon og mål, kan dette være en stor utfordring for å etablere effektive og velfungerende samarbeidsprosjekter. En inngang til å kunne besvare problemstillingen vil være å belyse hvordan ulike aktører i slike samarbeidsprosjekter kan forventes å uttrykke sine interesser. Jeg har derfor valgt å gjøre et dybdestudie av et eksempel på et slikt samarbeidsprosjekt, nemlig Takt & Tone-prosjektet.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign, som er inspirert av to ulike undergrupper for casestudieforskning. Det første er instrumentell casestudie og det andre er historisk casestudie. Deretter vil jeg presentere datainnsamlingsmetodene, etterfulgt av informantutvalget. Videre presenterer jeg hvordan jeg har tolket intervjumaterialet. Avslutningsvis presenteres de forskningsetiske hensynene som måtte tas under dette forskningsarbeidet, før jeg til slutt reflekterer kritisk rundt de metodiske valgene som er gjort.

#### 3.1 Casestudie

”Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” forklarer Stake (1995, s. xi). Med dette utsagnet velger Stake å trekke frem egenarten og kompleksiteten av en enkel case som hovedgrunnlaget for å forstå aktiviteter i et spesifikt tilfelle. Merriam har en noe annen tilnærming og fokuserer på *avgrensning* i forskningen: “A case study is an in-depth description and analysis of a bounded system” (Merriam, 2009, s. 40). Hun fokuserer på et *avgrenset system*, hvor forskeren kan ”gjerde inn” det som skal studeres, som for eksempel en person, en gruppe, et program eller et samfunn. Hun mener at dersom det ikke finnes begrensninger, faktiske eller teoretisk, med tanke på antall mennesker som kan bli intervjuet [...] er ikke fenomenet avgrenset nok til å kvalifisere som en case (Merriam, 2009, s. 41). Miles og Huberman utdyper dette perspektivet ved å presentere en case som ”a phenomenon of some sort occurring in a bounded context” (Miles & Huberman, 1994, s. 25). Forfatterne illustrerer dette gjennom en sirkel med et hjerte i midten. Hjertet representerer fokuset, mens sirkelen representerer en noe ubestemt ramme (eller barriere) for casens innhold – og tydeliggjør med dette hva som ikke vil være en del av studiet (Miles & Huberman, 1994).

Baxter og Jack (2008) er særlig opptatt av hvilken betydning datamaterialet har i casestudieforskning. Forfatterne presiserer at varierte og ulike datakilder er nødvendig for å legge til rette for utforskning av et fenomen innenfor dets unike kontekst.

Hvorfor er en casestudie den beste tilnærmingen for å besvare problemstillingen i denne oppgaven? Ifølge Yin (2009, s. 2) bør en forsker vurdere en casestudietilnærming når: (1) problemstillingen skal besvare ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål, (2) forskeren har liten kontroll over tilfellene, og (3) forskeren fokuserer på et moderne fenomen som henger sammen med nåtiden. I denne casestudien ønsker jeg for det første å besvare et hvordan-spørsmål, gjennom formuleringen ”på hvilken måte”. For det andre har jeg lite kontroll over tilfellet som skal studeres, ettersom aktørene vil ha en bredere og dypere erfaringer med prosjektet. For det tredje ønsker jeg å fokusere på det moderne fenomenet ”musikkpedagogiske samarbeid mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører”. Selv om jeg vil bruke et prosjekt eksempel som er avsluttet og som dermed ikke tilhører ”nåtiden” er det nødvendig å være klar over at problemstillingen ikke er rettet mot Takt & Tone, og den betydningen dette prosjektet hadde for musikkopplæringen i skolen. Problemstillingen etterspør heller på hvilken måte generelle musikkpedagogiske samarbeid kan ha en slik betydning. Jeg fokuserer dermed på et moderne fenomen gjennom å synliggjøre de kontekstuelle forholdene i Takt & Tone-prosjektet. Ved å synliggjøre disse vil det legge et grunnlag for en generell forståelse av hvilken betydning slike samarbeidsprosjekter kan ha for musikkopplæringen i skolen.

Som nevnt ovenfor vil ikke problemstillingen i denne oppgaven være rettet direkte mot Takt & Tone-prosjektet. Intensjonen er i stedet å gjøre en mer overordnet drøfting rundt på hvilken måte slike samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen i skolen. Takt & Tone er valgt ut som eksempel på dette. Casen Takt & Tone blir derfor et instrument for å kunne forstå det overordnede spørsmålet og for å kunne svare på dette.

Forskningsdesignet i denne oppgaven kan dermed sies å være inspirert av *instrumentell casestudie*: det å skape en forståelse om noe annet enn casen i seg selv (Stake, 1995).

[An instrumental case study] is examined mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization. The case is of secondary interest, it plays a supportive role, and it facilitates our understanding of something else (Stake, 2005, s. 445).

I tillegg til de egenskapene som ”vanlige” casestudier besitter, vil en instrumentell case studie være et verktøy for å kunne dra generelle konklusjoner, slik at leseren kan lære noe fra denne ene casen. For å kunne gjøre dette er det nødvendig at forskeren er nøye i valget av case for å få et best mulig resultat. ”In instrumental case study, some cases would do a better job than others. Sometimes a ’typical’ case works well but often an unusual case helps illustrate matters we overlook in typical cases” (Stake, 1995, s. 4)

Valget av casestudiet ble gjort som et resultat av den omtalen Takt & Tone hadde fått. Prosjektet ble omtalt som et godt eksempel på samarbeid mellom skolen og det frivillige kulturlivet (Birkeland et al., 2014). Imidlertid oppfattet jeg prosjektet som et tiltak som forsøkte å bidra til en musikkfaglig endring i skolen, men som ikke fikk det helt til. Jeg hadde tidligere hørt om initiativtakernes engasjement og pågangsmot i starten av, og under prosjektperioden. De startet opp et prosjekt som viste seg å glede og motivere elevene og musikk lærerne i prosjektskolene. Initiativtakerne ønsket ikke bare å gjennomføre en mer kvalitetsbevisst musikkundervisning, men også å motivere elevene til å delta i andre lokale musikkaktiviteter (Blix & Isaksen, 2013).

Hvordan kan jeg bruke funnene fra denne ene instrumentelle casestudien for å generalisere til andre tilfeller? På lik linje med eksperimenter, kreves det at forskeren studerer flere case dersom man har et ønske om å konkludere med vitenskapelig fakta (Yin, 2003). Likevel formulerer Yin (2003) at ”case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes” (2003, s. 10). Generaliseringen i denne oppgaven vil ikke skje i form av en solid og konkret ”fasit” på hva samarbeidsprosjekter bidrar med for musikkopplæringen i den norske skolen. Det den vil gjøre er å bidra med et forslag til hva som kan forventes i en lignende situasjon. Jeg vil benytte det Kvale og Brinkmann (2009) kaller en *analytisk generalisering*. Dette innebærer at jeg vurderer i hvilken grad funnene fra studien kan brukes som en anvisning i andre tilfeller.

Det musikkpedagogiske samarbeidsprosjektet Takt & Tone ble avsluttet i 2013. Observasjon var en metode jeg ønsket å benytte, men som ble vanskelig å gjennomføre ettersom det ikke lenger er noen konkrete tiltak som kunne observeres. For å få kunnskap om Takt & Tone-prosjektet måtte jeg gå tilbake i tid, i form av å samle inn prosjektbeskrivelser og annen dokumentasjon som omtalte prosjektet, samt intervju tidligere deltakere. Jeg har tatt i bruk elementer fra både historisk forskning og casestudieforskning, noe Yin (2008) mener ofte vil sammenfalle. Yin (2008) poengterer at gjennom en historisk forskningsmetode, som blant annet er basert på primære og sekundære dokumentkilder, kan en forsker få tilgang

på informasjon der hvor det er tilnærmet umulig å observere selv. Disse teknikkene kan også forekomme i casestudieforskning. Casestudier vil imidlertid inkludere to andre kilder som vanligvis ikke er til stede i historisk forskning: direkte observasjon og intervju med personer som har vært direkte involvert. Siden Takt & Tone-prosjektet offisielt ble avsluttet for kun to år siden var mye av dokumentene fortsatt tilgjengelig, og jeg opplevde at informantenes historier lå relativt ferskt i minnet. Ved å analysere dokumentene, og intervju tidligere deltakere, kombinerer jeg elementer fra historisk forskning og case-studieforskning. På denne måten fikk jeg tilgang på historiene, slik som Yin (2008) har anbefalt. Merriam (2009) viser hvordan kombinasjonen av historisk forskning og casestudieforskning kan bli sett på som en historisk case studie. Hun presenterer hovedmålet for historiske casestudier slik:

The key to historical case studies [...] is the notion of investigating the phenomenon over a period of time. The researcher still presents a holistic description and analysis of a specific phenomenon (the case) but presents it from a historical perspective (Merriam, 2009, s. 47).

Hun definerer her en historisk casestudie som en studie av utviklingen av en bestemt organisasjon over tid. Merriam (2009) differensierer mellom historisk studie og en casestudie som er historisk av natur. For eksempel vil forskning på organisasjoner fra tidlig 1900-tallet utelukkende være avhengig av dokumentert historisk materiale. Forskning på nåværende organisasjoner vil også benytte historiske materiale, men vil også tilby en mulighet til å observere og intervju personer som er direkte assosiert med casen.

Det kan diskuteres om denne casestudien er ”historisk” nok. Det er kun to år siden Takt & Tone-prosjektet ble avsluttet, som betyr at skolene fortsatt bærer preg av prosjektets tiltak, blant annet gjennom at instrumentpakkene<sup>8</sup> fortsatt er tilgjengelig i skolene. Likevel velger jeg å bruke begrepet ”historisk casestudie” ettersom tiltakene som ble gjort i casen ikke lenger er mulig å observere. Jeg ser på instrumentpakkene som spor etter den historiske hendelsen. På samme måte vil informantene snakke om prosjektet i fortid; at det har skjedd, men at det ikke lenger er aktuelt. Dokumenter som prosjektbeskrivelser, søknader om midler og sluttrapport vil bli brukt til å beskrive prosjektet historiske hendelser og progresjon i detalj (kapittel 4).

---

<sup>8</sup> Instrumentpakkene var sponset av den lokale musikkforretningen og bestod av et klasesett med akustiske gitarer, elgitarer, basser, trommesett, keyboards og sanganlegg.

Fordelen med å se på slike historiske hendelser vil være at deltakerne har fått tid til å reflektere over egen arbeidsinnsats og prosjektets betydning. Disse refleksjonene vil mest sannsynlig komme tydeligere til uttrykk i informantenes fortellinger, i større grad enn pågående prosjekter som kanskje har som formål å selge seg inn på en eller annen måte. Aktørens refleksjoner rundt egen deltakelse vil være betydningsfulle for det endelige resultatet av denne oppgaven.

Oppsummert er en *instrumentell* og *historisk* casestudie valgt for å kunne svare på hvilken betydning lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører kan ha for musikkopplæringen i skolen. Metodevalget er designet for å hente inn mest mulig informasjon om en case som har eksistert i fortiden. Ved å kombinere disse to undergruppene av casestudie har jeg skapt et forskningsdesign som både forsvarer metodeutvalget og hensikten med datainnsamlingen.

Generelt i kvalitative forskning, og spesielt i casestudieforskning, gjelder det å samle inn så mye informasjon som mulig for å kunne besvare problemstillingen. Baxter og Jack (2008, s. 556) poengterer at en casestudieforsker ønsker å samle inn nok detaljer til å gi leseren en forståelse av validiteten eller troverdigheten av arbeidet. Ved å benytte forskjellige datakilder har jeg foretatt meg en *triangulering*. Med triangulering menes det at forskeren bruker forskjellige metoder og/eller flere datakilder for å styrke troverdigheten i undersøkelsen. Triangulering betraktes som obligatorisk i god forskningspraksis, fordi det bidrar til å bedre validiteten (Vedeler, 2000). ”Triangulering bidrar til å redusere bias som kan oppstå hvis man stoler for mye på kun en datainnsamlingsmetode, kilde, analyse eller teori” (Vedeler, 2000, s. 116). På samme måte som at man i geografisk kartlegging trenger horisontale og vertikale linjer for å lokalisere en beliggenhet, vil man gjennom triangulering kunne peile seg inn i to retninger og lokalisere eget ståsted i krysningspunktet mellom disse to linjene. ”Et landemerke gir bare ett holdepunkt. Man må ha to for å bestemme eksakt posisjon” (Vedeler, 2000, s. 116).

Gjennom å benytte både dokumentanalyse og intervju vil jeg kunne skape et bredt og dypgående bilde av Takt & Tone-prosjektet som en helhet, som både inneholder kritiske refleksjoner og systematiske utredninger. Dokumentene vil i hovedsak kunne informere om prosessen fra start til slutt, og alle milepælene underveis. De vil også kunne bidra med et bredt informasjonsspenn i større grad enn det informantene kan bidra med under et tidsavgrenset intervju. Problemet med dokumentene er at de som regel kun trekker fram prosjektet suksesser, framfor en kritisk vurdering av prosjektet. Dokumentene har en agenda om å ”selge



seg inn” på en eller annen måte, og er formulert med den hensikt å tiltrekke seg positiv oppmerksomhet. Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til. Intervjuene vil, likt dokumentene, bidra med informasjon om prosjektets prosess gjennom deltakernes fortellinger, men vil kunne bidra med kunnskap som går dypere enn dokumentene. Intervjuene vil kunne utdype deltakernes erfaringer og kritiske refleksjon i fasen etter prosjektavslutning. Et problem med intervju som forskningsmetode er at informantene vet mye om sin egen rolle, men mindre om andres roller i prosjektet. Intervjuene er også tidsbegrenset, slik at jeg som forsker har måtte vært selektiv i utvelgelsen av fortellinger som er hensiktsmessig å bruke tid på. For eksempel var det ikke tid under intervjuene til å gå dypere inn i alle tema som kunne vært relevant, som for eksempel musikalske sideprosjekter eller initiativer som hadde sitt utspring i Takt & Tone-prosjektet. Jeg måtte også avbryte enkelte av informantenes systematiske gjennomgang av arkiverte dokumenter. Disse skulle jeg få tilgang på og skulle analysere disse selv i ettertid.

En triangulering gjennom ulike datakilder har til nå blitt beskrevet som utnyttelsen av ulike innsamlingsmetoder, slik som dokumenter og intervju. Som et ledd i en triangulering har jeg valgt ut informanter som har hatt forskjellige roller i Takt & Tone-prosjektet. Noen av spørsmålene som er blitt stilt i intervjuene har vært de samme for alle deltakerne. Svarene som informantene har bidratt til å skape en felles ”sannhet”; en erfaringsenighet av prosjektet og dets betydning for elevens læring og det organisatoriske samarbeidet.

Jeg vil primært benytte metoden *semi-strukturerte intervju*. Forskningen min vil handle om å få fram deltakerperspektivet; at informantene forteller om prosjektet og sine erfaringer med prosjektet slik de husker det. En dokumentanalyse av arkivert materiale vil kunne skape et bilde av hvordan Takt & Tone-prosjektet ble formidlet til befolkningen og til nasjonale finansieringskilder. Til sammen har disse metodene skapt en forståelse av Takt & Tone-prosjektet, som igjen har fungert som et grunnlag for å besvare problemstillingen.

### **3.2 Dokumenter – utvalg og analyse**

Utvelgelsen av dokumenter var basert på et ønske om å skape en utdypende og detaljert gjenfortelling av Takt & Tone-prosjektets progresjon. Jeg har valgt å kalle alle former for skriftlige kilder for dokumentasjon, noe Scott (1990) poengterer i boken *A Matter of Record*. Dette kan både være publiserte og upubliserte dokumenter, offentlige skrifter eller litterære skrifter. Følgende dokumenter om Takt & Tone-prosjektet ble samlet inn: 1 offentlig forskningsrapport, 1 upublisert forskningsrapport, 2 upubliserte prosjektbeskrivelser, en sluttrapport, en PowerPoint-presentasjon, en artikkel fra et magasin, 8 avisartikler og en

progresjonsskisse. En oversikt over det publiserte og upubliserte dokumentutvalget er presentert i henholdsvis Tabell 1 og Tabell 2.

Antall	Dok. type	Tittel	Forfatter	Årstall
1	Forskningsrapport	<i>Det musikkpedagogiske prosjektet Takt &amp; Tone som praksisfellesskap, Kompetanseutvikling og deltakerbaner</i>	Blix & Isaksen	2013
1	Magasinartikkel	Tema: Å lobbe for musikk	Bjerke	2013
8	Avisartikler	Anonymt	Anonymt	2005-2013

Tabell 1 - Publiserte dokumenter

Antall	Dok. type	Tittel	Forfatter	Årstall
2	Prosjektbeskrivelser	[Fra ”Takt og Tone” til ”Etter nye noter”]	Takt & Tone	2005
		[Takt & Tone – et nasjonalt løft for musikkundervisningen i norsk skole]	Musikk i Skolen <sup>9</sup>	2013
1	Forskningsrapport	<i>”Takt &amp; Tone”-prosjektet, Måling av eventuelle markedsmessige effekter</i>	Larsen & Gunnarson	2010
1	Sluttrapport	[Sluttrapport for Takt & Tone-prosjektet 2010-2013]	Takt & Tone	2013
1	PowerPoint-presentasjon	[Takt & Tone – Samspill mellom musikkbransje og grunnskole]	Takt & Tone	2005
1	Progresjons-skisse	[Ark 1 – progresjon 2005-2010]	Takt & Tone	2010

Tabell 2 - Upubliserte dokumenter

<sup>9</sup> Musikk i Skolen er en av Norges eldste musikkorganisasjoner og arbeider blant annet for at barn og unge skal få utøve og oppleve kulturelle aktiviteter uavhengig av foreldrenes økonomi (Musikk i skolen, 2014).

Gjennom intervjuene har jeg samlet inn den upubliserte dokumentasjonen som var mulig å få tilgang på. Det eneste kriteriet for utvelgelsen var at dokumentene måtte omhandle Takt & Tone-prosjektet. Gjennom å uttrykke et ønske om å få tilgang på dokumentene fikk jeg den dokumentasjonen som informanten følte han eller hun kunne gi videre. Jeg brukte dermed en seleksjonsmetode basert på deltakernes ønske om å gi meg tilgang til upublisert materiale, noe som kan trekke tråder til det Thagaard (2009) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*. Denne seleksjonsmetoden vil bli nærmere presentert i kapittel 3.4 ”Utvalg av informanter”.

Jeg analyserte dokumentene ved å ta utgangspunkt i Repstad (2007) sine refleksjoner om dokumentanalyse. Han påpeker at dokumenter for det første kan anvendes som et bakteppe for analyse og rapport. Ved at man leser et skriftlig materiale (dokumenter), og finner at det er med på å kaste lys over ens problemstilling, vil man kunne danne seg et tydeligere bilde av casen. For det andre påpeker Repstad (2007) at man også kan benytte dokumentanalyse i en snevrere forstand. Man behandler dermed materialet på samme måte som for eksempel feltnotater, intervjutranskripsjoner og liknende. I kapittel 5 har jeg benyttet dokumentanalyse i *snever* forstand for å gi beskrivelse av casen Takt & Tone. Den innsamlede dokumentasjonen er blitt behandlet som Takt & Tone-prosjektets ”personlige” beskrivelse av dets forløp, på lik linje med narrative intervjutranskripsjoner. Samtidig har jeg også benyttet dokumentanalyse i *vid* forstand, fordi jeg gjennom arbeidet med masteroppgaven har dannet meg en større forståelse av kommunikasjonen og maktforholdene i Takt & Tone-prosjektet spesielt, og i musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter på lokalt nivå generelt.

Ved å benytte dokumentanalyse som metode var jeg nødt til stille meg kritisk til innholdet på en annen måte enn for eksempel feltnotater og intervjutranskripsjoner. Både Yin (2014) og Thagaard (2009) påpeker at dokumentanalyse skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. Disse formålene kan sees på som en refleksjon av aktørenes *interesser*. Forfatterne ønsker å oppnå noe spesifikt gjennom den måten de formulerer dokumentene på. Gjennom å konstant forsøke å identifisere formålene som ligger bak dokumentene, vil det være mindre sannsynlighet for at jeg som forsker blir villedet av dokumentasjonen. Samtidig kan en slik tanke bidra til at jeg, med større sannsynlighet, vil stille meg kritisk i tolkningen av dokumentene. Dokumentasjonen trenger ikke nødvendigvis gi en balansert fremstilling, men kan i mange sammenhenger ha det formålet å kun trekke fram suksessene i prosjektet. De kan også inneholde forenklinger som gjør at informasjonen ikke nødvendigvis samsvarer

med realiteten. Gjennom å sammenholde informasjonen fra ulike dokumenter har jeg skapt en beskrivelse av Takt & Tone som formidler progresjonen, og interessene, i prosjektet.

Dokumentanalysen ble gjort ved å først systematisere dokumentene kronologisk. Jeg sorterte dokumentene etter tidspunktet de ble skrevet. Dersom flere dokumenter var skrevet samme år, måtte jeg lese gjennom dem og sammenligne informasjonen, for å finne rekkefølgen dokumentene var skrevet i. I kapittel 4 har jeg presentert en oversikt over Takt & Tone-prosjektets progresjon, fra 2005 til 2013.

### 3.3 Intervju

Jeg har gjennomført *semi-strukturerte intervjuer* med de involverte aktørene for å få deres formening om prosjektets betydning for musikkopplæringen i skolen. Jeg har også presentert noen av utfordringene som oppstod, og hvordan informantene opplevde samarbeidet generelt. Informantenes uttalelser la et grunnlag for analysearbeidet.

I forkant av de semi-strukturerte intervjuene hadde jeg gjort klart en intervjuguide med en oversikt over emner som skulle dekkes og forslag til spørsmål som skulle stilles. Jeg hadde ikke formulert en lang liste med spørsmål som skulle gjennomgås slavisk, men enkelte spørsmål innenfor to bestemte temaer. Jeg viser til et eksempel på en slik intervjuguide i **vedlegg 4**. Temaene var (1) *opplevelse av prosjektet* og (2) *betydning for dagens musikkundervisning*. Disse inneholdt fire spørsmål som var felles for alle informantene. Innenfor første tema stilte jeg spørsmål om deltakernes erfaringer med prosjektet og om konkrete episoder som informanten mente var betydningsfulle. Innenfor andre tema spurte jeg om prosjektet hadde hatt en nytteverdi, og i så fall på hvilken måte denne nytteverdien kunne argumenteres for. De resterende spørsmålene varierte fra informant til informant, men var underlagt de to overordnede temaene. Grunnen til at jeg tilpasset spørsmålene i forhold til informantene var at de hadde hatt ulike roller i prosjektet. Det krevdes dermed at jeg stilte spørsmål som var rettet direkte mot den spesifikke rollen.

Elevinformantene var samlet i par. Denne intervjumetoden velger jeg å kalle for gruppeintervju, framfor fokusgruppeintervju. Enkelte metodologer trekker ikke noe skille mellom disse to intervjuformene (Kvale & Brinkmann, 2009). Andre ser på disse som prinsipielt forskjellige. Bloor et al. (2001) definerer denne forskjellen ved å påpeke at fokusgruppeintervju primært handler om å stimulere til en diskusjon mellom informantene, mens i et ordinært gruppeintervju er formålet først og fremst å søke etter svar uten å legge opp til en aktiv interaksjon mellom deltakerne.

Hensikten med å intervjuere elevene i et gruppeintervju var å få svar på stilte spørsmål. Samtidig kunne dialogen mellom elevinformantene være viktig for å sette i gang tankeprosesser, slik at de hjalp hverandre å huske spesifikke hendelser, medvirkende aktører og egne erfaringer.

Etter samtykke fra informantene ble alle intervjuene spilt inn på en digital lydopptaker. I denne forbindelse benyttet jeg en *Zoom Q3HD Handy Video Recorder*, med kamerafunksjonen slått av. Ved bruk av lydopptaker som dataregistrering kunne jeg som intervjuer konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, i motsetning til for eksempel feltnotater, som kan avbryte samtalsens frie flyt. ”Ordbruk, tonefall, pauser og liknende blir registrert, slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Dette gjorde det mulig for meg å arbeide med de enkelte ordene som ble sagt i intervjuet og måten de ble sagt på. Dette var nødvendig for å gjøre en diskursinspirert lesning av intervjutranskripsjonene og for å belyse aktørenes interesser. Dette vil jeg komme tilbake til.

Alle intervjuene er transkribert fra dialekt til bokmål etter John W. Du Bois’ diskurstranskripsjonssystem (Du Bois, 1991). Ifølge forfatteren selv er dette et transkripsjonssystem som er velegnet for diskursivt forskningsarbeid (Du Bois, 1991, s. 72). Informantenes språklige artikuleringer kommer til uttrykk, i tillegg til den muntlige besvarelsen. Dette kan si noe om det engasjementet, og den interessen, informantene hadde i Takt & Tone-prosjektet. En annen grunn til at jeg valgte dette systemet var fordi det var lettforståelig, og bidro til å effektivisere transkripsjonsprosessen.

### **3.4 Utvalg av informanter**

Utvalget av informantene ble gjort etter følgende kriterier:

1. Vedkommende må ha deltatt direkte i Takt & Tone-prosjektet.
2. Vedkommende må ha vært bosatt i samme kommune som Takt & Tone-prosjektet ble gjennomført.

Kriteriene for utvalget er satt for å avgrense meg til de aktørene som deltok direkte i prosjektet. Gjennom disse kriteriene utelukker jeg en rekke aktører som har bidratt i prosjektet, da som innleide eller nasjonalt ansatte aktører, som for eksempel finansieringskilder og kursholdere. Kriteriene utelukker også aktører som er ansatt av Takt & Tone-ledelsen for å utføre midlertidig arbeid, som for eksempel lokale musikere og musikkpedagoger som var leid inn for å gjennomføre temabaserte workshoper eller seminar.

#	Informanter	Intervjuform	Sted	Tid
1	Prosjektleder <sup>10</sup>	En-til-en intervju	Møterom, musikkforretningen	41 minutter
2	Instrumentforhandleren	En-til-en intervju	Møterom, musikkforretningen	50 minutter
3	Musikklærer	En-til-en intervju + telefon	Bibliotek, barneskole	40 + 10 minutter
4	Avdelingsleder <sup>11</sup>	En-til-en intervju	Møterom, barneskole	46 minutter
5	Workshopleder	En-til-en intervju	Personalrom, videregående skole	32 minutter
6	Faglig ansvarlig	En-til-en intervju	Undervisningsrom, kulturskolen	32 minutter
7	Høgskolerepresentant	Skype-intervju	Skype	39 minutter
8	Kulturrådgiver	Telefonintervju	Telefon	11 minutter
9	To elever (15 og 17 år)	Gruppeintervju	En privat bolig	22 minutter

Tabell 3 - Informantutvalg, intervjuform, sted og tidsbruk

Informantutvalget bestod av 10 informanter fordelt på 9 intervjuer. Tabell 3 viser en oversikt over informantene, intervjuformen, stedet hvor intervjuet ble gjort og varighet.

Informantene ble valgt ut basert på deres ulike roller i prosjektet, et såkalt strategisk eller hensiktsmessig valg (Vedeler, 2000), hvor målet var å få bred og dypgående informasjon om studiens tematikk. Denne utvelgelsesprosessen ble gjort på to forskjellige måter. For det første kan kvalitative studier omhandle personlige og nærgående temaer, som kan virke skremmende på enkelte potensielle informanter. Ved bruk av en seleksjonsmetode basert på deltakernes ønske om å bidra, har jeg gjort det Thagaard (2009) betegner som et *tilgjengelighetsutvalg*. ”Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og framgangsmåten for å velge ut informantene er basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren” (Thagaard, 2009, s. 56). For å besvare problemstilling ønsket jeg et vidt omfang av informanter, ettersom lignende aktører vil kunne være aktuelle i andre musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter. Ved å ta kontakt med de

---

<sup>10</sup> Takt & Tone-prosjektet hadde flere prosjektledere. Denne informanten hadde, i motsetning til de andre prosjektlederne mange ulike roller i prosjektet. Han fungerte som prosjektleder i oppstartsfasen, men jobbet også politisk gjennom hele prosjektet.

<sup>11</sup> Avdelingslederen hadde som hovedoppgave å delegere og hente inn vikarer, men spilte også en sentral rolle i oppstarten og integreringen av Takt & Tone-prosjektet.

ulike aktører i Takt & Tone, enten via telefon eller mail, etablerte jeg et informantutvalg basert på om informantene var tilgjengelig eller ikke.

En annen metode som ble benyttet for å velge ut informantene var det Thagaard (2009) beskriver som *snøballeffekten*. Snøballinnsamlingsstrategien innebærer at forskeren i første omgang kontakter personer som har de kvalifikasjonene eller egenskapene som er relevant for problemstillingen, og deretter ber om navn på andre som har tilsvarende egenskaper. Dette ble gjort både før og under intervjuperioden; enten på mail, telefon eller i møte med informantene. Ikke alle personene som ble nevnt har blitt intervjuet i ettertid. Dette var på grunn tidsbegrensning, informantenes tilgjengelighet og/eller egen formening av informantenes relevans for oppgaven.

Selv om aktører av forskjellig kjønn er noe skjevt representert (7 menn og 3 kvinner) var ikke dette et kriterium i utvalgsprosessen. Aktørenes rolle og prosjektutviklingsbidrag var viktigere.

Kontakten med informantene ble gjort muntlig og/eller skriftlig. Ved å sende en uformell mail var det lett å nå mange informanter på kort tid og forklare prosjektet. Gjennom å snakke med personene først på telefon, opplevde jeg at det gikk kortere tid før jeg fikk svar på den ettersendte mailen. Det var også lettere å avtale tidspunkter for intervju via telefon, fordi jeg gjennom dialog raskere kunne inngå en avtale. Jeg endte til slutt opp med ti informanter som hadde svært ulike roller i prosjektet.

*Prosjektlederen og instrumentforhandleren* for Takt & Tone kunne fortelle noe om det å sette i gang med lokale samarbeidsprosjekter og det å opprettholde og videreutvikle slike prosjekter. *Musikklæreren*, som deltok i prosjektet fra 2005 til 2013, ble valgt for å få et innblikk i hvordan prosjektet ble erfart i klasserommet. *Avdelingslederen* kunne fortelle noe om hvordan kontakten med samarbeidspartnere ble erfart og om den økonomiske betydningen prosjektet hadde for skolen. *Workshoplederen* kunne fortelle hvordan workshopene ble planlagt, gjort og erfart, og samtidig hvordan han opplevde å arbeide med skolene og de offentlige utekonsertene. *Faglig ansvarlig* for Takt & Tone kunne bidra med en forklaring rundt prosjektets dreining<sup>12</sup> i 2011. *Høgskolerepresentanten* deltok i arbeidet med å inkludere kommunen i oppstartsprosessen, og ville kunne fortelle meg noe om høgskolens perspektiv på dette prosjektet. *Kulturrådgiveren* kunne bidra med informasjon om hvordan kommunen hadde bidratt i prosjektet og hvilken eventuelle utfordringer de opplevde underveis. Denne

---

<sup>12</sup> Denne dreiningen vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

informanten ble ansatt høsten 2013 og deltok dermed kun i avslutningsprosessen. I og med at mer sentrale støttespillerne fra kommunen ikke var tilgjengelig for et intervju, ble denne informanten valgt for å representere kommunens perspektiv.

Jeg valgte også å intervjuet et par *elever* for å høre hvordan de opplevde prosjektarbeidet. Elevinformantene var brødre og hadde begge gått på samme barne- og ungdomsskole. Informantene var 15 og 17 år gamle, og blir i denne oppgaven omtalt som E15 og E17. ”Steinbakken” barneskole ble deltakende i prosjektet i 2010, som betød at E17 ikke hadde noen erfaringer med prosjektet på barneskolen. ”Sommergrenden” ungdomsskole hadde også tilgang på instrumentene. Takt & Tone så det ikke som hensiktsmessig å ta fra skolen instrumentene da den tidligere prosjektskolen ble omgjort til ren ungdomsskole i 2010.

Sett bort fra elevinformantene ble alle deltakerne intervjuet hver for seg slik at de kunne få snakke fritt. Spørsmålene var også formulert ulikt, alt ettersom hvilken informant jeg intervjuet. Alle intervjuene ble gjort i rom som var lett for informantene å benytte. Jeg hadde et ønske om at deltakerne skulle ha kort vei til intervjulokalet, slik at de fikk minst mulig tidsmessig belastning som følge av intervjuet. Jeg oppsøkte dermed informantene på deres foretrukne møtelokaler.

### 3.5 Tolkning av intervjumaterialet

Min oppgave som analytiker vil i første omgang være å få frem informantenes *meninger*. Med dette mener jeg deres uttrykte mening om prosjektets betydning for musikkopplæringen i skolen. Som nevnt tidligere er det grunn til å tro at aktørene vil fremheve hensynet til eleven som drivkraft, men at de sannsynligvis vil ha ulike innganger til dette, avhengig av hvem de er og hvilket utfall som anses som hensiktsmessig. Fra et diskurspsykologisk ståsted er det ikke forskerens oppgave å finne informantenes *egentlige* mening. Det jeg derimot vil finne ut er hvordan interesser og formål kommer til uttrykk hos de ulike informantene.

Med tanke på dette vil jeg benytte en diskurspsykologisk analysestrategi. Wetherell, Taylor og Yates framstiller diskursanalytisk forskning som ”the study of human meaning-making” (2001, s. 3). Det må presiseres at jeg ikke har gjort en diskursanalyse (i ordets rette forstand), da dette ville ha vært for omfattende. Derimot vil jeg gjøre en *diskursinspirert* lesning av intervjumaterialet; ved å dekonstruere informantenes uttalelser ønsker jeg identifisere hvordan de bruker språket for å representere realiteten på en bestemt måte. Jeg forholder meg dermed til informantenes ulike språklige representasjoner: Intervjumaterialet er



fortalt av ulike interessenter, av folk som har ulike formeninger om samarbeidsprosjektene betydning for musikkopplæringen i skolen.

Potter (1996) presenterer i boken *Representing Reality* ulike retoriske verktøy som kan bli brukt for å øke kredibiliteten i en persons utsagn. Han beskriver hvordan man, med hensyn til disse virkemidlene, kan skape en forståelse av hvordan en person formulerer sine interesser og investeringer, og eventuelt hvordan han eller hun undergraver slike formuleringer. Jeg vil nå presentere de retoriske verktøyene jeg har benyttet i analysen av intervjumaterialet.

Et eksempel på et retorisk verktøy er det Goffman (2001) kaller *footing*, som innebærer at en taler (eller forfatter) enten presenterer seg selv som informasjonskilden, eller videreformidler informasjonen som en annens budskap. Det er en forskjell mellom uttrykkelsen ”*prosjektet er nyttig*” og ”*prosjektlederen påstår at prosjektet er nyttig*”. Potter mener footing er sentralt når man arbeider med faktuelle rapporter, ”because it is through the paraphernalia of footing that speakers manage their personal or institutional accountability for such reports (Potter, 1996, s. 122). En taler kan aktivt skifte footing basert på hva som passer hans argumentasjon.

*Active voicing* forekommer når en taler bruker direkte kvoteringer fra en annen kilde (Potter, 1996, s. 160-162). Ved å bruke en annen persons direkte sitater kan uttalelsene oppleves som mer pålitelig. Som et resultat av dette vil talerens argumentasjonen oppleves som mer troverdig.

*Category entitlement* innebærer at en taler refererer til en person eller gruppe som forventes å ha høy kunnskap og betydning (Potter, 1996, s. 114). Taleren benytter disse pålitelige kildene (ekspertene) til å øke troverdigheten av deres eget utsagn. Et eksempel på dette er uttalelsen ”psykologen fortalte meg at barnet mitt er talentfull”. Psykologen fungerer her som en ekspert og underbygger talerens argumentasjon.

*Concession* (konesjon) er et språklig verktøy som blir brukt for å vise at en person har sett og vurdert ulike sider av en sak før de har nådd sin konklusjon (Potter, 1996, s. 165-166). På denne måten anerkjenner taleren potensielle motargumenter (Antaki & Wetherell, 1999). Talerens argumentasjon ser dermed ut til å være basert på de tilgjengelige bevisene som legges frem, i stedet for å synliggjøre en underliggende personlig agenda eller interesse.

*Consensus* (konsensus) er et retorisk verktøy som, gjennom en allmenn enighet, forvandle beskripsjoner om til fakta (Potter, 1996, s. 158). Utsagnet blir mer troverdig dersom mer enn en person er enig i et utsagn. Uttalelsen ”*vi var alle enige om at dette prosjektet var*

*et nødvendig tiltak*” er et eksempel på dette. Det retoriske verktøyet konsensus blir brukt for å støtte opp under talerens argumentasjon.

*Generalisering* brukes av en taler til å strekke en spesifikk tolkning over på et ubestemt antall forekomster (Potter, 1996, s. 197-199). I setningen ”musikklæreren gjorde alltid et grundig arbeid” ser vi for eksempel at ordet ”alltid” kan sees å generalisere atferden over flere anledninger, og/eller for å antyde at atferden er karakteristisk for denne personen.

*Gerrymandering* innebærer at en taler presenterer en veldig selektiv beskrivelse med et spesifikt, relevant synspunkt, samtidig som han ignorerer eller utelater andre potensielle synspunkter (Potter, 1996, s. 176). I politisk sammenheng er gerrymandering veldig populært. For eksempel kan en politiker si at ”det norske skolesystemet er bra – bare så på hvor mange som tar videreutdanning”, mens en annen kan si at ”det norske skolesystemet er dårlig – bare se hvor få lærere som har formell undervisningskompetanse”. Politikerne tar ikke feil og de er enige. Det de derimot gjør er at de trekker frem et konkret eksempel som støtter opp under deres argumentasjon.

*Stake confession* er et retorisk verktøy som benyttes der en person erkjenner sine egeninteresser, framfor å undergrave dem (Potter, 1996, s. 129). Et eksempel er foreldre som sier at de er stolte over barna sine: ”*Alle foreldre er stolte over barna sine. Likevel opplevde jeg at sønnen min gjorde en eksepsjonell god jobb*”. Utsagnet er ikke ment som skryt alene og er ment å bli tatt seriøst.

Ved å benytte disse retoriske verktøyene, som er grundigere presentert av Potter (1996), ønsker jeg å finne ut hvordan informantene artikulere sine interesser, hva og hvordan de har investert i prosjektet, og hvordan de bruker språket strategisk for å styrke sin egen troverdighet. Det vil være interessant å se hvordan aktørene i Takt & Tone-prosjektet håndterte sine og andres interesser for den videre diskusjonen.

Tolkningskontekst	Valideringsfelleskap	Valideringsform
Selvforståelse	Den intervjuede personen	Medlemsvalidering
Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Det allmenne publikum	Publikumsvalidering
Teoretisk forståelse	Forskningsfelleskapet	Forskervalidering

Tabell 4 - Tolkningskontekst, valideringsfelleskap og valideringsform

Jeg disponerte masteroppgaven med hensyn til tolkningskontekst og valideringsfelleskap. Tabell 2 viser en oversikt over ulike tolkningskontekster og valideringsfelleskap, som er hentet fra Kvale og Brinkmann (2009, s. 221).

Kapittel 4 og 5 vil bli tolket gjennom tolkningskontekstene *selvforståelse* og *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Valideringsfelleskapet vil henholdsvis være de intervjuede personene og det allmenne publikum. Det er valideringsfelleskapet som avgjør om jeg har gjort en god tolkning<sup>13</sup>. I kapittel 6 vil den teoretiske forståelsen tre inn, som et underlag for å diskutere samarbeidprosjekters generelle betydning for musikkundervisningen i norske grunnskoler, sett i et samfunnspolitisk perspektiv.

### 3.6 Forskningsetikk

I all forskning kreves det at forskeren er klar over visse spilleregler. Spillereglene er nødvendig for å ivareta forskningskulturen og de personene som er del av forskningen, inkludert forskeren selv (NESH, 2006).

Begrepet ”forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral (NESH, 2006, s. 5).

Jeg vil nå trekke frem noen av de viktigste forskningsetiske utfordringene jeg opplevde under datainnsamlingen. Disse er organisert innenfor kategoriene *samtykke*, *forskning med barn*, *anonymitet* og *avstand versus nærhet*.

*Samtykke*. Visse forhåndsregler bør tas hensyn til før man setter i gang med forskning som innebærer andre personer som forskningsobjekter. NESH (2006) presenterer en rekke eksterne forskningsetiske retningslinjer er nødvendig for å unngå at de som blir forsket på utsettes for alvorlig belastning. Forskingen kan settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke.

---

<sup>13</sup> Dokumentene kan også forstås som intervjuede personer, ettersom jeg vil gjøre en dokumentanalyse i snever forstand, der jeg behandler dokumentene på lik linje med intervjutranskripsjoner.

I forkant av intervjuene ble deltakerne tilsendt et *informasjonsskriv*<sup>14</sup>. I dette skrevet informerte jeg om oppgavens tematikk, og hva en deltakelse ville innebære. I informasjonsskrivet (**vedlegg 2**) vil man kunne se at forskningsspørsmålene har endret seg underveis. Flertallet av deltakerne viste stort engasjement gjennom å dele sin kunnskap og erfaringer om Takt & Tone-prosjektet, men alle var ikke like forberedt før intervjuet ble holdt. Kun en av informantene hadde lest informasjonsskrivet og reflektert over spørsmålene. To av informantene hadde lest dokumentet, men hadde ikke gjort seg noen refleksjoner. De resterende fem informantene, sett bort fra elevinformantene, hadde ikke lest dokumentet. I denne situasjon, hvor deltakerne ikke var fullstendig klar over intervjuets hensikt, ble det stilt desto større krav til meg som intervjuer. Jeg benyttet et par minutter i forkant av intervjuet til å gå systematisk gjennom informasjonsskrivet, forklare forskningens tematikk og presiserte hvilket deltakerperspektiv informanten kunne bidra med. Dette gjorde jeg også for å *avdramatisere* intervjusituasjonen, med tanke på at samtykkedokument og informasjonsskriv kan bli oppfattet som veldig høytidelig (Kvale & Brinkmann, 2009). For eksempel kan informantene føle at de har et spesielt ansvar etter samtykke, som kan skape en barriere for hva informanten ønsker å informere om. Jeg ønsket å avverge denne barrieren.

*Forskning med barn.* Personer under 15 år blir i NESH (2006) kategorisert som personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse, det vil se at foresatte også må samtykke på barnas deltakelse. Barn mellom 15 og 18 år trenger ikke foresattes samtykke, med mindre forskningen innebære å samle inn sensitiv informasjon. I denne forskningen var begge elevene over 15 år. Det var dermed ingen direkte krav til foreldrenes samtykke, siden jeg ikke skulle samle inn sensitiv informasjon. Jeg ba likevel om foresattes signerte samtykket på elevenes deltakelse; dette for å forsikre meg om at alle forskningsetiske hensyn ble ivaretatt, da spesielt med tanke på at den ene eleven nylig hadde fylt 15 år.

*Anonymitet.* Jeg har forsøkt å anonymisere forskningsmaterialet så godt det lot seg gjøre. For det første så har jeg utelatt direkte personopplysninger, som navn, e-postadresse og telefonnummer. I tillegg har jeg anonymisert forskningsprosjektet så godt som mulig.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) presiserer at det er hvordan forskeren behandler personopplysninger underveis fra datainnsamlingen starter til resultatet publiseres, som avgjør om prosjektet må meldes. Etersom jeg ønsket å gjøre intervjuopptak,

---

<sup>14</sup> Elevinformantene ble ikke tilsendt dette informasjonsskrivet, etter som jeg ikke ønsket å samle inn e-postadresser eller telefonnummer til disse informantene. Vi gikk sammen gjennom et samtykkedokument før intervjuet. For samtykkedokumentet, se **vedlegg 3**.

skrive intervjuetranskripsjoner og samle inn upubliserte dokumenter ble prosjektet sendt til NSD i juli 2015, og ble godkjent i august 2015. For NSDs godkjennelsesskriv, se **vedlegg 1**. Alt av datamateriale ble lagret på en personlig, passord-beskyttet PC. De utskrevne dokumentene var låst i skap med nøkkellås.

Anonymiseringen har vært en utfordring i dette prosjektet, fordi informantene kan være gjenkjennelig for andre aktører som deltok i Takt & Tone-prosjektet. Ved å være klar over dette har jeg forsøkt å anonymisere kommune og kommunerelaterte organisasjoner og institusjoner så godt det lar seg gjøre. Informantene og skolene er blitt anonymisert og gitt pseudonymer. Prosjektet er tilrådd NSD og tilfredsstillende kravene for personvern.

*Avstand versus nærhet.* Bekjentskap, gjennom vennskap, med informanten kan omtales som et etisk minefelt. Et par av informantene var bekjente av meg allerede før masterprosjektet ble satt i gang. Min rolle i intervjusituasjonen måtte dermed omstilles noe. Forskerens informasjon om intervjupersonen kan være med på å kode deltakerens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Fortolkningen av informantens mening kan da stå i kontrast til intervjupersonens utsagn; et resultat av at forskeren er for rask til å tolke svaret i lys av den forståelsen han eller hun på forhånd har av informanten. Når forskeren fortolker intervjupersonens mening, basert på allerede etablert kunnskap, forekommer det en ”ekspertgjøring”. Dette skaper dilemmaer rundt etikk og maktbruk.

Da jeg intervjuet personer som jeg hadde et bekjentskap til, forsøkte jeg å tre ut av denne rollen. Kritisk refleksjon var viktig i fortolkningsprosessen, og ble gjort ved å fokusere på intervjupersonens utsagn framfor etablert kunnskap om personen. Men å skape distanse vil ikke nødvendigvis i seg selv være nok til å gjennomføre et informativt intervju. *”The danger of creating a distance, preventing the students from having access to the field”* (Kjørholt, 2012, s. 38). Sitatet formulerer nødvendigheten av å finne en balanse mellom å skape distanse, samtidig som man bygger en bro til intervjupersonen. En ren objektiv tilnærming kan føre til for stor avstand til informanten, som videre kan hindre forskeren å få kunnskap om intervjupersonens erfaringer og meninger. Samtidig må ikke forholdet til intervjupersonen bli for tett, ettersom dette kan føre til uetiske meningsfortettinger.

### **3.7 Kritiske kommentarer**

Etttersom jeg har gjort en historisk casestudie har jeg forsøk å finne tilgjengelig data som både var pålitelig og gyldig. *Reliabilitet* (pålitelighet) blir bestemt av hvordan datainnsamlingen er gjort, og hvor nøyaktig jeg så er i den videre behandlingen av datamaterialet. *Validitet*

(gyldighet) er avhengig av hvilke data som er samlet inn, og om dette er datamateriale jeg ønsker at problemstillingen skal avklare.

Ved å velge *dokumentasjon* som ikke er publisert oppsto det to problemer som er nødvendig å trekke frem. For det første var det begrenset med dokumenter som er tilgjengelig. Gjennom intervjuene fikk jeg kun tilgang på den dokumentasjonen informantene mente han eller hun kan gi videre. For det andre var dokumentene knyttet direkte opp mot enkeltpersoner som ikke var del av forskningen. Jeg har anonymisert alle personer og stedsnavn som var beskrevet i tekstene.

Selv om prosjektbeskrivelsen av Takt & Tone er detaljrik og dyptgående kan informasjonen være mangelfull. Som tidligere nevnt er flere av dokumentene skrevet med et mål for øye; forfatterne ønsket å oppnå noe spesifikt ved å trekke frem høydepunktene i prosjektet. Dette er selvfølgelig helt naturlig og kan bli sett på som en refleksjon av aktørenes interesse for å videreføre prosjektet. En annen utfordring var at dokumentasjonen jeg har samlet inn ikke var fullstendig. Tekstene var innholdsrike i den forstand at de beskrev Takt & Tone-prosjektets progresjon godt, men noe av litteraturmaterialet var ikke tilgjengelig. Det kan hende at denne utilgjengelige dokumentasjonen utdyper hendelser som jeg kan ha mistolket i beskrivelsen av prosjektet. Til tross for dette har jeg skapt et nærliggende bilde av hvordan Takt & Tone-prosjektet ble startet opp, gjennomført og avsluttet med det materialet som var tilgjengelig.

Tre av informantene ble intervjuet via Skype eller telefon. Disse formene for intervjuer var ikke ideelle, men ble brukt som en nødløsning der direkte møte ikke var mulig. Musikklæreren bli ringt opp i etterkant av det fysiske møtet slik at jeg kunne få svar på spørsmål som jeg satt igjen med etter at intervjuet ble avbrutt. Intervjuet med høgskolerepresentanten ble gjort via skype. Grunnen til dette var at det planlagte møtet under datainnsamlingsperioden måtte avlyses fordi informanten ikke hadde tid til et fysisk møte. Intervjuet med kulturrådgiveren ble gjort via telefon ettersom informanten var i permisjon og utilgjengelig for ansikt-til-ansikt intervju.

Ulempene med telefonintervju var for det første at jeg ikke kunne se kroppsspråket til den andre personen. Kroppsspråket kan være nyttig for å tyde om informanten svarer oppriktig eller ikke. Samtidig kunne ikke jeg observere ansiktsuttrykket som signaliserte når informanten tenker seg om, som kan ha ført til at jeg avbrøt en tankeprosess med et nytt spørsmål. Gjennom Skype-intervjuet hadde jeg ikke de samme utfordringene, ettersom

informanten var synlig for meg. Likevel opplevde jeg tekniske utfordringer i form av at lyden ikke fungerte. Dette stjal tid fra selve intervjuet.

Ettersom informantene ble valgt gjennom et tilgjengelighetsutvalg hadde ikke alle Takt & Tone-deltakerne mulighet til å delta i forskningen. Dermed mistet jeg noen deltakerperspektiver som kunne vært viktig for et enda bedre forskningsresultat. For eksempel deltok kulturrådgiveren som et resultat av at andre kommunale aktører ikke var tilgjengelig. Kulturrådgiveren ble tilsatt etter at sluttrapporten var sendt, som betød at informanten hadde nokså lite personlig erfaring med prosjektet. Andre sentrale aktører måtte derimot velges bort på grunn av tidsmessige hensyn. Selv om jeg ikke fikk intervjuet alle aktørene som deltok tror jeg likevel utvalget var omfattende nok til å skape et bredt bilde av deltakernes erfaringer.

I de følgende to kapitlene vil jeg presentere resultatene fra datainnsamlingen. Kapitlene er systematisk disponert i forhold til forskningsspørsmålene som var presentert i starten av oppgaven.

## 4 ”Takt & Tone”-prosjektets gjennomføring fra begynnelse til slutt

I dette kapitlet vil Takt & Tone-prosjektets kronologiske forløp bli presentert, basert på en analyse av de publiserte og upubliserte dokumentene som er samlet inn. Kapitlet har som hensikt å besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvordan ble Takt & Tone-prosjektet gjennomført?* Resultatene fra denne dokumentanalysen er viktig for å besvare problemstillingen, fordi det sier noe om kommunikasjonen mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører og hvordan slike samarbeidsprosjekter kan etableres og gjennomføres.

Imidlertid er det nødvendig å være klar over at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det jeg skal bruke dem til. Forfattere av slike dokumenter vil nok ha en interesse i å videreutvikle prosjektet de representerer, og velger å formulere dokumentene på en bestemt måte, for eksempel ved å kun trekke fram prosjektets suksesser. Gjennom å identifisere formålet som ligger bak dokumentene har jeg forsøkt å skape en nøytral beskrivelse av Takt & Tone som formidler progresjonen, og interessene, til prosjektet. Med dette som bakteppe presenteres prosjektet fra planleggingsfase til avslutning. Jeg vil beskrive hvordan samarbeidet gikk til, hvordan det ble gjennomført og hvordan de ulike aktørene bidro på vei mot det endelige resultatet.

### 4.1 Introduksjon

Takt & Tone-prosjektet er et komplekst prosjekt med mange ulike aktører. For at leseren skal kunne henge med i resonnementet mitt, har jeg valgt å starte med et kort sammendrag av prosjektets progresjon.

Pilotprosjektet Takt & Tone var et musikkpedagogisk samarbeidsprosjekt som ble satt i gang ved at en instrumentforhandler og kursarrangør, i samarbeid med musikkklærere, skoleadministrasjonen og høgsolen, delte ut instrumentpakker til to barneskoler for å gjennomføre pop/rock relatert musikkundervisning i en middelsstor norsk kommune i 2005. Instrumentpakkene var sponset av den lokale musikkforretningen. En mengde ulike aktører har i løpet av prosjektets åtte leveår bidratt på forskjellig vis. I 2009 tok kommunen over prosjektledelsen, som gjorde det enklere å søke midler fra nasjonalt hold. Finansieringen bidro til å gjennomføre workshoper og videreutvikle prosjektet til flere kommunale barneskoler. I 2011 tok kulturskolen over prosjektledelsen og arbeidet ble dreid mot læreplanen i musikk i sin helhet, framfor samspillsundervisning i musikk sjangeren pop/rock. I denne sammenhengen ble musikkklærerne blant annet tilbudt kompetansehevingskurs. Takt &



Tone-prosjektet kan bli sett på som et unikt prosjekt i Norge; som et forsøk på å implementere en ny standard i hvordan musikkundervisningen kan bli gjennomført i den norske skole. Prosjektet utviklet seg også til å bli unikt i den forstand at kunnskapsmålene for hele musikkfaget ble lagt til grunn, og fulgt opp, kontinuerlig gjennom hele skoleåret.

I 2013 ble prosjektet avsluttet. Grunne til dette var at Takt & Tone-prosjektets offisielle prosjektperiode var over. Ledelsen søkte om støtte til å starte opp en ny prosjektperiode i slutten av 2013. Denne prosjektperioden skulle være rettet mot å utbrede prosjektet regionalt og (etter hvert) nasjonalt. Takt & Tone fikk avslag på denne søknaden og er per i dag offisielt avsluttet.

## 4.2 Planleggingsfase

Instrumentforhandleren opplevde at mange elever skulket skolen for å sitte på demorommet i forretningen for å spille musikk. Han ville bidra til at de kunne gjøre det på skolen i stedet, ved å gjøre musikkundervisningen mer relevant og interessant for elevene (Musikk i skolen, 2013). På grunn av dårlig økonomi i skolene var det i 2005 stort fokus på tradisjonell innlæring av ferdigheter på blokkfløyte, og lite pedagogisk undervisning på andre instrumenter (Takt & Tone, 2005b). De instrumentene som allerede fantes ble, i prosjektbeskrivelsene, fremstilt å være i så dårlig stand at det ikke var mulig å drive fornuftig musikkundervisning (Takt & Tone, 2005b). En løsning på dette var å tilby instrumentpakker til de kommunale skolene, sponset av musikkforretningen. Instrumentpakkene bestod av klassesett med akustiske gitarer, keyboards, trommesett, elgitarer, bassgitarer, forsterkere og sanganlegg (Blix & Isaksen, 2013; Musikk i skolen, 2013; Takt & Tone, 2005b, 2013). Instrumentforhandleren utarbeidet i samarbeid med et par musikk lærere og høgskolen en prosjektbeskrivelse i 2005. Denne prosjektbeskrivelsen<sup>15</sup> ble sendt til kommunestyret i håp om å få kommunen med på laget. Målet var at kommunen skulle signerte en søknad til Utdanningsdirektoratet om midler til videreutvikling av prosjektet.

I første omgang var det to utvalgte pilotskoler som fikk tildelt disse instrumentpakkene, men arbeidsgruppen<sup>16</sup> for Takt & Tone hadde et mål om at alle skolene i kommunen skulle få tilgang på disse. Hver pakke tilsvarte en verdi på kr. 170.000,-. Arbeidsgruppen ønsket at elevene i grunnskolen skulle få prøve seg i sin musikalske

---

<sup>15</sup> Prosjektbeskrivelsen ble mottatt under intervjuet med høgskolerepresentanten, den 2.11.15.

<sup>16</sup> Arbeidsgruppen bestod av instrumentforhandleren, en representant fra høgskolen og to musikk lærere i barneskolen.

utfoldelse, spille sammen med andre og få muligheten til å utvikle seg musikalsk og sosialt uten at det koster foreldrene mange penger.

”Vi ønsker at det i skolen skal bli gitt et innovativt alternativ til blokkfløyten – et alternativ som henger sammen med tiden vi lever i og trendene som der eksisterer. Disse trendene har enorm påvirkningskraft på elevene og på deres livsvalg” (Takt & Tone, 2005b, s. 3).

Høgskolen sin rolle i prosjektet var å analysere og dokumentere effekten prosjektet hadde på de to prosjektskolene. De skulle også fungere som en hjelpende hånd for prosjektets partnere fram til den offisielle prosjektstarten, høsten 2006 (Takt & Tone, 2005b). Det framgår også i prosjektbeskrivelsen (Takt & Tone, 2005b) at Takt & Tone ønsket et forpliktende samarbeid mellom det profesjonelle musikklivet som fantes i kommunen<sup>17</sup>, mellom Høgskolen som forskningsinstitusjon og kommunen som oppvekstarena.

Prosjektets mål var å øke elevenes lyst og interesse for musikk gjennom sjangeren pop/rock, med en tanke om at da ville musikkfaget oppleves som relevant og meningsfullt for elevene (Takt & Tone, 2005b). Abstrakte fagemner skulle komme direkte til syne i den integrerte læringssituasjonen, gjennom et fysisk møte med notelære og komponering. Dette trekker tråder til musikkprosjektet Musical Futures, som er beskrevet i kapittel 1, der innlæringen var basert på en uformell og induktiv undervisningsstrategi. En annen viktig målsetting var, ifølge prosjektbeskrivelsen, å etablere samarbeid mellom skoleklassene internt på skolene og etablere nye og/eller sterkere samarbeid mellom prosjektskolene. En tredje målsetning var at enkeltelever med utagerende adferd/problematferd skulle få muligheten til å jobbe konstruktivt og motivert innen musikk som eget interessefelt.

Vi har som et mål å få igangsatt dette innovative pilotprosjektet som kanskje kan vise vei mot fremtidens læringsprosesser og utdanningssystemer. Erfaringene fra dette prosjektet vil kunne være et viktig bidrag i den fremtidige debatten om hvordan fremtidsrettet og samarbeidsrettet læring i skolene kan legges opp (Takt & Tone, 2005b, s. 7).

---

<sup>17</sup> Det profesjonelle musikklivet som kommunen tilbød var: Et landsdelsorkester, en avdeling innenfor kulturetaten under ledelse av fylkeskommunen, et kulturhus og den kommunale kulturskolen og den private musikkskolen.

Et *pedagogisk team* skulle etableres, bestående av fem musikk lærere ved grunnskolene, en keyboardlærer fra den private musikk skolen og en trommeslager fra et landsdelsorkester. Disse skulle møtes hver måned til kollegabasert drøftingsmøte av den pedagogiske gjennomføringen.

Kommunen av slo forespørselen om å ta del i prosjektet i 2005. Begrunnelsen for dette har jeg ikke funnet noen dokumentert besvarelse på, men det kan tenkes å være økonomisk begrunnet. Takt & Tone ønsket en ekstern finansiering på 1.530.000 kroner fra Utdanningsdirektoratet, som kanskje var en søknad som kommunen ikke følte de kunne skrive under på.

Til tross av dette avslaget holdt instrumentforhandleren en presentasjon for kommunens rektorer, den 18. november 2005. I denne presentasjonen viste han til intensjonene, målene og gjennomføringsplanen for prosjektet (Takt & Tone, 2005a)<sup>18</sup>. Han presenterte også den økonomiske utfordringen ved at forespørselen til kommunen ble avslått og foreslo at det med støtte fra rektorene kunne bli sendt inn en ny forespørsel.

Ifølge en progresjonsskisse fra 2005 til 2010 (Takt & Tone, 2010)<sup>19</sup>, ble to nye aktørgrupper inkludert i arbeidsgruppen i 2007. Disse var kommunens musikkråd og den kommunale kulturskolen. *Musikkrådet* ble etablert som en undergruppe av Norsk Musikkråd med hovedoppgaven om å lede og videreføre prosjektet. Leder for kommunens Musikkråd satt i stillingen som prosjektleder for Takt & Tone fram til 2009. Hovedsakelig jobbet han med promotering og videreutvikling av prosjektet, gjennom sitt politiske engasjement. Han engasjerte seg etter hvert også i partipolitikken, slik at han kunne være i direkte kontakt med kommunen og personene som styrte landet (Bjerke, 2013). *Kulturskolen* bistod i utarbeidelsen av det nye saksfremlegget, med et fokus på å styrke den faglige tilretteleggelsen (Musikk i skolen, 2013). Det må presiseres at kulturskolen på dette tidspunktet ikke var administrativt delaktig i prosjektet på annen måte enn som ”rådgiver” for det faglige.

---

<sup>18</sup> Dokumentet var PowerPoint-presentasjonen som ble vist under rektormøtet. Presentasjonen ble tilsendt på e-mail i etterkant av intervjuet med instrumentforhandleren. E-mailen ble mottatt 13.10.15.

<sup>19</sup> Dokumentet inneholdt en systematisk oversikt over prosjektets promoteringsmøter, finansieringer og samarbeid mellom 2005 til 2010, illustrert gjennom et rutediagram på en A3 side. Progresjonsskissen ble mottatt under intervjuet med prosjektlederen, den 7.10.15.

### 4.3 Prosjektutbredelse og workshoper

I 2009 ble prosjektet enstemmig vedtatt i kommunestyret, blant annet som følge av prosjektlederens politiske arbeid. Dette resulterte i at kommunen tok over ledelsen av prosjektet og kulturrådgiveren fungerte som ny prosjektleder. Etter at kommunen signerte søknaden til Utdanningsdirektoratet, og gjennom ”den tidligere prosjektlederens” promoteringsarbeid, ble prosjektet bevilget støtte på til sammen 400.000 kroner fra lokale bedrifter og fra nasjonalt hold (Takt & Tone, 2010). Dette bidro til at prosjektet kunne utvides til to nye skoler. Disse skolene fikk utdelt gratis instrumentpakker av instrumentforhandleren, på lik linje med de to første pilotskolene. På samme tid ble workshop-ukene ”KickOff for Takt & Tone” satt i gang, hvor både elevene og lærerne ved 5. trinnet<sup>20</sup> på alle prosjektskolene skulle få opplæring i hvordan de kunne bruke instrumentenepakkene. Musikkpedagoger og musikere fra kulturskolen, den private musikkskolen og musikkforretningen hadde i denne uken én dag på hver skole, hvor elevene blant annet fikk stasjonsopplæring på hvert instrument.

Mellom 2009 og 2010 ble prosjektet presentert for ulike politiske aktører og interesseorganisasjoner, både nasjonalt og regionalt. Blant annet ble prosjektet presentert for Utdanningsdirektoratet, Norsk Musikkråd, Fylkeskommunen, Innovasjon Norge, UKM Norge og diverse stortingsrepresentanter (Bjerke, 2013; Takt & Tone, 2010). ”Den tidligere prosjektlederens” lobbyvirksomheten resulterte blant annet i et samarbeid med Bransjerådet for Musikkinstrumenter<sup>21</sup>. Bransjerådet valgte å sette ned innkjøpsprisen på musikkinstrumentene til leverandørkostnad, altså uten inntjening for musikkforretningen. Utstyrspakkene kunne dermed bli kjøpt inn til kr. 82.000 i stedet for veiledende pris på kr. 170.000 (Takt & Tone, 2013).

I mai 2010 fikk Høgskolen i oppdrag å bistå med å måle eventuelle markedsmessige effekter av Takt & Tone-prosjektet. Larsen og Gunnarsson (2010) forsøkte i sin komparative studie å kartlegge de eventuelle markedsmessige effektene av ”Takt & Tone”-prosjektet. Ved bruk av spørreskjema ble Takt & Tone-elevne i 5. klasse (110 elever, 47 jenter og 63 gutter) sammenlignet med 4. klasseelever uten erfaring med prosjektet (133 elever, 72 jenter og 61

---

<sup>20</sup> Det blir presentert i dokumentene at 5. klassetrinnet var målgruppen for prosjektet, men begrunnelsen for dette er noe uklar.

<sup>21</sup> Bransjerådet for Musikkinstrumenter (BfM) ble sammensatt til en ny bransjeforening, Norsk Musikkbransjeråd, i 2011.

gutter). Elevinformantene var hentet fra de fire grunnskolene som var med i Takt & Tone-prosjektet. Resultatene viste at:

- T&T-elevene syntes å være mer fornøyd med musikktime i skolen, de likte faget bedre, og de ønsket i større grad å ha mer musikk i skolen.
- T&T-elevene var i større grad enige i at musikktime på skolen bød på stor variasjon.
- T&T-elevene ga i større grad uttrykk for at musikktime ga dem lyst til å lære å spille deres eget instrument og at de øvde mer hjemme på instrumentene de hadde der.
- T&T-elevene oppga i større grad å ha fått sitt eget musikkinstrument.
- Av de som hadde fått sitt eget musikkinstrument var det en høyere andel av T&T-elevene som hadde tatt kurs for å bli bedre å spille på sitt eget instrument.

Selv om resultatene tilsier at det eksisterer betydelige forskjeller mellom de som har deltatt i Takt & Tone og de ikke har deltatt i tilsvarende opplegg, poengterer forfatterne selv at dette ikke nødvendigvis gir et reelt bilde. Etersom Larsen og Gunnarsson (2010) har sammenlignet en 4. klasse med en 5. klasse, kan faktorer som alder, klassestørrelse, hvilke musikk lærer elevene hadde og foreldrenes musikalske bakgrunn ha spilt en rolle. Likevel konkluderte forfatterne med at ”det er særlig for enkelte av hovedfunnene nærliggende å tro at *Takt & Tone*-prosjektet har hatt en stor betydning” (Larsen & Gunnarsson, 2010, s. 17).

I etterkant av forskningen ble det sendt en ny søknad fra kommunen til Utdanningsdirektoratet. Denne søknaden medførte at prosjektet ble bevilget 800.000 kroner fra Kulturløftet II midlene. I tillegg ble prosjektet bevilget 500.000 kroner fra lokale sponsorer og 100.000 kroner fra Bransjerådet for Musikkinstrumenter (Bjerke, 2013). Ut fra hva jeg kan se, tyder det på at høgskolens oppdragsforskning bidro til at prosjektet ble bevilget denne økonomiske støtten. Forskningen til Larsen og Gunnarsson (2010) formidlet, ikke overraskende, at Takt & Tone-prosjektet hadde *stor betydning* i skolen. På denne måten presenterte de prosjektet som et ”godt prosjekt”; et prosjekt som fortjente økonomiske midler for utarbeidelse. Den finansielle støtten som ble tildelt prosjektet skulle vise seg å bli et vendepunkt i det videre arbeidet med Takt & Tone-prosjektet. Dette gjenspeiler seg i en pedagogisk dreining av prosjektet som blant annet resulterte i utbredelsesarbeid, kursvirksomhet og ansettelse av nye ressurspersoner.

I 2011 ble det gjort en avtale med kulturskolen for å kjøpe inn ressurser til å lede

prosjektet faglig (Takt & Tone, 2013)<sup>22</sup>. Pengene ble også benyttet til å finansiere kursvirksomhet for lærerne og opprette workshoper. Det ble også organisert offentlige konserter rundt om i kommunen, hvor alle 5. klasseelevne fra pilotskolene deltok sammen med støttespillere fra den private musikkskolen. Gjennom de offentlige utekonsertene skiller prosjektet seg fra andre musikalske samarbeidsprosjekter, i den forstand at arbeidet med Takt & Tone ble offentliggjort for befolkningen i kommunen.

#### 4.4 Faglig dreining av Takt & Tone

Som et resultat av kommunens kostnadsreduksjonsprogram, høsten 2011, hvor 80% av kulturrådgiverstillingen ble trukket ned, ble de resterende 20 % overført til kulturskolen slik at Takt & Tone-prosjektet kunne bli ivaretatt. Rektor ved kulturskolen tok da over ledelsen av prosjektet og den faglige ansvarlige, som også var ansatt ved kulturskolen, fortsatte sitt arbeid med den faglige tilretteleggelsen. Dette gjorde det enklere for faglig ansvarlig å få gjennomslag for sine idéer som var rettet mot den faglige/administrative banen som hadde vært savnet i prosjektet (Takt & Tone, 2013).

I november 2011 ble det holdt kurs for alle lærerne ved pilotskolene. Kulturskolen valgte å utvide tilbudet til lærere på *hele* mellomtrinnet, og ikke bare 5. trinnet (Takt & Tone, 2013). Årsakene var for det første at det var plass på kurset til å ha flere deltakere. For det andre mente Takt & Tone at det var en stor fordel at flere lærere fra samme skole hadde denne kunnskapen, både på grunn av at det varierte fra år til år hvilke lærere som underviser på 5. trinnet og at det ville være enklere å planlegge, hjelpe og støtte hverandre dersom lærerne hadde en felles kompetanse i bunn. For det tredje var det mer hensiktsmessig å se hele mellomtrinnet i ett; lærerne og prosjektledelsen jobbet sammen for å oppnå kompetansemålene for 7. Trinn. Ved å spre kompetansen til alle lærerne på mellomtrinnet ville Takt & Tone-prosjektet komme mange flere elever til gode (Takt & Tone, 2013).

Den første av to dagers kurs, i november 2011, innebar en instrumental workshop for lærerne, noenlunde likt gjennomført som for elevene. Ansatte ved den private musikkskolen underviste lærerne i grunnleggende teknikker på de forskjellige instrumentene gjennom stasjonsopplæring. Det viste seg at det var stor variasjon i lærernes kompetanse, alt fra en halv årshet til flere års spesialutdanning (Blix & Isaksen, 2013; Takt & Tone, 2013).

---

<sup>22</sup> Dokumentet er prosjektets sluttrapport. Den beskriver hvordan de tildelte ressursene ble brukt, og legger vekt på hvordan økonomien bidro til å endre prosjektet. Sluttrapporten ble mottatt under intervjuet med faglig ansvarlig, den 12.10.15.

Å ha en slik workshop på én dag vil selvfølgelig ikke revolusjonere de instrumentale ferdighetene; på samme måte hos lærerne som hos eleven må dette øves jevnt over tid, men det gir et utgangspunkt for videre arbeid og forhåpentligvis motivasjon for å jobbe mer med instrumentene (Takt & Tone, 2013, s. 7).

Andre kursdag ble holdt av en innleid kursholder i hvordan å bruke instrumentpakkene for å oppnå målene i kunnskapsløftet, samt hvordan å vurdere i musikkfaget. Lærerne fra de fire pilotskolene arbeidet denne dagen sammen med Takt & Tone for å utarbeide en temaplan for musikkfaget. Temaene som ble valgt skulle gå igjen på hvert enkelt årstrinn (5. til 7. klasse) i en spiralprogresjon<sup>23</sup>. Dette kan bli sett på som en betydningsfull kontrastering til det tidligere målet om pop/rock som eneste sjangerfokus.

Høsten 2012 ble det opprettet en *skriftlig avtale* for alle prosjektskolene med konkrete punkter over forventninger fra begge parter (Takt & Tone, 2013). I sluttrapporten står det beskrevet at prosjektet blant annet skulle tilby skolene instrumentpakker, workshoper, kompetansehevende tiltak, veiledning og faglig oppfølging. Skolene som deltok forpliktet seg, blant annet, til å utpeke en ansvarlig for prosjektet ved skolen, organisere delingstimer<sup>24</sup> i musikk og forberede rom, utstyr og tidsplan i forkant av workshopene og kompetansehevingstiltakene. Samtidig forpliktet skolen seg til å være aktivt deltagende på nettbasert gruppearbeid og delta på prosjektets kurs (Takt & Tone, 2013).

Slik jeg har oppfattet det har prosjektet gått fra et fokus på fysiske rammefaktorer<sup>25</sup> til et overordnet mål om å tilpasse seg læreplanen. Dette skulle gjøres gjennom ulike tiltak, slik at skolene, lærerne og elevene skulle klare å oppnå målene for musikkfaget på best mulig måte.

Fra å være et prosjekt som i stor grad dreide seg om å skaffe skolene nødvendig utstyr og instrumenter til å gå grundigere til verks, og gjennom en rekke tiltak gjøre prosjektskolene i bedre stand til å gjennomføre alle målene for musikkfaget i Kunnskapsløftet. Samtidig fikk vi på plass en klar avtale med de involverte skolene

---

<sup>23</sup> Disse temaene var: Kunstmusikk, folkemusikk og –dans, komponering, dans og bevegelse, puls og rytme, samspill, sang og stemmebruk (Takt & Tone, 2013).

<sup>24</sup> Delingstimer i dette prosjektet innebar at klassene ble delt slik at lærerne eksempelvis kunne undervise 14 elever per time i stedet for 28.

<sup>25</sup> Med fysiske rammefaktorer menes det i denne sammenhengen tilgangen på instrumenter.

med hva det innebærer å være en Takt & Tone-skole, med både rettigheter og plikter. Det er vår vurdering at denne endringen gjorde prosjektet bedre ved at innholdet ble klarere definert og konkretisert, og at det ga skolene tydelige rammer (Takt & Tone, 2013, s. 12).

Takt & Tone kan bli sett på som et unikt prosjekt i Norge; et forsøk på å implementere en ny standard i hvordan musikkundervisningen kan bli gjennomført. Videre var det unikt i den forstand av at kunnskapsmålene for hele musikkfaget ble arbeidet med, og fulgt kontinuerlig opp av en prosjektgruppe gjennom skoleåret.

#### **4.5 Takt & Tone-piloten avsluttes**

I 2013 ble sluttrapporten for pilotprosjektet Takt & Tone levert. Etter at sluttrapporten var sendt, ble det ansatt en ny kulturrådgiver i kommunen i 100% stilling som tok over prosjektlederansvaret og bidro til å delegere de resterende midlene. I samarbeid med Musikk i Skolen skrev Takt & Tone en ny søknad om midler til oppstart av en ny prosjektperiode i et begrenset geografisk område (Musikk i skolen, 2013)<sup>26</sup>.

I fase én vil vi starte opp Takt & Tone-skoler i fire kommuner av forskjellig størrelse. I fase to ønsker vi å utvide prosjektet til en full nasjonal satsing. Vi ser for oss en gradvis utbygging over tid, og parallelt vil vi bygge ut et nettverk for kompetanseheving og erfaringsutveksling (Musikk i skolen, 2013, s. 4).

I denne søknader ville de estimerte kostnader for utbygging i fire kommuner komme på ca. 5 millioner kroner per år. Kostnadene for utbygging av en satsing der 50% av norske skoler var med, ville være på ca. 156 millioner kroner (Musikk i skolen, 2013).

Ettersom prosjektet ble avsluttet i 2013 kan jeg konkludere med at søknaden ble avslått. Grunnen til dette avslaget er uvisst, ettersom jeg ikke har fått tilgang på skriftlig korrespondansen mellom Takt & Tone og Utdanningsdirektoratet etter denne søknaden. En forklaring kan være at prosjektet ikke var fulgt opp med forskning som kunne underbygge argumenter for videre finansiering. Som et resultat av at prosjektet ikke ble tildelt flere

---

<sup>26</sup> Søknaden ble skrevet av Musikk i Skolen, i samarbeid med Norsk Musikkbransjeråd og ledelsen av Takt & Tone-prosjektet. Dokumentet ble mottatt under intervjuet med prosjektlederen, den 7.10.15.



midler, og at den første prosjektperioden offisielt var avsluttet, ble aldri prosjektet videreført etter 2013.

#### 4.6 Refleksjon rundt datamaterialet

I dette kapitlet har jeg presentert høydepunktene i prosjektet. Grunnen til at jeg velger å bruke ordet ”høydepunkter” er fordi jeg har oppfatte at en noe romantisk holdning kommer til uttrykk i dokumentene som dette kapitlet har vært basert på. Denne holdningen stammer fra det formålet som ligger bak dokumentene; Prosjektbeskrivelsene (Musikk i skolen, 2013; Takt & Tone, 2005b) trekker fram fordelene med prosjektet i håp om å få tildelt midler; oppdragsforskningen til Larsen og Gunnarsson (2010) viser til prosjektets markedsmessige effekter, som et underlag for prosjektbeskrivelsenes argumentasjon; PowerPoint-presentasjonen (Takt & Tone, 2005a) fokuserer på prosjektets nytteverdi, i håp om å få kommunens rektorer med på laget. Likevel har jeg oppfattet at den innsamlede dokumentasjonen også belyser opp til flere utfordringer ved dette samarbeidsprosjektet.

Takt & Tone (2005b, s. 3) omtaler prosjektets tiltak som et innovativt alternativ til blokkfløyten, som ”henger sammen med tiden vi lever i og trender som eksisterer”. Min innvending i denne sammenheng er i hvor stor grad dette kan karakteriseres som innovativt. Dette på bakgrunn av at det i 2005 var vanlig med bandinstrumenter i mange norske skoler. Imidlertid kan det argumenteres med at det innovative med prosjektet var at private musikkforretningen bidro med instrumenter til skolene. Forfatterne nevner også at alternativet skulle henge sammen med trender som eksisterer, og definerer disse trendene som musikk som blir spilt på tradisjonelle bandinstrumenter. Det er klart at tradisjonelle bandinstrumenter er mer relevant for elevenes musikalske hverdag enn det blokkfløyten er, men er dette det elevene oppfatter som ”trendy”? Dette vil være en diskusjon for en annen anledning.

Aktørens ulike oppfatninger om hva Takt & Tone hadde som hovedmål ser ut til å ha vært en av de store utfordringene. I 2005/2006 fikk skolene tildelt instrumenter for å gjennomføre musikkundervisninger med hovedfokus på pop/rock sjangeren, med en tanke om at da ville musikkfaget oppleves som relevant og meningsfullt for elevene. Men da kulturskolen tok over prosjektansvaret ble det en dreining slik at pop/rock ikke lenger var hovedfokuset. Takt & Tone jobbet dermed med utgangspunkt i hele fagplanen i musikk og som et resultat av dette ble *sjangerbredde* viktigere, framfor et ensidig fokus på pop/rock. Det er forståelig at en slik dreining i prosjektet kan oppfattes som forvirrende for de aktørene som deltok, særlig med tanke på at noen aktører hadde vært med hele tiden, mens andre kom inn underveis.

I en forskningsrapport gjort av Blix og Isaksen (2013), som er presentert i kapittel 1, viste det seg at deltakerne hadde svært forskjellig utgangspunkt for å engasjere seg i prosjektet. For eksempel viste det seg at aktørenes forståelse av prosjektets formål var veldig ulik. Blix og Isaksen (2013, s. 15) poengterer at ”resultatene fra den foreliggende studien viser at lærerne i prosjektet er deltakende i *forskjellige* praksisfellesskap, både fordi de jobber på forskjellige skoler, og fordi de har forskjellig musikkbakgrunn”

I forskningen til Blix og Isaksen blir det tydeliggjort at både lærerne og lederne hadde ulike utgangspunkt for å engasjere seg i prosjektet. Noen deltakere hadde mer *perifere deltakerbaner*<sup>27</sup>, mens andre var *insidere*<sup>28</sup> i praksisfellesskapet (Blix & Isaksen, 2013). For eksempel var aktørenes oppfatning av prosjektets formål delt i to. Den ene gruppen mente det handlet om instrumentpakkene og tilhørende didaktisk innføring i rytmisk musikk, mens den andre gruppen mente det dreide seg om å dekke fagplanen i musikk på en bedre måte, blant annet gjennom instrumentpakkene og kursingen av lærerne (Blix & Isaksen, 2013, s. 11). Som Zeserson (2012) beskriver er en felles forståelse av formålene med partnerskapet nødvendig for å skape effektive samarbeid. Bourdieu (1996) sitt utilitaristiske interessebegrep kan bidra med en forståelse av det overnevnte skillet. Den ene gruppen kan ha hatt en interesse om å følge prosjektets dreining. Den andre gruppen kan ha hatt en interesse for å fortsette arbeidet med pop- og rock-undervisning. Med tanke på at deltakerne hadde ulike deltakerbaner presiser Blix og Isaksen (2013) at det tok tid å få samlet prosjektet omkring felles mål og innhold. Gjennom møter og felles kurs opplevde deltakerne i større grad å utvikle sin kompetanse på ulike områder, som videre førte til en opplevelse av eierskap til prosjektet.

I dette kapitlet har jeg tatt et dypdykk i Takt & Tone-prosjektets progresjon ved å studere dokumentene som er skrevet av Takt & Tone-ledelsen eller i tilknytning til Takt & Tone-prosjektet. Selv om dette har gitt et bilde av hvordan prosjektet ble gjennomført, sier det lite om de enkelte aktørene som var innblandet. Dette vil være fokusområdet i kapittel 5.

---

<sup>27</sup> *Perifere deltakerbaner* er karakterisert ved at deltakerne ikke nødvendigvis er garantert å komme til full deltakelse. Se Lave og Wenger (1991).

<sup>28</sup> *Insiderne* er karakterisert som deltakere som utvikler praksisfellesskapet videre, og bidrar til at praksis hele tiden endrer seg. Se Blix og Isaksen (2013) for mer informasjon om deltakerbanene i Takt & Tone-prosjektet.

## 5 Interesser i Takt & Tone-prosjektet og innvirkningen på den lokale musikkundervisningen

I dette kapitlet vil jeg besvare to forskningsspørsmål ved å anvende datamaterialet fra intervjuene. Det første spørsmålet er: *Hvilke interesser uttrykker aktører i Takt & Tone-prosjektet?* Analysen er inspirert av Potters (1996) diskurspsykologiske retoriske verktøy. Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan innvirket Takt & Tone-prosjektet på den lokale musikkundervisningen?* I denne sammenhengen vil jeg studere måten informantene omtaler nytteverdien av prosjektet i skolen. Ved å besvare disse vil jeg ha et grunnlag for å besvare selve problemstillingen: *”På hvilken måte kan lokale samarbeid mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?”*.

Ved å ta utgangspunkt i Freemans definisjon av stakeholderbegrepet, som er beskrevet i kapittel 2, ser man at en stakeholder er ”any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization’s object” (1984, s. 53). Selv om Takt & Tone ikke var en organisasjon, argumenterer jeg for at det var mange ulike *stakeholdere* involvert i Takt & Tone-prosjektet. Dokumentene i kapittel 4 presenterer ulike aktører med egeninteresser som på en eller annen måte hadde investert noe i ”spillet”. For å kunne gå nærmere inn på hvordan disse interessene kommer til uttrykk er kapitlet inndelt i fire kategorier. Disse kategoriene er basert på aktørenes ulike bidrag i Takt & Tone-prosjektet, og er *initiativtakerne*, *støtteapparatet*, *mottakerne* og *finansieringskildene*.

*Initiativtakerne*, som i denne sammenhengen vil være instrumentforhandleren og prosjektlederen, viste et brennende ønske om å utvikle og videreutvikle prosjektet. Disse fremstår som primus motor for prosjektet. *Støtteapparat* fungerte som bindeledd mellom initiativtakerne og de to andre kategoriene. De stilte kritiske spørsmål til målsettingen, den didaktiske gjennomføringen og organiseringen av prosjektet. *Støtteapparatet* vil i denne sammenhengen være workshoplederen, den faglige ansvarlige, høgskolerepresentanten, avdelingslederen på barneskolen og til dels kulturrådgiveren. *Mottakerne* er kategorien som omfatter lærerne og elevene i grunnskolen, som inkluderer musikk lærerne og elevene som er intervjuet. Mange av mottakerne hadde en passiv rolle i prosjektet, selv om det selvfølgelig fantes unntak. De tilpasset seg de initiativene som Takt & Tone tilbød, og hadde ulike meninger om disse tiltakene. Den siste kategorien er *finansieringskilder*, som for eksempel kommunestyret, Utdanningsdirektoratet, private sponsorer og andre aktører som på en eller annen måte bidro med økonomisk støtte til prosjektet. Det kan også sies at

instrumentforhandleren tilhører denne kategorien ettersom han delte ut musikkinstrumenter til skolene. Til tross for dette har jeg valgt å se på han som initiativtaker ettersom han initierte prosjektet og var en viktig drivkraft. Finansieringskildene hadde makt i form av økonomisk kapital. Det var derfor nødvendig å stille kritiske spørsmål for å vurdere i hvilken grad prosjektet var akademisk og praktisk nyttig for musikkopplæringen i skolen og for barnas motivasjon og interesse for musikk og musikkfaget. Sett bort fra finansieringskildene vil aktører fra alle kategoriene representert i dette kapitlet.

Gjennom disse kategoriene skal jeg belyse informantenes personlige interesse i prosjektet. Jeg skal også belyse informantenes formening om prosjektets innvirkning på den lokale musikkundervisningen. Disse deltakerperspektivene vil kunne være relevant for andre skoler som ønsker å utarbeide lokale, musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter.

<b>Forkortelse</b>	<b>Informant</b>	<b>Kategori</b>
<b>P</b>	Prosjektlederen <sup>29</sup>	Initiativtaker
<b>I</b>	Instrumentforhandleren	Initiativtaker
<b>F</b>	Faglig ansvarlig	Støtteapparat
<b>A</b>	Avdelingslederen	Støtteapparat
<b>W</b>	Workshoplederen	Støtteapparat
<b>H</b>	Høgskolerepresentanten	Støtteapparat
<b>K</b>	Kulturrådgiveren	Støtteapparat
<b>M</b>	Musikklæreren	Mottaker
<b>E15 og E17</b>	Elevene (2 stykker), 15 år og 17 år	Mottakere

Tabell 5 - Forkortelse av informantenes pseudonymer

Informantene anonymiseres gjennom den rollen eller stillingen de hadde i prosjektet. De vil altså ikke bli gitt noe annet pseudonym, da jeg formoder at dette vil forvirre leseren. Tabell 5 viser hvordan informantene er blitt forkortet under behandlingen av transkripsjonsmaterialet.

<sup>29</sup> Som presentert i kapittel 4 var det flere aktører som hadde rollen som prosjektleder i Takt & Tone-prosjektet. Denne informanten var den første av dem.

Ettersom intervjuisitatene vil bli presentert i *kursiv*, vil de trykklagte ord bli presentert med understrek. Mine uttalelser vil bli presentert i **fet** skrift.

## 5.1 Initiativtakere

Noe som skiller Takt & Tone-prosjektet fra andre kunstfaglige samarbeidsprosjekter i Norge er at *private aktører* har engasjert seg, og startet opp et tiltak som tilsynelatende var ment for å forbedre det kunstfaglige tilbudet i skolen. Både instrumentforhandleren og prosjektlederen er private aktører, som sammen (med andre) initierte Takt & Tone-prosjektet. Aktørene var også en viktig drivkraft gjennom et personlig engasjement for tiltaket. Av disse grunner har jeg valgt å kategorisere instrumentforhandleren og prosjektlederen for *initiativtakere*.

Prosjektlederen nevner tidlig i intervjuet *tre perspektiver* som lå til grunn for prosjektets oppstart. Disse tre perspektivene var (1) *relevant musikkundervisning i skolen*, (2) *forbedret musikktilbud for ungdommer*, og (3) *et kommersielt perspektiv*.

For det *første* var det et ønske om å implementere instrumentundervisning i skolene for å gjøre undervisningen relevant for barnas musikalske hverdag. Prosjektlederen ønsket å få svar på spørsmålet: ”*hva skjer med unger hvis man implementerer relevant instrumentopplæring i musikkundervisningen?* (P). Informanten uttrykker at musikkundervisningen ikke var relevant tidligere, og trekker frem blokkfløyten som syndebukken: ”*Blokkfløyten er ikke relevant musikkundervisning, verken i 2007 eller i 2015*” (P). Instrumentforhandleren delte denne frustrasjonen med prosjektlederen, men var mer reflektert i sin uttalelse:

*Det er egentlig tilfeldigheter som gjør at blokkfløyten er blitt brukt som den er blitt brukt. Det kunne vært en melodika, det kunne ha vært en triangel, holdt jeg på å si. Men så vet vi nå det at barnas idoler ikke spiller blokkfløyte. De spiller gitar eller de spiller trommer. At ungene har noe å se opp til og se fram til, det er jo også viktig, men det skaper også et mål. Det å ha noen å se opp til vil sette i gang noen krefter i et barnehode: ”jeg skal bli så god!” (Instrumentforhandleren).*

Den måten *initiativtakerne* argumenterer for bandinstrumenter i musikkundervisningen, og mot blokkfløytenes tilstedeværelse, kan sees på som en benyttelse av det retoriske verktøyet som Potter (1996, s. 165-166) kaller for *concession*, som innebærer at taleren har sett på ulike muligheter før de har nådd sin konklusjon. Gjennom denne retorikken viser aktørene at de har gjort en vurdering av dagens musikkundervisning ved å generalisere at skolen *stort sett* brukte

blokkfløyte i undervisningen. Uttalelsene kan sees å uttrykke en interesse for å forbedre musikkundervisningstilbudet i skolen.

Det andre perspektivet handlet om å tilrettelegge for ungdommenes musikklidenskap. Prosjektlederen argumenterte med egne erfaringer, da han som ung rockeentusiast hadde lyst til å spille i band, men ikke hadde noen sted å gjøre dette. Informanten opplevde at denne situasjonen også var relevant i 2005.

*Mitt engasjement og min interesse inn i det her var at jeg hadde et brennende engasjement for de ungdommene som allerede hadde funnet ut at det var kult å spille et instrument, allerede hadde lært seg litt og som allerede hadde startet band, men måtte stoppe opp med dette fordi det ikke fantes tilrettelegging for å spille i band i kommunen i den perioden. [...] Vi ønsket oss øvingsfasiliteter som ungdommen og foreldrene kunne føle seg trygge på (Prosjektlederen).*

Man kan se at prosjektlederen bruker det retoriske grepet *gerrymanding*; at en taler presenterer en veldig selektiv beskrivelse med et spesifikt, relevant synspunkt, samtidig som han ignorerer eller utelater andre potensielle synspunkter (Potter, 1996, s. 176).

Prosjektlederen poengterer at ungdommenes samspillmuligheter ikke var bra, og trekker frem et spesifikt eksempel som underbygger argumentasjonen. Selv om det kanskje var mange fritidstilbud og samspillmuligheter i kommunen, velger han å trekke frem et eksempel som tilsier at det ikke var slik.

Instrumentforhandleren legger til et ønske om å ufarliggjøre ungdommenes bandvirksomhet. I flere sammenhenger opplevde han at ungdommen satt på demorommet i musikkforretningen framfor å være på skolen. I dialog med ungdommen fikk han bekreftet at mange ikke hadde instrumenter selv. Instrumentforhandleren ønsket å gi ungdommen som hadde så lyst muligheten til å spille et instrument. Ved å tilby instrumenter til skolene, som var en trygg og kostnadsfri arena for foreldrene, ville han at elevene skulle få denne muligheten. ”[Det] krever ingenting av foreldrene, de må ikke ha noe stor økonomisk status” (I).

Begge initiativtakerne uttrykker en interesse for å tilrettelegge for engasjerte og motiverte ungdommer. De ønsket at ungdommen skulle få muligheter til å drive på med sin foretrukne aktivitet, uten at det krevdes økonomiske eller andre former for investering av

foreldrene. De ønsket også å gjøre noe med fritidstilbudet i kommunen, som de begge mente ikke var tilstrekkelig.

Det *tredje* perspektivet omhandlet en kommersiell tilnærming. Prosjektlederen skifter *footing*, et retorisk verktøy som brukes for variere mellom nærhet og distanse (Goffman, 2001; Potter, 1996), og talte på vegne av instrumentforhandleren: ”*Hva vil barnas glede med musikk bety for hans butikk? Det var selvfølgelig ikke hans intensjon i første omgang. Men selvfølgelig hadde han det i bakhodet. Det måtte han jo ha*” (P). Prosjektlederen presenterte her at instrumentforhandleren hadde en kommersiell interesse. Da instrumentforhandleren selv snakket om det kommersielle, poengterer han at det aldri var formålet med prosjektet.

*Mange ville vri det at vi gjorde dette for å tjene penger. Men når du deler ut så-så mange instrumenter for et par hundre tusen, så må vi jo omsette for nesten åtte hundre tusen. Hvordan i svarte skal kommune eller skole her i byen handle varer hos oss for 800.000? Det har jo aldri skjedd. Det blir jo aldri til å skje. [...] Ja, altså, du tjener jo ikke penger på sånt. Det går jo ikke ant å tjene penger på sånt. Men det var jo ikke det som var poenget* (Instrumentforhandleren).

Denne uttalelsen velger jeg å se på som en form for *stake confession*, som betyr at en person erkjenner sine egeninteresser framfor å undergrave dem (Potter, 1996, s. 129).

Instrumentforhandleren forstår at det kunne oppleves som et kommersielt initiativ, selv om dette ikke var hensikten. Med dette retoriske grepet forsøker instrumentforhandleren å vise at prosjektet hadde gode hensikter, selv om det ikke så slikt ut. Han poengterer likevel at det kunne oppnå en økonomisk gevinst etter hvert.

*Det vil kunne bli det på sikt når vi snakker nasjonalt, når vi snakker at alle skolene i hele Norge skal gjøre de og de investeringene. Ja, da vil vi klare å skape flere musikere. Da vil man klare å kunne se en kommersiell bit i dette, langt der fremme. Sikkert når jeg er blitt pensjonist* (Instrumentforhandleren).

Dette sitatet viser at instrumentforhandleren hadde en kommersiell interesse, men så på dette som nærmest uoppnåelig og i beste fall tidkrevende. Det kan virke som at instrumentforhandlerens interesse for å tilrettelegge musikktilbudet i skolene sto sterkere. Til tross for dette kan instrumentforhandleren likevel ha hatt en kommersiell interesse ettersom musikkforretningen, som instrumentforhandleren var ansatt i, også drev den private

musikkskolen. En mulig kommersiell interesse kan ha vært å rekruttere flere elever til denne skolen gjennom Takt & Tone-prosjektet.

Instrumentforhandleren opplevde store utfordringer ved at han, som forretning, skulle instruere og fortelle lærerne hvordan de skulle gjøre jobben sin og hvordan de skulle lære fra seg. Derfor ble høgskolen en partner og et godt alibi i det å rettferdiggjøre et slikt prosjekt; at det ikke var kommersielt og at det faktisk var en god tanke bak.

*Initiativtakerne* uttrykker at Takt & Tone-prosjektet hovedsakelig var basert på en interesse for å tilrettelegge for elevenes musikalske muligheter i skolen. Både prosjektlederen og instrumentforhandleren uttrykte et brennende ønske om å forbedre musikktilbudet i kommunen. Dette skulle gjøres ved å integrere relevant musikkopplæring på skolene gjennom samspill på relevante musikkinstrumenter. Eventuelle baktanker og intenderte formål blir ikke artikulert direkte, selv om det kan ha vært en aktuell interesse for aktørene. Under intervjuene stilte ikke initiativtakerne seg direkte kritisk til prosjektet, men snakket heller om et prosjekt med gode hensikter.

## 5.2 Støtteapparat

De aktørene som fungerte som et bindeledd mellom initiativtakerne, mottakerne og finansieringskildene har jeg valgt å kategorisere som *støtteapparatet*. Denne kategorien innebærer deltakere som workshoplederen, faglig ansvarlig, avdelingslederen, høgskolerepresentanten og til dels kulturrådgiveren. Sistnevnte var, som tidligere nevnt, bare med i avslutningsprosessen og vil dermed ikke falle direkte under denne kategorien. Andre aktører i Takt & Tone-prosjektet kan også karakteriseres som støtteapparatet, som for eksempel kulturskolerektoren, lokale musikere og innleide instruktører. Disse ble ikke intervjuet, og vil dermed ikke være representert i dette kapitlet.

Støtteapparatet arbeidet aktivt i prosjektet på en eller annen måte, enten gjennom rådgivning eller konkrete tiltak. Innenfor denne kategorien artikulerte alle en positiv holdning til prosjektet, men uttrykte ikke en ensidig interesse for barn og ungdoms musikkopplæringen, slik som initiativtakerne gjorde.

Høgskolerepresentanten snakket engasjert om nødvendigheten av prosjektet, at hun hadde ”*troen på hele tanken bak Takt & Tone og målsettingen med at elever skal få en flott musikkundervisning og at de kan få det gjennom band*” (H). Men samtidig belyser hun høgskolens interesser i dette prosjektet. Høgskolen skulle være en regional innovatør, og gjennom dette prosjektet fikk de muligheten til å bidra til utvikling i nærmiljøet. Denne



eksterne interessen er forståelig fordi høskolerepresentanten satt som leder for eksterne virksomhet og hadde en konkret arbeidsoppgave å utføre.

Faglig ansvarlig, som var ansatt i kulturskolen, uttrykte også en positiv innstilling til prosjektet, men mente at det måtte dreies. Hun savnet en tydeligere forankring i læreplanen. Da kulturskolen tok over prosjektet i 2011 opplevde instrumentforhandleren at det skjedde en krasj, men en krasj i positiv forstand fordi ”*inputen som kulturskolen kom med var viktig for at prosjektet skulle komme seg noen steg videre*” (I). Dreiningen omfattet blant annet kompetansehevende tiltak i musikkfaget, som faglig ansvarlig ved kulturskolen begrunnet gjennom uttalelsen: ”*Vi må ikke la musikk, eller de praktisk-estetiske fagene bli uviktige fag på siden. En musikk lærer må vurdere på fagets egne premisser og ha verktøy for dette*” (F). Kulturrådgiveren i kommunen artikulerte en lignende vurdering og mente at ”*man trenger jo absolutt instrumenter, men man trenger jo også undervisningsopplegg*” (K).

Som vi kan se i uttalelsene brukte både faglig ansvarlig og kulturrådgiveren det retoriske grepet *concession* (Potter, 1996). De viste at de hadde sett og vurdert de mulige innfallsvinklene for Takt & Tone Takt & Tone-prosjektet, men at disse ikke var holdbare. Deretter argumenterer informantene for de nye tiltakene som ”den eneste gode løsningen”.

Selv om både faglig ansvarlig og kulturrådgiveren så på dreiningen i prosjektet som et nyttig og viktig initiativ, kan det oppleves som at de stilte seg noe kritisk til samarbeidsprosjektets tilværelse. Kulturrådgiveren så på kommunes økonomi som et hinder for at slike prosjekter skulle kunne vedvare. Ettersom dreiningen innebar en høy økonomisk kostnad (blant annet med tanke på innleie av kursholdere, oppsett av offentlige konserter og opprettholdelse av workshoper) kunne ikke kommunen alene finansiere Takt & Tone-prosjektet. Faglig ansvarlig ved kulturskolen mente derimot at Takt & Tone-prosjektet egentlig burde vært unødvendig i den norske skolen:

*I den ideelle verden så ville Takt & Tone-prosjektet vært unødvendig fordi det Takt & Tone-prosjektet egentlig skulle gjøre var det skolene skulle gjøre. Skolene skal sørge for at det er utstyr og instrumenter. Skolen skal ha kompetente lærere som kan undervise. Skolen skal sørge for kompetansehevende tiltak, og læreverk og alt som er nødvendig. Så det er synd at Takt & Tone-prosjektet trengs, men det gjør det enda, det er jeg helt overbevist om (Faglig ansvarlig).*

Avdelingslederen, på "Vedstad" barneskole, skulle blant annet selge prosjektet inn til forsamlingen på skolen. I første omgang måtte han luften motivasjonen til de ansatte fordi "*det blir jo mottatt forskjellig*" (A). Han opplevde likevel at Takt & Tone var lett å selge inn på grunn av entusiasmen til musikk lærerne som var ansatt på "Vedstad" skole, og gulroten i form av gratis instrumentpakker. Etter dreiningen ble det derimot stilt en rekke krav til skolene, som blant annet innebar å opprette delingstimer i musikkfaget. "*[Kravene om delingstimer] ble mer en henstilling enn et praktisk krav, som verken dem (Takt & Tone) eller skolene, sånn helt uten videre, kunne oppfylle*" (A). Informanten påpekte at de nasjonale føringene satt i førersetet og ble dermed ledende for prioriteringene som ble gjort. Selv om det var store utfordringer ved å holde på delingstimene, mente avdelingslederen det var "*veldig greit å ha hårete mål når man gikk inn i det i form av, eksempelvis den her styrkningstanken, det å få delingstimer inn som en sånn ambisjon*" (A). Informanten formidlet at han satt pris på at Takt & Tone stilte krav til skolene, selv om disse kravene ikke alltid var mulig å oppfylle. Kravene bidro likevel til å skape oppmerksomhet rundt delingstimer, som igjen førte til at det faktisk ble gjennomført en kort periode.

I intervjuet med avdelingslederen opplevde jeg ikke et ensrettet engasjement for tiltakene som ble gjort gjennom Takt & Tone, selv om han omtalte det som et betydningsfullt prosjekt. Avdelingslederen interesse så heller ut til å være styrt av de ansattes motivasjon. Han uttrykte også en interesse i å ta hensyn til skoles ressurser og de nasjonale føringene.

Fra den lokale musikk skolen ble workshoplederen hentet inn for å gjennomføre og lede workshopseminarene, som ble utført to ganger hvert skoleår. Workshoplederen opplevde at dette tiltaket hadde en motiverende effekt på enkelte elever. Dette eksemplifiserte informanten gjennom å nevne en stor påmeldingsbølge til den private musikk skolen. Han la til at workshoppen også så ut til å ha en motiverende effekt på "problemelevne".

*Jeg tror effekten av et slikt prosjekt er superbra. Man ser jo ofte lærere som kommer inn og går rett og spaner på "problemelevne" som akkurat den her dagen er de som er null problem med. [...] At man går inn og lar de få blomstre i ett eller annet annet, tror jeg er superviktig (Workshoplederen).*

Slik jeg har forstått det opplevde workshoplederen en glede gjennom å tilby elevene en annerledes musikkundervisning. Imidlertid forklarer han at det var uklart hvem som satt i

toppen av prosjektet, som et resultat av at prosjektlederansvaret endret seg underveis; ”*For min del så fikk jeg aldri helt tak i den strukturen*” (W).

Workshoplederen gjorde den jobben som han var ansatt til, og ser ut til å ha hatt stor glede av dette. Men det kan tolkes som at han følte et fravær fra helheten. Hans interesse gjenspeiler seg dermed i workshoparbeidet og gjennom elevens musikalske engasjement, framfor det administrative arbeidet som Takt & Tone-prosjektet utførte. På en annen side kan hans interesse bli tolket gjennom et utilitaristisk interessebegrep; han interesser kan ha vært påvirket av prosjektledelsens interesser.

Basert på intervjumaterialet kan man se at *støtteapparatet* stort sett bidro engasjert i prosjektet, men stilte kritiske spørsmål i større grad enn initiativtakerne. Dette var kritiske spørsmål til målsettingen, den praktiske gjennomføringen og/eller organiseringen av prosjektet. I motsetning til initiativtakerne artikulerte ikke støtteapparatet en ensidig interesse for barnas musikkopplæring i skolen; derimot var andre hensyn også sentrale. For eksempel kan vi se at både høgskolerepresentanten og avdelingslederen, som begge var ansatt i skolesystemet, prioriterte verdier som stod i stil med deres respektive arbeidsoppgaver. Dette uttrykte seg kanskje best i intervjuet med avdelingslederen, ettersom han poengterte slike perspektiver, som for eksempel at skolens økonomi og de nasjonale føringene ble prioritert. Faglig ansvarlig og kulturrådgiveren satt begge i en stilling som tilsa at de skulle bidra til prosjektets utvikling. De hadde nok en interesse for elevenes musikkopplæring, men de var ansatt av Takt & Tone for å gjøre en spesifikk jobb. De skulle arbeide for at prosjektet omhandlet *mer* enn det å spille i band. Interessen ser ut til å være rettet mot å utvikle de faglige sidene ved den lokale musikkopplæringen. Workshoplederen uttrykte en genuin interesse for det arbeidet som ble gjort på skolen sammen med elevene, men stilte seg kritisk til selve strukturen på prosjektet. Det kan tolkes som at workshoplederens interesse ble styrt av prosjektledelsens interesser; han gjorde det han gjorde fordi det falt seg ”naturlig” (Bourdieu, 1996).

### 5.3 Mottakere

Kategorien mottakerne inkluderer deltakere som på mange måter *mottok* tiltakene som ble gjort. De kan dermed ansees som passive deltakere i prosjektet. Fra et stakeholderteoretisk perspektiv kan man se på disse aktørene som det Friedman og Miles (2006) karakteriserer som *kundene*. Selv om enkelte av musikk lærerne også kan sees på som *medarbeidere* (ettersom de bidro på forskjellige måter til at prosjektet ble som det ble) velger jeg å se dem

som hovedsakelig kunder. Jeg velger likevel å bruke begrepet *mottakere*, fordi jeg føler dette begrepet er mer passende for denne konteksten, og ikke så rettet mot organisasjon og ledelse.

I kapittel 4 kan viser jeg at selve hensikten bak Takt & Tone-prosjektet var å forbedre den musikkfaglige undervisningssituasjonen i kommunens skoler. Takt & Tone-prosjektet var rettet spesifikt mot skolen som arena. Selv om initiativtakerne uttrykker å ha hatt gode hensikter, var ikke alle mottakerne like begeistret. Ulikt engasjement og ulik deltakelse ser ut til å ha vært en av de største utfordringene i prosjektet.

I forskningen til Blix og Isaksen (2013) ble lærernes og ledernes forskjellige deltakerbaner presentert som en reell utfordring for å sette felles mål for prosjektet. Det at lærerne hadde ulik *kompetanse* var ifølge flere informanter et stort hinder for å nå prosjektets mål. På enkelte skoler måtte skoleledelsen se seg nødt til å tilby en lærer uten musikkpedagogisk tyngde ansvaret for musikkfaget. Prosjektlederen opplevde at det var et stort antall av de som underviste i musikkfaget som ikke hadde formell utdanning i faget og forklarte videre hvorfor dette var et problem:

*Det er mange musikk lærere som ikke er musikk lærere, men som underviser i musikk. Og det der er et enormt komplekst problem, fordi en ordentlig god musikk lærer ville vært veldig glad for å få det verktøyet til disposisjon fordi han visste hvordan han skulle bruke det. Han visste hvordan han kunne dratt inn elever som bare tuller i musikkundervisningen. Han ville fått dem til å mestre (Prosjektlederen).*

Prosjektlederen benytter det retoriske verktøyet *generalisering* (Potter, 1996, s. 197-199) ved å strekke en spesifikk tolkning over på et ubestemt antall forekomster. Han påpeke at det er mange musikk lærere i skolen som ikke er utdannet musikk lærere og at de som faktisk er det *ville* ha kunnskaper om hvordan han skulle benytte musikk instrumentene i undervisningen og fått elevene til å mestre. Han virker overasket over musikk lærernes varierende undervisningskompetanse. Avdelingslederen ved Vedstad barneskole poengterte at det alltid vil være ønskelig med kompetente musikk lærere, men at det sjeldent er så lett som det hørtes ut.

*Vi sitter jo nå og vet at vi, for eksempel, har et par lærere som har praktisk-estetisk bakgrunn som er så dyktige kontaktlærere at vi er mer tjent totalt sett å ha dem som*

*kontaktlærere enn en renspektet praktisk-estetisk lærer på mellomtrinnet, som kunne kanskje ha håndtert musikk, kunst og håndverk og diverse (Avdelingslederen).*

Avdelingslederen viser, gjennom det retoriske verktøyet *concession* (Potter, 1996), at han har sett på mulige løsninger og konkluderer med at dette ikke var mulig å endre.

I intervjuet med elevene fikk jeg inntrykk av at det var store kompetanseforskjeller mellom lærerne. Da jeg spurte elevene om hvordan de opplevde musikkundervisningen på ”Steinbakken” barneskole, før og etter instrumentpakkene, fikk jeg svaret: ”*Jeg følte ikke at det ble noen kjempestor forskjell, egentlig*” (E15). Musikklæreren på ”Steinbakken” barneskole var ikke tilgjengelig for intervju. Et intervju med han kunne bidratt til en forståelse av hvorfor elevene *ikke* opplevde en annerledes musikkopplæring etter at instrumentpakkene ble delt ut. Det gjenspeiles derimot i dette intervjuet at musikklæreren ikke benyttet seg av instrumentpakkene i stor grad. Derimot husket E15 workshopene som et positivt alternativ, ettersom de fikk spille på instrumentene og fremføre de innlærte sangene for en større forsamling. Workshopene var likevel tidsavgrenset. Etter disse tiltakene ble ikke instrumentene brukt bemerkelsesverdig.

På ”Sommergrenden” ungdomsskole<sup>30</sup> opplevde elevene derimot en mer markant utnyttelse av instrumentene.

E17: *Ja.. det er mer sånn... fritt, egentlig.. at... du kan velge litt selv hva du gjør og... velge litt selv.. sånn vanskelighetsgrad av det du kan.. holde på med. Så, pluss, i tillegg til etter å ha gått igjennom.. sånn.. pensum for den timen, eller noe sånn... så... får du egentlig spille fritt, selv.. resten... -.*

**J: Hvilken kriterier ble satt for musikkfaget?**

E15: *Neeei. Det er jo -. Når vi får en sang, så er det -. Man kan jo.. legge til, for eksempel, å spille med begge hendene og alt sånn der (eleven snakker her om å spille keyboard). Det er liksom forskjellig vanskelighetsgrad av den sangen. Du får nå.. en sang som du skal lære også... gjør vi nå det.*

Elevene blottet en større entusiasme for musikkopplæringen på ungdomsskolen,

---

<sup>30</sup> ”Sommergrenden” ungdomsskole var tidligere barneskole og en av skolene som fikk utdelt instrumenter først. Da denne skolen ble omgjort til ren ungdomsskole i 2010 så ikke Takt & Tone-administrasjonen på det som hensiktsmessig å trekke tilbake instrumentpakken.

og viser til en instrumentavhengig, variert og elevdeltakende undervisning. Både ”Sommergrenden” ungdomsskole og ”Steinbakken” barneskole hadde tilgang på fullstendige instrumentpakker. Så hvorfor oppfattet elevene musikkopplæringen så forskjellig? For det første kan det ha vært vanskelig for elevene å huske alle detaljene, ettersom det er 5 år siden E15 gikk i 5. klasse<sup>31</sup>. Interessen for musikkaktiviteter kan også ha blomstret med alderen. Men det kan også forstås slik at musikk lærerens kompetanse og engasjement var ulik. ”*Det er kjempefint at man har instrumenter i skolen, men vis læreren ikke har kompetanse risikerer man likevel at de blir stående ubrukt*” poengterte faglig ansvarlig.

Musikk læreren ved ”Vedstad” barneskole var en av to lærere som ble kontaktet av instrumentforhandleren i startfasen, blant annet på grunn av hans erfaringer med band og bandinstrumenter. Musikk læreren uttrykket at han hadde stor tro på prosjektet, og så på instrumentene som en gavepakke i skolen. Han forklarte at instrumentene bidro til å skape et bedre musikk miljø på skolen. Det ga seg uttrykk i at flere og flere elever dannet band og brukte øvingsfasilitetene på skolen til å øve i bandene. Han mente også at prosjektet var nyttig gjennom den kommunikasjonen som ble etablert mellom musikk lærerne i kommunen: ”*Takt & Tone burde fortsatt! [...]. Det var en flott basis til å bygge på et veldig bra samarbeid mellom musikk lærere, på et helt annet nivå enn vi gjør ellers*” (M).

Selv om musikk læreren virket begeistret, stilte han seg likevel kritisk til nødvendigheten av Takt & Tone-prosjektet. Han mente at kommunikasjon med andre lærere skulle skje i skolen uansett. Han mente også at dersom musikk lærerne hadde mast nok, ville de fått instrumenter selv om dette ville tatt lengere tid. Instrumentpakken ville kanskje ikke vært like komplette, men det ville vært ”*en slags tilsvarende greie*” (M). Det kan forstås som at dersom en musikk lærer er *engasjert nok* vil han kunne legge til rette for et bedre musikkundervisningstilbud i skolen.

Jeg vil ta ett skritt tilbake og se på hvordan de ulike musikk lærerne uttrykte sitt engasjement. Under workshopene opplevde workshoplederen svært ulike holdninger.

*Noen skoler vi kom til merket du at musikk lærerne her synes at dette her er helt supert: Han har lyst å delta, han har jobbet med det på forhånd, han bare ”Ja! Sånn gjør vi det”, og har kontroll og går rundt i klassen og er med å synger og spiller. Men*

---

<sup>31</sup> 5. klasse var målgruppen for Takt & Tone-prosjektet. Dette trinnet som ble tilbyd workshoper og muligheten til å spille offentlige konserter, mens de resterende trinne (6. og 7. klassetrinn) kunne bruke instrumentene.

*noen plasser så opplevde vi nesten at lærerne tenker at "Ja! Det er Takt & Tone. Da kan vi gå på kontoret og så kan vi ta oss litt fri", og som ikke ønsket å delta og da går effekten bort. For det er jo en bra dag for elevene, men litt av poenget er jo at [lærerne kan lære av det vi gjør] (Workshoplederen).*

I dette sitatet benytter workshoplederen det retoriske verktøyet *active voicing*. Potter (1996, s. 160-162) presenterer *active voicing* som bruken av direkte kvoteringer fra en annen kilde. Gjennom disse kvoteringene bygger workshoplederen troverdigheten av sitt eget argumentet, ved å vise at han selv opplevde disse uttalelsene personlig. Han presenterer her to ytterpunkter basert på egne erfaringer fra praksis: de lærerne som var *engasjerte* og de som *ikke* var det. Workshoplederen poengterer likevel at *"det trenger ikke å være de som kan mest som deltar mest. Det kan være helt motsatt også"* (W).

Faglig ansvarlig ved kulturskolen hadde et noe annet syn på dette. Hun så et problem ved at det var stor variasjon mellom hvordan musikkfaget ble gjennomført på skolene, og retter dialogen mot den norske lærerutdanningen: *"har man fem vekttall i fra lærerutdanningen med musikk, så er man ikke kapabel til å undervise i musikk [...] så det trengs en type utdanning som gjør at vi får kvalifiserte lærere i musikkfaget"* (F). Hun poengterer også at dersom skolene allerede har en musikk lærer *"så må de ta vare på den og la den ha musikk, ikke skifte fra år til år [...] Man må bygge opp den fagkompetansen og la de ivareta den"* (F).

Skillet mellom musikk lærernes entusiasme var også tydelig i inngangen til prosjektets dreining og særlig med tanke på kompetansehevingskursene som ble holdt. Faglig ansvarlig opplevde en viss motstand fra enkelte lærere i form av *"åh, skal vi nå vurdere i musikk også?"* (F). Hun poengterer derimot at dette synet endret seg underveis i kompetansehevingskurset og at mange lærere opplevde tiltaket som matnyttige.

*Mottakerne* hadde, i større grad enn de andre kategoriene, en passiv rolle. Slik jeg ser det kan denne kategorien deles i to grupper. På den ene siden har man elevene, som uttrykker en interesse for morsomme, varierte og relevante musikk timer, gjennom instrumentopplæring og samspill. På den andre siden var det musikk lærerne som i ulik grad engasjerte seg, enten på grunn av deres musikkfaglige kompetanse eller deres interesse for musikkfaget. Informantene uttrykker et tydelig skille mellom musikk lærernes faglige kunnskaper. De viser også til et skille mellom musikk lærernes engasjement i prosjektet. Workshoplederen poengterte likevel at det ikke trengte å henge sammen; musikk lærere med lite faglig

musikkbakgrunn *kunne* være engasjerte i faget og få gjort mye bra arbeid. Den eventuelle musikkfaglige kompetansen kan gjennom dette perspektivet heller sees på som en støtte til å utarbeide kvalitetsbevisste undervisningsopplegg. Selv om lærernes interesser uttrykker seg veldig ulikt, kan det tolkes som at et brennende engasjement for fagfeltet vil kunne bidra til aktiv deltakelse i prosjektet. Dette kan videre kan føre til mer kvalitetsbevisste musikkundervisning.

## 5.4 Finansieringskilder

Kategorien *finansieringskilder* inkluderer de aktørene som på en eller annen måte bidro med økonomisk støtte til å utvikle Takt & Tone-prosjektet og var representert gjennom kommunestyret, lokale sponsorer og Utdanningsdirektoratet. Ettersom disse aktørene hadde makt gjennom økonomisk kapital så de seg nødt til å stille kritiske spørsmål i forhold til den investeringen de gjorde. Selv om Takt & Tone-prosjektet fikk økonomisk støtte i flere sammenhenger (se kapittel 4) opplevde ledelsen også en motarbeidende virksomhet.

Arbeidsgruppen for Takt & Tone skrev sammen med høgskolen den første prosjektbeskrivelsen (Takt & Tone, 2005b) i håp om at kommunen skulle ta eierskap i prosjektet. Forespørselen ble avslått av kommunen, noe prosjektlederen uttrykte sterke meninger om. Ifølge denne informanten skyldes kommunes avslag en stadig motarbeidende virksomhet fra kommunalt hold. ”*Vi hadde lagt alt til rette, men vi 'fightet' mot [et kommunestyre] som var motvillig [...] som nedprioriterte musikkfaget*” (P). I dette sitatet snakker prosjektlederen på vegne av flere: ”*vi hadde lagt alt til rette, vi fightet*”. Jeg velger å se på denne uttalelsen som et *konsensus*, et retorisk verktøy som gjennom en allmenn enighet forvandle talerens beskripsjoner om til fakta (Potter, 1996, s. 158). Prosjektlederen snakker på vegne av flere for å styrke sin egen argumentasjon; det er flere som mener det samme som han.

Informanten utdyper videre hvordan han oppfattet kommuneledelsens hersketeknikker som utfordrende og motarbeidende for nytenkning. ”*I svært, svært mange tilfeller, om politikerne er utrygge, så følger dem [kommuneledelsens] innstilling [...] [Kommuneledelsen] hadde instruert saksbehandler til å lage et negativt saksfremlegg*” (P). Han opplevde at kommuneledelsen hadde en makt til å manipulere og herske over de utrygge politikerne i kommunestyret, og følte at dette var et stort problem for å sette i gang nytenkende prosjektarbeid. I denne uttalelsen *generaliserer* (Potter, 1996) prosjektlederen situasjonen i kommunestyret, ved å si at mange utrygge politikere fulgte ledelsens innstilling. Som analytiker vil jeg se nærmere på dette utsagnet. Selv om prosjektlederen opplevde en



motarbeidende virksomhet, kan det være andre grunner til kommunens avslag, for eksempel at kommunen ikke hadde ressurser til å opprette en prosjektlederstilling på dette tidspunktet. Siden ingen i fra kommuneapparatet i 2005 har vært tilgjengelig for intervju har jeg ikke fått andre perspektiver på denne saken. Det kan derfor være flere forklaringer på vedtaket i kommunestyret.

Ut i fra hva jeg kan se, framtrådte prosjektet uten hindringer fra støtteapparatet etter at kommunen ble med i 2009, og fram til sluttrapporten ble sendt inn i 2013. Imidlertid ble det sendt en ny søknad om oppstart av en ny prosjektperiode, som ble avslått av Utdanningsdirektoratet i 2014. Faglig ansvarlig tror dette avslaget skyldes en uteblitt anbefaling fra Ekspertgruppen for Kunst og Kultur i Opplæringen. Prosjektlederens mange år med lobbyvirksomhet blant politikerne i hovedstaden, resulterte i at Ekspertgruppen kom på besøk til kommunen for å observere og vurdere prosjektet. Grunnen til den uteblitte anbefalingen kan bli sett gjennom ulike deltakerperspektiver. Jeg vil starte med instrumentforhandlerens selvkritiske syn.

*Det er ganske kult at vi kom såpas langt med Takt & Tone, at vi faktisk var helt på statsministernivå. Men så feilet vi. Vi feilet vel fordi vi kanskje var blitt litt for selvgod. Vi hadde stor tro på prosjektet og så feilet vi når vi skulle møte andre, veldig profesjonelle folk som var kritisk. Som skulle komme inn med mandat fra regjeringen og se på: hva er det her for noe. Så feilet vi på at vi var for dårlig forberedt. Alt for dårlig forberedt! [...] Kanskje vi valgte feil skole? Skolen var kanskje rett, men vi var ikke forberedt nok på det som skulle skje (Instrumentforhandleren).*

Instrumentforhandleren innleder med å legitimere for prosjektet ved bruke det retoriske verktøyet *category entitlement*, som innebærer at en taler refererer til en ”ekspert” for å øke troverdigheten av utsagnet (Potter, 1996, s. 114). I dette tilfellet nevner han statsministernivået som et kvalitetssymbol på at prosjektet var bra, og at dette synet ble delt med pålitelige kilder. Videre presenterer han ”selvgodhet” som en fallgruve. Selvgodheten uttrykte seg gjennom det manglende forberedelsesarbeidet. Instrumentforhandleren konkretiserer videre hvordan prosjektledelsen for Takt & Tone reagerte på denne åpenbaringen.

*Vi var ikke forberedt på at de egentlig kom. Og det så vi jo egentlig ganske fort. Jeg husker vi var der ute og tenker: "Å faen. Hva er det som skjer her når? Hvorfor hadde vi ikke drillet dem bedre i forhold til hvor viktig det her var". Elevene ble jo stilt spørsmål direkte i fra disse fagpersonene. Og når dem begynte å svare fjas og vas at: "Nei, vi får nå egentlig ikke lov til å spille så mye gitar som vi hadde ønsket og trodd", så skjønner vi jo det at: "ok, her har ikke kommunen heller tatt det på alvor, på akkurat den skolen der. De har ikke fått undervisningen de har sagt at de egentlig har gjort" (Instrumentforhandleren).*

Instrumentforhandleren benytter det retoriske verktøyet *active voicing* (Potter, 1996, s. 160-162) slik at uttalelsene oppleves som mer troverdig. Han virket overasket over at elevene ikke fikk lov til å bruke instrumentene i timen. Han rettet også en kritikk mot kommunen, og hevdet at de ikke hadde gjort en god nok oppfølging av prosjektarbeidet på denne skolen.

Prosjektlederen virket også overasket over elevenes utsagn om den uteblitte instrumentopplæringen, men stilte seg mindre kritisk til utsagnet. *"Når ekspertgruppen da møtte elevene kunne elevene fortelle at de ikke fikk bruke instrumentene i undervisningen. Da var ikke instrumentene i bruk! Det er nesten som å invitere til bassengåpning, og så er det ikke vann i bassenget"* (P). Både prosjektlederen og instrumentforhandleren rettet et kritisk blick mot kommunen og deres arbeid med å følge opp prosjektet på skolen som var valgt ut til å representere Takt & Tone-prosjektet. Det at de fagkompetente lærerne var tatt ut av undervisningen i den mest kritiske fasen av Takt & Tone så prosjektlederen på som frustrerende: *"Jobben måtte gjøres av kommunen, og kommunen sviktet"* (P).

Ekspertgruppen for Kunst og Kultur i Opplæringen presenterer i Den Muliges Kunst (Birkeland et al., 2014) Takt & Tone-prosjektet som et godt eksempel på samarbeidprosjekter i de praktisk og estetiske fagene. Slik jeg har forstått det var ikke dette det Takt & Tone-ledelsen håpet på. De ønsket et større engasjement fra Ekspertgruppen ved at de anbefalte en videreføring av prosjektet. Dette ville forhåpentligvis resultere i videre finansiering og nasjonal utbredelse. *"Det er jo greit å være etterpåklok, men det gjør jo at prosjektet stopper. Fordi vi la jo alle kluter inn på at vi skulle få videre finansiering, og at det her skulle være nasjonalt"* (I, s. 7).

*Finansieringskildene* var avgjørende for at Takt & Tone-prosjektet skulle opprettholdes og videreutvikles. Disse aktørene uttrykte en ideologisk interesse om å forbedre musikkopplæringen i skolene. De fire første årene arbeidet prosjektet uten annen finansiering

enn instrumentpakkene fra musikkforretningen og økonomiske bidrag fra lokale sponsorer. Dreiningen krevde derimot et større økonomisk tilskudd for å kunne introdusert prosjektet til andre skoler og for å leie inn aktører til å holde kompetansehevingskurs, seminarer og workshoper. Dermed var det behov for et tydeligere samarbeid med finansieringskildene. Prosjektet falt likevel igjennom, enten på grunn av selvgodhet, kommunal svikt, uengasjerte lærere eller av andre grunner.

## 5.5 Interesser i Takt & Tone-prosjektet

Jeg vil nå svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilke interesser uttrykker aktører i Takt & Tone-prosjektet?* Etter å ha benyttet de retoriske verktøyene som er presentert i Potter (1996), kan man se at interessene til de involverte aktørene i Takt & Tone-prosjektet uttrykker seg nokså ulikt. *Initiativtakerne* uttrykte en interesse og et brennende ønske om å tilrettelegge elevenes musikktilbud i nærmiljøet, og mente at dette skulle skje på skolene ettersom det var den mest ufarlige arenaen å gjøre det på. Eventuelle kommersielle interesser blir ikke artikulert direkte, selv om det kan tenkes at instrumentforhandleren var interessert i å selge flere instrumenter og rekruttere elever til den private musikkskolen. *Støtteapparatet* uttrykte sin interesse for å forbedre undervisningskvalitet i skolen, samtidig som de viser eksterne interesser som stod i tråd med den arbeidsstillingen de hadde. *Mottakernes* interesser var todelt. Elevene ser ut til å ha nokså like interesser, som blant annet uttrykker seg i ønsket om instrumentbaserte musikkundervisninger. Lærerne kan åpenbart tolkes å ha en interesse for å følge kompetansemålene for faget. Likevel uttrykte de nokså ulike interesser i Takt & Tone-prosjektet. Dette ser ut til å ha oppstått en utfordring i krysningpunktet mellom prosjektets krav, og den musikkfaglige kompetansen eller det engasjementet lærerne hadde. *Finansieringskildene* var, i større grad enn de andre aktørene, kritisk til prosjektet. Jeg tolker det slik at deres interesse var å utvikle undervisningstilbudet i kommunen og nasjonalt, men at de var kritiske i vurderingen av prosjektet. Dette var, naturlig nok, basert på et ønske om at investeringen skulle være verdt bryet.

Interessene i Takt & Tone synliggjøres gjennom måte aktørene omtaler prosjektet på, og hvordan de uttrykker seg om deltakelsen i prosjektet. For det første kan man se en interesse for å *forbedre kommunal musikkundervisning*, som uttrykkes av alle aktørene. Dette var tross alt formålet med prosjektet og grunnlaget for at det ble startet opp. For det andre uttrykkes en interesse for å *forbedre norsk musikkundervisning* generelt, spesielt av de nasjonale finansieringskildene. For det tredje kan en *kommersiell interesse* belyses. Selv om instrumentforhandleren forklarte at en slik interesse ikke eksisterte i oppstarten av prosjektet,

forteller han at det kunne utvikle seg kommersielt dersom prosjektet etablerte seg nasjonalt. Informanten kan likevel ha hatt en kommersiell interesse i oppstartsfasen, i forhold til å rekruttere elever til den private musikkskolen. For det fjerde artikulere begge initiativtakerne en interesse for å tilrettelegge for *barnas muligheter til å spille i band*. Informantene mente at musikkmulighetene i kommunen var for dårlige og ønsket å forbedre dette. For det femte ser man en interesse som er knytt opp mot *eksterne arbeidsoppgaver*. Aktører fra støtteapparatet prioriterte i flere tilfeller verdier som stod i stil med deres respektive stillinger. Den siste interessen som jeg har observert er en interesse som var *styrt av andre aktører*.

Workshoplederen er et eksempel på dette, som kan tolkes å ha vært styrt av prosjektledelsens interesser.

Selv om jeg nå har belyst seks ulike interesseperspektiver i Takt & Tone, kan det ha vært flere interesser involvert i prosjektet. Besvarelsen av forskningsspørsmål 2 illustrer likevel at aktørene hadde svært ulike utgangspunkt for å delta i, og arbeide med, Takt & Tone.

## 5.6 Takt & Tone-prosjektets innvirkning i musikkundervisningen

I dette delkapitlet vil jeg besvare forskningsspørsmålet 3: *Hvordan innvirket Takt & Tone-prosjektet på den lokale musikkundervisningen?* Ettersom dette spørsmålet er rettet mot musikkundervisningen og skolen, vil det falle seg naturlig å fokusere på de aktørene som tilhørte denne arenaen, nemlig *mottakerne*. Som tidligere forklart inkluderte denne kategorien musikk lærerne og elevene i skolen.

Musikklæreren, som ble intervjuet, uttrykte at han hadde stor tro på prosjektet og så på instrumentene som en gavepakke til skolen. Ved å benytte instrumentene som et redskap i undervisningen fikk han gjennomført relevant musikkundervisninger som førte til elevdeltakelse, musikalsk glede og et bedre musikalsk miljø på skolen. Prosjektet førte til at elevene startet opp band, og brukte øvingsfasilitetene på skolen (som musikkrom og instrumenter) til å øve i bandene. Ifølge denne informanten var også prosjektet nyttig for å etablere, forsterke og vedlikeholde kommunikasjonen mellom musikklærerne i kommunen. Selv om han poengterer at prosjektet ikke burde vært nødvendig (ettersom engasjerte lærere kunne fått til noe tilsvarende ved å mase) virket han takknemlig for det Takt & Tone bidro med for musikkundervisningen.

Andre aktører i skolen mente kanskje at prosjektet ikke hadde en like betydningsfull innvirkning. Gjennom fortellingene til informantene fikk jeg inntrykk av at enkelte musikk lærere stilte seg kritiske til prosjektets tiltak, spesielt etter prosjektets dreining i 2011. Disse påstandene er basert på sekundære kilder (de andre aktørene som ble intervjuet) og står

dermed ikke like sterkt som musikk lærerens utsagn. Jeg tror likevel at informantenes fortellinger representerer en form for sannhet. De formidler tross alt sin egen oppfatning av situasjonen. Basert på fortellingene ser jeg at flere musikk lærere uttrykte kompetansehevingstiltakene og workshopene som ”unødvendig tidsbruk”. Musikk lærernes formening om hva Takt & Tone-prosjektet skulle bidra med (som i første omgang var instrumenter til bruk i musikkundervisningen) måtte endres til en mer omfattende musikkfaglig struktur, som skulle være rettet mot kompetansemålene for musikkfaget. Denne tilpassingen kan for mange av lærerne ha blitt oppfattet som ekstra arbeid; at det ikke stod i stil med det arbeidet de var ansatt for å gjøre.

Elevene uttrykte at prosjektet hadde liten innvirkning på barneskolen. Det kan ha vært flere grunner til denne oppfatningen, men det tyder på at musikk læreren ikke tok i bruk instrumentene i særlig grad. Derimot husket E15 workshopseminarene som noe positivt; klassen fikk lære seg å spille forskjellige instrumenter og fikk opptre sammen på en offentlig scene. Begge elevene merket også en tydeligere bruk av instrumentene på ungdomsskolen. Ungdomsskolelæreren benyttet instrumentene aktivt for at elevene skulle lære diverse musikkinstrumenter.

Det er tydelig at prosjektet både hadde betydelig og mindre betydelig innvirkninger i skolen, avhengig av hvilken aktører som uttalte seg. Selv om prosjektet kunne ha gitt tydeligere beskjeder rundt organiseringen og prosjektets målsetning, ser det ut til de ulike musikk lærernes holdninger la grunnlaget for hvilken innvirkning prosjektet hadde for den lokale musikkundervisningen. Et eksempel er at enkelte musikk lærere tok seg pause under workshopene. I dette tilfellet kunne lærerne gå glipp av musikkundervisningsstrategier som ville vært hensiktsmessig å benytte i det videre musikkfaglige arbeidet. Dersom en musikk lærer ikke la grunnlaget for disse workshopene (i form av å gjøre klart rommet, bestemme sanger og lære elevene teksten på sangen) ville dette svekke effekten av workshop tiltaket.

Takt & Tone kunne også ha vært mer proaktive. I 2012 ble det opprettet en skriftlig avtale for deltakelse i prosjektet, med blant annet retningslinjer for musikk lærerens forberedelser før workshopene. Før dette var det ingen direkte krav til at lærerne *måtte* forberede seg og delta på workshopseminarene. Disse kravene kunne vært stilt tidligere i prosessen.

Det tredje forskningsspørsmålet hadde ikke som hensikt å fastslå om Takt & Tone-prosjektet var et bra prosjekt eller ikke. Hensikten var å belyse hvilken innvirkning prosjektet hadde i skolen, gjennom aktørenes oppfatning av denne innvirkningen.

## 6 Samarbeidsprosjektenes betydning for musikkopplæringen i skolen

### 6.1 Innledning

Problemstillingen for denne oppgaven er formulert slik: *På hvilken måte kan lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?* Som man kan se ut fra formuleringen er ikke problemstillingen rettet direkte mot Takt & Tone-prosjektet. Den er derimot rettet mot musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter generelt, som inkluderer skole, kulturliv og kommersielle aktører. Jeg vil i dette kapitlet besvare problemstillingen ved å drøfte den prinsipielle betydningen av samarbeidsprosjekter i musikkundervisningen. Innledningsvis vil jeg gjøre en rask oppsummering av det jeg har gjort så langt i oppgaven.

I det første kapitlet presenterte jeg problemområdet, og hvorfor tema og problemstilling ble valgt. Et viktig argument var at det er forsket på og skrevet om samarbeidsprosjekter, men at dette hovedsakelig omhandler samarbeid mellom skole og kulturlivet (som for eksempel Den Kulturelle Skolesekken). Jeg opplevde at private og kommersielle aktører hadde fått liten oppmerksomhet i utdanningspolitiske dokumenter, og innen det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Aktørenes personlige *interesse* for å delta var heller ikke omtalt i særlig grad. I denne sammenhengen trekker jeg frem tre eksempler på samarbeidsprosjekter. Den Kulturelle Skolesekken og musikkprosjektet Musical Futures (Price, 2007) viste begge til samarbeid mellom kulturliv og skole, men hadde noe ulik struktur. Det tredje eksemplet omhandlet Hagstöms musikkundervisning som fokuserte på samarbeid mellom kulturliv og kommersielle aktører (Thorgersen, 2009). Den offentlige skolen var i denne forskningen ikke inkludert.

For å tilnærme meg kunnskap om samarbeidsprosjekter som inkluderer *både* skole, kulturliv og kommersielle aktører gjennomførte jeg en instrumentell casestudie av Takt & Tone-prosjektet. Jeg kontaktet aktører som hadde bidratt til prosjektets utvikling på ulike måter, ved å gjennomføre et tilgjengelighetsutvalg. Under intervjuene fikk jeg tilgang på upubliserte eller arkiverte dokumenter, som blant annet inkluderte prosjektets offisielle sluttrapport, en powerpointpresentasjon og andre tekster som var skrevet for eller av Takt & Tone.

Dokumenteneanalysen ble gjort gjennom en *snever* dokumentanalyse; at materialet blir behandlet som aktørenes egne uttalelser om prosjektet, på samme måte som feltnotater og

intervjutranskripsjoner (Repstad, 2007). Gjennom dokumentanalysen i kapittel 4 besvarte jeg det første forskningsspørsmålet: *Hvordan ble Takt & Tone-prosjektet gjennomført?*. Dette gav et innblikk i hvordan Takt & Tone-prosjektet ble satt i gang, utviklet og avsluttet.

Intervjuenetranskripsjonene ble fortolket gjennom en diskursinspirert lesning av datamaterialet. Jeg benyttet Potters (1996) retoriske verktøy for å finne ut hvordan informantene uttrykte sine interesser. Dette bidro til å besvare det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke interesser uttrykker aktører i Takt & Tone-prosjektet?* Resultatet viste at aktørenes interesser ikke nødvendigvis stod i kontrast til hverandre (alle hadde elevene i fokus), men at aktørene kunne ha personlige interesser som dro prosjektet i ulike retninger.

Besvarelsen av det tredje forskningsspørsmålet, *hvordan innvirket Takt & Tone-prosjektet på den lokale musikkundervisningen*, viste at prosjektets innvirkningen i skolen ble oppfattet veldig forskjellig, avhengig av hvilke aktører som uttalte seg. Musikk lærernes engasjement så likevel ut til å være svært avgjørende for at prosjektet skulle ha en innvirkning i skolen.

## 6.2 Takt & Tone som samarbeidsprosjekt

På et makroplan kan Takt & Tone-prosjektet sies å være et godt eksempel på et samarbeidsprosjekt som involverte aktører fra *den kulturelle grunnmuren*. Ifølge Kulturutredningen 2014 (NOU 2013: 4) er de tre hjørnesteinene i den kulturelle grunnmuren: (1) Kunst- og kulturfag i opplæringen, (2) kommunale og frivillige fritidstilbud, og (3) lokalsamfunnets kulturelle arena. Hver av disse ”hjørnesteinene” er å finne i Takt & Tone-prosjektet. *Kunst- og kulturfag i opplæringen* var i prosjektet representert gjennom musikkfaget på skolene. *Kommunale og frivillige fritidstilbud* var representert gjennom blant annet den kommunale kulturskolen og den private musikkskolen. Til sist var *lokalsamfunnets kulturelle arena* representert gjennom blant annet kulturhuset og musikkforretningen. Jeg opplevde imidlertid at et slikt samarbeid mellom hjørnesteinene i den kulturelle grunnmuren medførte en rekke utfordringer.

Initiativtakerne opplevde vesentlige utfordringer ved at musikkforretningen, som en kommersiell bedrift, ønsket å etablere seg i kommunen. De ble møtt med kritiske holdninger av kommunale aktører. Disse holdningene var rettet mot musikkforretningens økonomiske interesse; at du ønsket seg inn i skolen kun for å tjene penger ved salg av instrumenter eller gjennom rekruttering av elever til den private musikkskolen. I andre sammenhenger vil ikke et slikt samarbeid være like problematisk. For eksempel trenger elevene i skolen datamaskiner til å utføre kurs i bruk av internett og programvarer. I disse situasjonene er skolene gjerne i



kontakt med kommersielle bedrifter og kjøper klassesett av teknologisk utstyr, som er nødvendig for å gjennomføre undervisningen. Det ser likevel ut som at private aktører med en kommersiell interesse, kan forvente utfordringer når de engasjerer til musikkpedagogiske samarbeid i kommunen.

Det ser også ut til å ha forekommet utfordringer ved at prosjektet skiftet lederer underveis. For enkelte aktører kan et slikt skifte gjøre det vanskelig å ha oversikt over hvem som bestemte over prosjektet. Dette kan igjen generere spørsmål rundt prosjektledernes posisjon. Eksempelvis vil det være naturlig at musikk lærerne stiller seg kritisk til at en privat aktør eller kulturskolen skal bestemme over innholdet skolen.

Dreiningen av prosjektet i 2011 ser også ut til å ha skapt en del utfordringer. For eksempel ble formålene til prosjektet oppfattet ulikt av musikk lærerne (Blix & Isaksen, 2013). Det kan ha vært enklere for lærerne å legge opp undervisningen før kulturskolen kreve tettere tilknytning til læreplanverket.

De kulturelle aktørenes bidrag i skolen kan også ha virket som problematisk. For eksempel kan det ha vært uforståelig at disse aktørene skulle vise lærerne hvordan de skulle gjennomføre musikkundervisningen. Disse aktørene har ikke nødvendigvis den pedagogiske kunnskapen som kreves i en skolesituasjon. For eksempel vil utøvende musikere i mange tilfeller ikke ha den formelle pedagogiske kompetanse som er nødvendig. Aktører fra musikk skoler og lignende vil nok ha høy kunnskap om instrumentopplæring i mindre grupper, men det kan oppleves som en utfordring å undervise en hel klasse på 30 elever.

En siste utfordring kan ha oppstått under workshopene, hvor flere lærere fra kulturskolen og musikk skolen underviste elevene gjennom stasjonsopplæring. En slik undervisning vil ikke være så lett å gjennomføre for en musikk lærer som er alene med full klasse.

Takt & Tone-prosjektet stilte sterkt med ”hjørnesteiner” fra den kulturelle grunnmuren, men som jeg har vist medførte dette også en rekke utfordringer. Takt & Tone var et samarbeidsprosjekt som hadde enkelte konsekvenser for musikkundervisningen, både underveis og etterpå, men som ble avsluttet. En av grunnene til at det ble avsluttet ser ut til å være et fravær av engasjement. Et slikt fravær kan bli observert hos flere aktører, og skyldes ikke enkelt personer. Det at enkelte *musikk lærerne* ble oppfattet som uengasjerte kan på den ene siden være et resultat av utydelige bekjentgjøring av formålene for Takt & Tone-prosjektet. En annen forklaring kan være at kommunen og skolens ledelse ikke fulgte opp

prosjektet godt nok. Andre aktører kan også ha mistet engasjementet underveis, blant annet på grunn av motgang og kritikk. Dette gjelder også initiativtakerne.

Selv om prosjektet ser ut til å ha stått ovenfor en rekke utfordringer, forekom det også betydningsfulle høydepunkter. Prosjektet utviklet seg fra å være et lokalt prosjekt, basert på private aktørers interesse for barn og ungdoms musikkmuligheter i lokalmiljøet, til å bli et prosjekt som var inkludert i kommunens utdanningssystem på fire kommunale barneskoler. Takt & Tone skapte også oppmerksomhet på nasjonalt nivå, som en følge av prosjektlederens lobbyvirksomhet. Dette resulterte i økonomisk støtte til å utvikle en rekke gode tiltak, som blant annet workshoper, offentlige konserter og kompetansehevingstiltak.

Gjennom denne drøftingen kan Takt & Tone-prosjektet sees på som et godt eksempel på hva et lokalt samarbeidsprosjekt mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører kan innebære.

### **6.3 Generell forståelse av samarbeidsprosjekter**

Jeg vil nå presentere min generelle forståelse av musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter som inkluderer skole, kulturliv og kommersielle aktører. Dette vil bli gjort ved å sammenligne Takt & Tone-prosjektet med de relevante forskningene som ble presentert i kapittel 1. Deretter vil jeg trekke frem de prinsipielle sidene ved slike samarbeidsprosjekter.

Den Kulturelle skolesekken (DKS) befinner seg, på samme måte som Takt & Tone-prosjektet, i skjæringspunktet mellom kulturlivet og skolen. Selv om DKS ikke, på samme måte, inkluderer private og kommersielle aktører er det visse likhetstrekk mellom disse to initiativene. Målsetningen for DKS er å sikre at alle elever får et profesjonelt kulturtilbud, uavhengig av geografisk, sosiale og økonomiske skillelinjer (St.meld. 8 (2007-2008)). Selv om Takt & Tone var avgrenset geografisk, ble det startet opp med tanke på et sosialt og økonomisk perspektiv. Takt & Tone skulle både være relevant og inkluderende for elevene, og skulle ikke innebære en økonomisk byrde for foreldrene eller skolen. DKS skal også legge til rette for at kunst og kultur bidrar til å realisere skolens læringsmål. Dette ble vektlagt i Takt & Tone, spesielt etter dreiningen i 2011. DKS utviklet seg fra å være et lokalt samarbeid mellom kulturlivet og utvalgte grunnskoler til en varig ordning som omfattet alle landets grunnskoler. Ledelsen for Takt & Tone uttrykket et lignende ønske om å etablere seg som en nasjonal satsing, men nådde ikke dette målet.

Musikkprosjektet Musical Futures (MF) ser også ut til å ha visse likhetstrekk med Takt & Tone. Begge prosjektene inkluderte deltakere fra både kulturlivet og skolen, og startet opp som et uformelt og bandrettet musikkopplæringstilbud på utvalgte skoler. I begge

tilfellene ble det satt opp workshoper for elevene og kompetansehevingstiltak for lærerne. MF startet også opp som et lokalt prosjekt som utviklet seg til flere skoler og byer i England (Price, 2007), som kan sammenlignes med Takt & Tone-ledelsens artikulerte ønske om å videreutvikle prosjektet til flere norske kommuner.

Musical Futures har på mange måter kommet lengere enn hva Takt & Tone gjorde. Dette kommer til uttrykk gjennom et bredere engasjement, oppfølgende forskning og en utviklingstid på 13 år. Jeg velger imidlertid å se på MF som en forlengelse av Takt & Tone. MF illustrerer hva som kunne ha skjedd om Takt & Tone hadde fortsatt, og utviklet seg i en retning som tiltalte flere engasjerte aktører.

I Thorgersen (2009) sin doktorgradsavhandlingen har jeg observert at Hagstöms musikkundervisning har flere likhetstrekk med Takt & Tone-prosjektet. For det første ser Thorgersen på hvordan entreprenører og ”ildsjeler” får ting i gang, noe som trekker tråder til initiativtakerne i Takt & Tone-prosjektet. I Hagstöms musikkundervisning var det ikke et fast pedagogisk rammeverk som lå til grunn for undervisningen, men heller et kurstilbud som var konstruert basert på de involverte aktørenes ulike meninger og interesser (Thorgersen, 2009). Dette endret seg i Takt & Tone, men man kan si at prosjektet startet opp med utgangspunkt i en slik pedagogikk. Etter dreiningen ble Takt & Tone imidlertid rettet nærmere skolens rammeverk og kompetansemålene for musikkfaget. Forskningen til Thorgersen (2009) inkluderte også en rekke aktører fra ulike arenaer og belyser i denne sammenhengen hvilken rolle kommersielle bedrifter spiller i et slikt samarbeid. Hagström var en instrumentprodusent som vokste fra ingenting til et av de største musikkinstrumentprodusentene i verden (Thorgersen, 2009). Thorgersen (2009, s. 20) presenterer Hagström som ”A company providing music schooling in order to sell more instruments”. Det å selge flere instrumenter kan bli sett på som en interesse for instrumentforhandleren i Takt & Tone, selv om aktøren selv ikke artikulere et slikt ønske direkte.

Ut i fra disse sammenligningene har jeg sett visse prinsipielle sider ved musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter. For det første inkluderer slike samarbeid ofte svært forskjellige aktører. For det andre er det tydelig at det er nødvendig med pådrivere. Det innebærer en eller flere *ildsjeler* som er med på å dra lasset og rette samarbeidsprosjektet mot et felles mål og en felles interesse. Disse aktørene kan motivere andre aktører til å engasjere seg (mer) i prosjektet. En slik *ildsjel-holdning* kan identifiseres hos flere aktører, og trenger ikke utlukkende å tilhøre initiativtakerne. Ildsjel-holdningen kan oppstå underveis i prosjektene og kan uttrykkes på ulikt vis. For eksempel kan musikk lærerne vise denne

holdningen i samarbeidet med profesjonelle musikere. For at denne holdningen skal fremtre er det imidlertid nødvendig at aktørenes egeninteresser blir tilfredsstilt. Dersom dette blir gjort vil samarbeidet kunne oppleves som motiverende for dem, som igjen kan bidra til å motivere andre aktører.

Jeg har også sett at samarbeidsprosjekter ofte innebærer store utfordringer, særlig i forhold til at aktørenes har ulike interesser. Den mest fremtredende utfordringen kan oppstå i arbeidet med å sette felles mål for samarbeidet. Som Zeserson (2012) poengterte vil det å identifisere og utforske forholdet mellom kontekst, innhold og resultater i planleggingsprosessen bidra til å etablere felles mål. Dette kan i mange sammenhenger bli foretatt for sent i prosessen. Aktørene kan ha en personlig forståelse av prosjektets formål, men dersom denne forståelse ikke er forenelig med ledelsens forståelse, vil det kunne oppstå en uenighet som kan være unødvendig vanskelig å løse. Kontinuerlig dialog mellom aktørene kan imidlertid bidra til en forbedret situasjon.

En annen utfordring som ser ut til å være vanlige i slike samarbeidsprosjekter er at aktørene ikke kjenner sin plass i prosjektet, eller er fortrolig med den rolle han eller hun er forventet å innta. Det kan blant annet forekomme dersom en aktør blir inkludert i prosjektet underveis. I en slik situasjon er det nødvendig at personen er åpen om utfordringene dette innebærer (Zeserson, 2012). I tillegg må aktøren kommunisere med ledelsen for å definere hvilken rolle han eller hun bør innta.

Som en oppsummering kan man se at det er visse likhetstrekk mellom de eksemplifiserte musikkpedagogiske samarbeidsprosjektene. For det første vil det kunne forventes ulike utfordringer, som det er nødvendig at aktørene er klar over for å opprettholde et effektivt samarbeid. For det andre er det nødvendig med engasjement fra alle hold. Dette engasjementet oppstår gjerne når aktørene får tilfredsstilt sine interesser. For det tredje ser det ut som om at kommunale, regionale og nasjonale aktører er betydningsfulle samarbeidspartnere. I samarbeidsprosjekter hvor en eller flere av disse aktørene er representert, vil det være enklere å videreutvikle prosjektet, spesielt med tanke på finansiering. Dette kan sees på som et resultat av velferdsstatens arbeid i å tilby velferdstjenester på ulike nivå. Dette vil jeg snart komme tilbake til.

Denne analytiske generaliseringene har ikke gitt en fullstendig forståelse over hva de prinsipielle sidene ved samarbeidsprosjekter er, men dette er heller ikke meningen. Generaliseringene hadde den hensikt å belyse i hvilken grad studien kan brukes som en anvisning for hva som kan forventes i andre tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har nå

presentert min forståelse av noen prinsipielle sider ved lokale samarbeidsprosjekter. På denne måten har jeg vist hva som er mitt grunnlag for å besvare problemstillingen.

## 6.4 Velferdsstat og velferdskommunen

Samarbeidsprosjekter som starter opp lokalt, har ofte et mål om å bli observert, og plukket opp, av velferdsstaten. Begrepet *velferdsstat* blir ofte brukt som et dekkende begrep for vår moderne samfunnsform og benyttes for å betegne et land som innebærer ”høy leve- og livsstandard, høy grad av utjevning mellom befolkningslag og landsdeler, og sosial trygghet for alle” (Grønlie, 2007, s. 1). Dersom man ser på kommunen som en bidragsyter i utviklingen av velferdsstaten vil begrepet *velferdskommunen* være relevant. Dette begrepet blir ofte brukt for å ”fremheve den store betydningen produksjonen av velferdstjenester har fått i lokalforvaltningen” (Romøren & Svorken, 2003, s. 14). I senere tid er imidlertid begrepet *velferdstrekanten* blitt benyttet i politisk sammenheng for å ”bedre fange opp den private sektorens [...] sterke rolle i utviklingen av velferdsstaten, i samarbeid og vekselvirkning med staten og kommunen” (Grønlie, 2007, s. 2).

Kommunene vil være første ledd for et prosjekt som vil bli plukket opp av velferdsstaten. Både Takt & Tone og Den Kulturelle Skolesekken er eksempler på samarbeidsprosjekter som startet opp lokalt og senere ble etablert i kommunesystemet. Selv om Takt & Tone-prosjektet ble inkludert som en del av kommunens velferdstiltak i 2009, uttrykte aktørene et ønske om å utvikle prosjektet videre som en nasjonal satsing. Det finnes mange eksempler på store statlige velferdsordninger som startet lokalt som deretter utviklet seg nasjonalt, for eksempel folketrygden, SFO og DKS. Takt & Tone greide ikke å etablere seg på nasjonalt nivå. Det kan tenkes at prosjektet forsøkte å etablere seg på nasjonalt nivå for tidlig. Som instrumentforhandleren selv poengterte var de kanskje for ”selvgode” og opplevde at de ikke var forberedt nok på at ”profesjonelle folk” skulle komme å vurdere prosjektet.

## 6.5 Musikkundervisning i fremtiden

Før jeg svarer på problemstillingen er det nødvendig med et syn på hvordan ulike musikkundervisningsstrategier kan ha betydning for fremtiden.

Varkøy (2003) skisserer to mulige framtidsscenarioer for musikkfaget i grunnskolen; disse er (1) ”nyttige borgere” – *pedagogisk banalisering av kunsten* og (2) ”frirom” – *estetisering av pedagogikken* (Varkøy, 2003, s. 151). Med dette viser han til at fremtidens musikkundervisning er delt i to. På den ene siden vil den være rettet mot en musikkundervisningsstrategi som er ”politisk korrekt”, og som utdanner samarbeidsvillige,

effektive og lønnsomme borgere, gjennom en morsom og instrumentell orientert undervisning (scenario 1). Ulempen med en slik tilnærming er at motstand, forståelse og grensesprengende åndelige erfaringer er fraværende (Varkøy, 2003, s. 157-159). Gjennom den andre tilnærmingen vil fremtidens musikkundervisning være rettet mot øvelser og ferdighetstrening basert på kreative selvtuttrykkelser og musikalsk alvor, med et fokus på helhetlig forståelse av faget og kunstaspektet (scenario 2). Gjennom en slik strategi vil man kunne etablere en naturlig skepsis til kultur- og utdanningspolitisk banalitet og skape kritiske og bevisste borgere, poengterer Varkøy (2003, s. 162-163).

Slik jeg ser det vil samarbeidprosjekter som inkluderer skolen som oftest være knytt opp mot det skolepolitiske rammeverket. Dette er naturlig ettersom skolene er underlagt disse Kunnskapsløftet og kompetansemålene i musikkfaget. På en annen side kan et slikt samarbeid bidra til bryte disse grensene. Kunstneriske aktører kan ha en mer progressiv og åndelig musikkundervisningsstrategi, ettersom de ikke er underlagt skoleverket. Gjennom kreativt og utøvende arbeid på skolene kan disse aktørene bidra til en mer eksistensiell musikkopplæring, som står i stil med Varkøy (2003) sitt andre scenario.

En kritikk til denne tankegangen er at den enkelte musikklæreren i skolen vil ha ulike måter å gjennomføre undervisningen på. Enkelt lærere foretrekker kanskje å legge opp undervisningen mot eksistensielle erfaringer gjennom en helhetlig forståelse av faget og kunstaspektet. Jeg tror at likevel samarbeidprosjekter som inkluderer kulturelle aktører kan bidra til å skape eksistensielle erfaringer med og gjennom musikk, i større grad enn hva som utføres på skolene til vanlig. Distinkte

## 6.6 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følger: *På hvilken måte kan lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen?* Med utgangspunkt i empirien og diskusjonen har jeg sett at lokale samarbeidsprosjekter kan ha betydning på flere måter.

Sett gjennom et *elevperspektiv* kan slike samarbeid ha betydning for *elevenes motivasjon* for å delta i musikkundervisningen og for å fortsette med musikk som eget interessefelt. Samarbeidsprosjekter gjør det mulig å legge opp variert og relevant musikkundervisning for elevene, der profesjonelle aktører deltar for å skape et musikalsk miljø i klasserommet. Dette kan bli gjort gjennom blant annet instrumentopplæring, samspill eller konserter hvor profesjonelle aktører selv fremfører. Elevene kan i disse tilfellene oppleve at den kulturelle arenaen er tilgjengelig for dem. Dette kan også bidra til elevenes *praktiske og*

*sosiale dannelse*, som er tydeligst i de tilfellene hvor de kulturelle aktørene er fysisk deltakende i klasserommet, for eksempel gjennom workshoper og seminarer. I disse tilfellene ser undervisningsopplegget ut til å være lagt opp med et spesielt fokus på elevenes sosial og praktisk utfoldelse, ofte gjennom øvelser og ferdighetstrening med et fokus på kreativ selvuttrykkelse. Elevene kan for eksempel arbeide i grupper, lære seg et instrument eller spille sammen. Det ser imidlertid ut som om dette fokuset ikke står like sentralt etter at de kulturelle aktørene har forlatt klasserommet. Et fokus på sosial og praktisk utfoldelse *kan* fortsatt være til stede, men det er da nødvendig at musikk læreren velger å følge opp tiltakene i tråd med kunstnerens didaktikk. Empirien viser at musikk lærerne i Takt & Tone fulgte opp undervisningsopplegget i ulik grad, og det kan tenkes at dette også er en utfordring i andre samarbeidsprosjekter. Det handler om at lærerne forstår hvilken musikkpedagogisk praksis som skal utføres.

Sett fra et *lærerperspektiv* kan samarbeidsprosjekter ha ulik betydning for musikkopplæringen gjennom kommunikasjonen med andre aktører fra den *kulturelle grunnmuren*. Ettersom grunnskolen som læringsarena er underlagt Kunnskapsløftet, vil kompetansemålene for musikkfaget alltid stå sentralt i lokale samarbeidsprosjekter som involverer grunnskolen. Kommunikasjon på tvers av de lokale institusjonene kan blant annet bidra til en felles forståelse av kompetansemålene i musikk. Dersom skolen, kulturelle aktører og prosjektledelsen møtes for kontinuerlig samtale, har de etablert et forum som åpner for felles enighet rundt formålene og hensikten med prosjektet. En felles enighet om hvordan man skal tilnærme seg, og forstå, kompetansemålene kan ha betydning for hvordan musikk lærerne legger opp undervisningen på egen hånd. Dersom musikk læreren er fortrolig med at prosjektets formål er gjennomtenkt og hensiktsmessig, kan dette også bidra til en trygghet rundt det videre arbeidet med musikkfaget. Jeg vil nå se nærmere på andre, mer konkrete, kommunikasjonsformer.

*Kommunikasjon mellom skolene* er noe som utpeker seg i slike lokale samarbeidsprosjekter. For det første kan det bli lagt opp til at skolene skal kommuniserer med hverandre i større grad en hva som er normalt. Det kan dreie seg om å planlegge offentlige konserter, seminarer og workshoper. Musikk lærerne kan for eksempel diskutere på tvers av institusjonene hvordan de å legge opp undervisningsstrategien og hvilken sanger de benytter. Det kan også opprettes andre forum som gjør det mulig for musikk lærerne å diskutere musikkundervisningsopplegget, som for eksempel nettbaserte forum eller kompetansehevingstiltak.

Samarbeidsprosjekter kan også ha betydning for musikkopplæringen gjennom *kommunikasjonen mellom skole og kulturliv*. Den musikkfaglige kompetansen som kreves i musikkundervisningen er ikke alltid tilstedeværende i klasserommet. Som Lagerstrøm (2007) poengterer har 61 % av lærerne som underviste musikk på mellomtrinnet i norske grunnskoler mindre enn 30 studiepoeng i musikk<sup>32</sup>. Derfor vil det i mange sammenhenger være nødvendig å hente den manglende kompetanse fra utsiden. Musikalske aktører fra kulturlivet har gjerne høy praktiske og teoretiske kompetanse i fagfeltet musikk. Kommunikasjon mellom skole og kulturliv vil kunne danne et grunnlag for musikkundervisningsopplegg av høy kvalitet som lærerne kan ta med seg videre.

En annen måte lokale samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen er gjennom kommunikasjonen mellom *skolen og private aktører*. De private aktørene er i mange tilfelle pådriverne, og selve grunnlaget, for at samarbeidsprosjektene blir satt i gang. Aktørene kan bidra med tiltak som er spesifikt tilpasset for det lokale behovet. På denne måte kan en slik kommunikasjon resultere i utvikling av nye musikkopplæringstilbud og delprosjekter i skolen, med den hensikt å gjøre den lokale musikkundervisningen enda bedre.

Kommunikasjonen med private aktører kan ha en finansiell betydning for skolen, som igjen kan være nyttig for musikkopplæringen. Lokale sponsorer og andre kommersielle aktører vil kunne bidra til økonomisk støtte som gjør at tiltakene ikke vil stå i veien for skoleledelsen prioriteringer. Dersom velferdskommunen tar opp prosjektet og søker om midler fra nasjonalt hold, vil prosjektet, i større grad, kunne utarbeides uten at skolen må foreta økonomiske prioriteringer. Gjennom finansieringsstøtte, som kan bidra til flere instrumenter, delingstimer og frikjøp av lærere, vil grunnlaget for en forbedret musikkopplæring være satt. Resten er opp til aktørene som deltar.

Lokale samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen ved å etablere varierte musikkundervisningsprogram (med klare og tilpassede målsetninger) uten at det krever noe annet enn aktiv deltakelse fra skolen. Samarbeidsprosjekter kan også bidra på andre vis, men jeg har valgt disse tilnærmingene fordi de kan observeres i det empiriske materialet. Betydningen kommer til uttrykk gjennom tre perspektiver: (1) *Elevene* kan motiveres gjennom variert og relevant musikkopplæring, (2) *lærerne* kan utvikle felles

---

<sup>32</sup> Datainnsamlingen ble gjort i 2005 og trenger ikke å være forenelig med dagens situasjon.



undervisningsstrategier og målsetninger i samarbeid med andre skoler og kulturaktører, og (3) kommersielle aktører kan bidra i skolene med tiltak og økonomiske ressurser spesielt tilpasset den lokale musikkopplæringen.

## 7 Avsluttende refleksjon

Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven var motivert av en moderne politisk retorikk som fremhever samarbeidsprosjekter som nødvendige tiltak for å forbedre musikkundervisningssituasjonen i den norske grunnskolen. I utformingen av oppgavens tematikk ønsket jeg å gjøre en etnografisk studie av et eksempel på et samarbeidsprosjekt med mange deltakere, og hadde pågått over flere år. Etter at jeg oppdaget at Takt & Tone-prosjektet var avsluttet, som utelukket observasjon som datainnsamlingsmetode, endret jeg problemstillingen til å gi oppmerksomhet til de private og kommersielle aktørenes rolle i slike samarbeidsprosjekter. Min oppfatning var at de politiske dokumentene og musikkpedagogisk forskning manglet et slikt perspektiv. Aktørenes interesser ble heller ikke trukket frem i særlig grad, noe jeg opplevde som overraskende. Det er klart at dersom enkeltpersoner, med ulike interesser, tar del i et samarbeidsprosjekt vil det kunne forekomme en rekke utfordringer.

Det jeg har funnet ut i denne studien er at samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører kan ha betydning for musikkopplæringen på flere måter. For enkelhetsskyld har jeg valgt å se dette gjennom tre perspektiver. Samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen ved at: (1) *Elevene* motiveres gjennom variert og relevant musikkopplæring, (2) *lærerne* utvikler felles undervisningsstrategier og målsetninger i samarbeid med andre skoler og kulturaktører, og (3) kommersielle aktører bidra i skolene med tiltak og økonomiske ressurser, spesielt tilpasset den lokale musikkopplæringen.

Gjennom arbeidet mest oppgaven har jeg også funnet ut at det i slike samarbeid vil kunne oppstå betydningsfulle utfordringer i situasjoner der aktørene har ulike interesser som trekker i ulike retninger. Det ser også ut til at aktørenes interesser, engasjement og deltakelse har stor betydning for hvordan prosjektet utvikler seg. Det at private og kommersielle aktørene utpeker seg som sentrale støttespillere i oppstarten, ser jeg også på som et betydelig funn. Det belyser en lokal interesse som kanskje ikke vil være like synlig i prosjekter som er startet opp på nasjonalt, regionalt eller kommunalt nivå.

Oppgaven inneholder en del svakheter som jeg ønsker å betrakte. For det første har jeg opplevd at det teoretiske materialet til dels var samfunnsvitenskapelig orientert. Dette utfordret forskningsarbeidet fordi jeg bevegde meg vekk fra fagfeltet musikk. Organisasjon og ledelse er likevel et nødvendig perspektiv innenfor musikkpedagogiske forskningsfeltet, ettersom samarbeid og prosjektarbeid kan bidra til å utvikle musikkopplæringen i den norske grunnskolen.

For det andre er det forekommet enkelte svakheter med tanke på datainnsamlingsmetode. Observasjon var en metode som jeg ønsket å benytte, men som ikke var mulig fordi Takt & Tone-prosjektet var avsluttet. Problemstillingen kunne kanskje hatt en mer omfattende besvarelse dersom jeg selv hadde observert musikkopplæringen, og tiltakene som ble gjort. En annen metodisk svakhet var at dokumentmaterialet ikke var fullstendig. Det kan hende at den utilgjengelige dokumentasjonen om Takt & Tone utdyper hendelser som jeg kan ha mistolket i beskrivelsen av prosjektet (kapittel 4). En tredje metodisk svakhet var at enkelte intervjuer ble gjort via telefon og skype, blant annet på grunn av dårlig lyd kvalitet og tekniske feil.

En svakhet med tanke på utvelgelsesprosessen av informanter var at jeg kun fikk muligheten til å intervju en musikk lærer og to elever som hadde deltatt i prosjektet. Dette var fordi andre informanter fra skolen var ikke tilgjengelig for intervju. Et større antall elev- og lærerrepresentanter kunne ha tydeliggjort hvordan denne gruppen opplevde Takt & Tone-prosjektet. Disse perspektivene kunne også ha bidratt til en dypere forståelse av hvordan generelle samarbeidsprosjekter kan ha betydning for musikkopplæringen i grunnskolen. En annen svakhet med utvelgelsen av informantene, var at enkelte aktører med liten kunnskap om prosjektet ble valgt til representere en gruppe, fordi andre aktører fra denne gruppen ikke hadde muligheten til å delta.

Jeg har benyttet en ganske utilitaristisk forståelse av interessebegrepet i denne oppgaven, inspirert av Bourdieu (1996). Interessebegrepet er brukt for å vise hvilken begrunnelse de ulike aktørene har hatt for å ta del i et samarbeidsprosjekt. Empirien viser at folk ikke utelukkende handler strategisk og kalkulerende for å oppnå egen vinning, men at det kan være andre grunner til dette. For eksempel kan folk handle som en følge av andre aktørers interesser. Aktørenes interesser trenger ikke utelukkende å være basert på en økonomisk eller ideologisk interesse; de spiller et sosialt spill som de har investert noe i på ulike måter. Dette trekker tråder til det Bourdieu (1996) omtaler som den gode spiller, altså en som foregriper, som ligger i forkant av spillet, og som gjør det han gjør fordi det faller seg helt ”naturlig”.

På den andre siden kan interessebegrepet være problematisk for noen – prosjektarbeidene handler jo tross alt om å forbedre musikkundervisningen i skolen. Gjennom arbeidet med datamaterialet har jeg sett at aktørene i flere sammenhenger iscenesetter seg selv som ”gode”; at de har hatt ”gode” hensikter. Dette vanskeliggjør en kritisk diskusjon av prosjektet. Det jeg imidlertid har prøvd å vise i denne oppgaven er ikke at Takt & Tone er bra

eller dårlig. Det har vært et komplekst prosjekt der mange interesser og gode formål har blandet seg sammen og vanskeliggjort prosjektet.

Forhåpentligvis har resultatene fra denne studien bidratt med noen perspektiver om hvordan samarbeidsprosjekter mellom skole, kulturliv og frivillige aktører kan være til hjelp i musikkundervisningen på den norske grunnskolen.

## 7.1 Veier videre

Det var ikke tid og muligheten til å belyse alle sidene ved Takt & Tone-prosjektet. For det første deltok en rekke aktører i prosjektet som jeg ikke har prioritert å intervju. For eksempel hadde det vært interessant å høre hvordan dansepedagoger, profesjonelle musikere og kursholdere har opplevde dette prosjektet. Samtidig hadde det vært nyttig å se nærmere på hvordan Takt & Tone benyttet digitale verktøy i undervisningen. ”Digitale verktøy i Takt & Tone” var et delprosjekt som ble etablert i starten av 2013. iPad og andre elektroniske hjelpemidler ble brukt i samspill med instrumentpakkene. Underprosjektet ble avsluttet som en offentlig konsert i kommunens kulturhus. En diskursiv studie av digitale verktøys betydning for og i Takt & Tone-prosjektet hadde i denne sammenhengen vært en interessant vei videre. Det hadde også vært spennende å se om Takt & Tone hadde en innvirkning på kulturlivet, og ikke bare i skolen. Det hadde vært spesielt interessant å studere om prosjektet hadde bidratt til en pedagogiske endring i den offentlige kulturskolen og den private musikkskolen.

Takt & Tone-prosjektet argumenterte for instrumentpakkene som et innovativt alternativ til blokkfløyten som ”henger sammen med tiden vi lever i og trender som eksisterer” (Takt & Tone, 2005b, s. 3). En studie rundt denne uttalelsen kunne blant annet sett på om elevene selv følte at tiltaket hang sammen med *deres* trender. Det kan tenkes at lærerne opplever instrumenter som blir brukt til rock og visesang som ”trendy”. Det kan også tenkes at elevene opplever elektronisk musikk som mer relevant for deres musikalske hverdag, og ønsket et større fokus på bruken av keyboard og iPad.

I forhold til samarbeidsprosjekter generelt ville det vært interessant med en følgestudie av et musikkpedagogisk samarbeidsprosjekt fra idefase til etablering. Dette vil i mange sammenhenger være problematisk ettersom man ikke vet hva som vil fungere og hvordan det vil bli tatt imot av befolkningen. Dette kunne likevel ha bidratt til en forståelse av hvordan kommersielle aktører kan sette i gang initiativer i grunnskolen, i større grad enn hva denne oppgaven har vist.

For å få en bredere oppfatning av hvordan aktørene i lokale musikkpedagogiske samarbeidsprosjekter erfarte deltakelsen kunne en kvantitativ studie vært interessant. Gjennom bruken av spørreskjema kunne en slik studie bidratt til å kartlegge opplevelsen til aktørene som har deltatt i slike prosjekter, for å få et mer generelt innblikk i lignende musikalske samarbeidsprosjekter.

En komparativ studie av samarbeidsprosjekter i videregående skole og/eller barnehagen kunne også vært en interessant vei videre fordi det kunne redegjort om samarbeidsprosjekter i grunnskolen er forenelig med samarbeid på andre lokale utdanningsarenaer.

Etter arbeidet med oppgaven sitter jeg igjen med en forståelse av at samarbeidsprosjekter kan være svært kompliserte. Det er likevel ingen tvil om at ulike former for samarbeid fremstår som et viktig verktøy for å øke kvaliteten på musikkopplæringen i grunnskolen i fremtiden. Det kommer tydelig til uttrykk i de ambisjoner som uttrykkes i ulike nyere politiske og faglige publikasjoner. Denne satsingen krever at man i en faglig kontekst kan bidra med kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i en slik satsing. Denne oppgaven kan forhåpentligvis fungere som et lite bidrag i dette arbeidet.

## Litteraturliste

- Angelo, E., & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Antaki, C., & Wetherell, M. (1999). Show concessions. *Discourse studies*, 1(1), 7-27.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanningen* (M. Nymoene, Trans.). Oslo: Musikk i Skolen.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B., . . . Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Hentet fra Oslo: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/KUDKD\\_det\\_muliges\\_kunst\\_F4398B\\_lenket.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/KUDKD_det_muliges_kunst_F4398B_lenket.pdf)
- Bjerke, M. (2013). Tema: Å lobbe for musikk. *Musikkultur, Nr. 4*, s. 10-15.
- Blix, H. S., & Isaksen, B. (2013). *Det musikkpedagogiske prosjektet Takt & Tone som praksisfellesskap: Kompetanseutvikling og deltakerbaner*. Hentet fra Universitet i Tromsø: <http://munin.uit.no/handle/10037/5188>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Hentet fra NIFU STEP Oslo: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-5.pdf>
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg* (A. Prieur, Trans.). Oslo: Pax.
- Breivik, J.-K., & Christophersen, C. (2013). *Den Kulturelle skolesekken*. Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget.
- Christophersen, C. (2011). Interesser, nærhet og brudd: Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 12*.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1(1), 71-106.
- Fontaine, C., Haarman, A., & Schmid, S. (2006). The stakeholder theory. *Edlays education*, 1, 1-33.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Friedman, A. L., & Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (2001). Footing. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (red.), *Discourse theory and practice : a reader*. London: Sage.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *Int. J. Music Educ.*, 24(2), 101-118. doi:10.1177/0255761406065471
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate popular and folk music series. Aldershot: Ashgate.

- Grønlie, T. (2007). *"Fra velferdskommune til velferdsstat" - et historisk perspektiv på 100 års norsk velferdsutvikling*. Dokumentet er presentert ved Den nordiske kommunemodellen - styringsmessige utfordringer, Oslo kongressenter, Folkets Hus, 6.12.2007.
- Kjørholt, A. T. (2012). "Childhood studies" and the ethics of an encounter: Reflection on research with children in different cultural contexts. I H. J. Fossheim (red.), *Cross-cultural child research: Ethical Issues* (s. 17-45). Oslo: The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring: Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_kunstogkultur.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kulturloftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturloftet/id733391/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintevjuet* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal.
- L97. (1996). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen 2007*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/L97/>.
- Lagerstrøm, B. O. (2007). *Kompetanse i grunnskolen - Hovedresultater 2005/2006*. Hentet fra Oslo: [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200721/rapp\\_200721.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200721/rapp_200721.pdf)
- Larsen, N. M., & Gunnarsson, D. (2010). [*"Takt & Tone"-prosjektet: Måling av eventuelle markedsmessige effekter*]. Upublisert manuskript.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Musikk i skolen. (2013). [*Takt & Tone - et nasjonalt løft for musikkundervisningen i norsk skole*]. Upublisert manuskript.
- Musikk i skolen. (2014). Historie, visjon og formål. Hentet fra <http://www.musikkiskolen.no/-!historie-visjon-og-forml/c21kz>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- NOU 2013: 4. *Kulturutredningen 2014* Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole, Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Price, D. (2007). *Musical Futures: From Vision to Practice, A Summary of Key Findings*. Hentet fra London: <http://www.musicalfutures.org/resource/from-vision-to-practice-a-summary-of-key-findings>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rian, H. O., Aunaas, L., Folkestad, A., Jakola, T., Jaypalan, V., Plur, A. K., . . . Vestby, N. (2010). *Kulturskoleløftet, Kulturskole for alle*. Hentet fra Oslo: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/>
- Romøren, T. I., & Svorken, B. (2003). *Velferdsstat og velferdskommune*. Hentet fra Oslo: [http://www.nova.no/asset/2834/1/2834\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/2834/1/2834_1.pdf)
- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Cambridge: Policy Press.
- St.meld. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for fremtida*. Oslo: Det Kongelige Kultur- og Kyrkjedepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/487a17bcac7140368970648595afb7eb/nn-no/pdfs/stm200720080008000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. ed., s. 443-466). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Svendsen, L. F. H. (2014). *Interesse. I: Det Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/interesse>
- Takt & Tone. (2005a). *[PowerPoint-presentasjon, Takt & Tone - Samspill mellom musikkbransje og grunnskole]*. Upublisert manuskript.
- Takt & Tone. (2005b). *[Prosjektbeskrivelse - Fra "Takt og Tone" til "Etter nye noter"]*. Upublisert manuskript.
- Takt & Tone. (2010). *[Ark 1 - progresjonsskisse 2005-2010]*. Upublisert manuskript.
- Takt & Tone. (2013). *[Sluttrapport for Takt & Tone-prosjektet 2010-2013]*. Upublisert manuskript.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse: En Innføring I Kvalitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thorgersen, K. (2009). *Music from the Backyard: Hagström's Music Education*. (Doktorgradsavhandling). Luleå tekniska universitet, Luleå.



- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i Pedagogiske Fag: En Innføring i Bruk av Metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. utg. Vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods* (Vol. 5): Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg. Vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Zeserson, K. (2012). Partnerships in music education. I C. Philpott & G. Spurge (red.), *Debates in Music Teaching* (s. 209).

# Vedlegg 1: Godkjennelsesskriv fra NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Catharina Christophersen  
Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon Høgskolen i Bergen  
Landåssvingen 15  
5096 BERGEN

Vår dato: 19.08.2015

Vår ref: 44058 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44058	<i>Lokalt samspill. Et musikalsk møte mellom grunnskolen og aktører i nærmiljøet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Catharina Christophersen</i>
Student	<i>Jonas Kløvjan</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, 01.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 44058

Utvalget består av rektorer, lærere og elever (5.trinn) ved en barneskole som deltar i prosjektet "Takt & Tone", prosjektledere og initiativtakere for "Takt & Tone"-prosjektet, samt musikk lærer ved kulturskolen.

Utvalgene informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet, men vi ber om at det påføres at student gjennomfører masterutdanningen ved Høgskolen i Bergen (gjelder informasjonsskriv til elever og foreldre), at det er Høgskolen i Bergen som er behandlingsansvarlig for prosjektet, samt navn og kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig. Videre ber vi om at korrekt dato for prosjektslutt og anonymisering påføres. Her er det avvik mellom det som fremkommer i meldeskjema (prosjektslutt 01.01.2017) og informasjonsskrivet (juni 2016).

Videre vil vi gjøre oppmerksom på følgende: Det fremgår av informasjonen til ansatte/skoleledelse at ingen vil kunne gjenkjennes i publikasjonen/oppgaven. I informasjonen til elever/foreldre fremgår det imidlertid at det vil kunne være en mulighet for identifisering og de da vil få eventuell tekst tilsendt for gjennomlesing og godkjenning. Vi ber om at informasjonsskrivene korrigeres/kvalitetssikres i tråd med prosjektopplegget slik det er tenkt gjennomført, og at reviderte skriv sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalgene kontaktes.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen 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 lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt. Vi viser til avvik mellom opplysningene i meldeskjema og informasjonsskrivene vedr. korrekt dato for prosjektslutt. Prosjektslutt vil oppdateres hos oss så snart vi mottar revidert informasjonsskriv hvor korrekt dato er påført.

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 lyd-/bilde- og videoopptak

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

I forbindelse med ”Takt & Tone”-prosjektet, som ble gjennomført i ca. 8 år ved blant annet [REDACTED] barneskole, skal jeg studere den musikkpedagogiske betydningen av et slikt samarbeidsprosjekt mellom skolen og nærmiljøet. I flere anledninger har et slikt samarbeid blitt fremhevet av kunst-, kultur- og utdanningsdepartementet som en politisk ambisjon. Jeg ønsker derfor å bruke ”Takt & Tone”-prosjektet som et eksempel, gjennom blant annet å se på erfaringene som er blitt gjort. Etter avtale med rektor skal jeg gjøre mitt forskningsarbeid på [REDACTED] barneskole i samarbeid med skoleledelse, elever, lærere og andre ansatte.

Dataen skal bli brukt i min masteroppgave innenfor musikkpedagogikk ved Høyskolen i Bergen, senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon ved lærerutdanningen.

I forskningen skal jeg diskutere den musikkfaglige betydningen av et samarbeid mellom grunnskole og aktører i nærmiljøet. Hensikten er å bidra med en forståelse av hvordan et slikt samarbeid kan ha betydning for musikkundervisningen. Forskningsspørsmålene jeg vil stille er:

- Hvordan har ”Takt & Tone”-prosjektet blitt gjennomført?
- Hvilke erfaringer har involverte aktører med ”Takt & Tone”-prosjektet?
- Hvilken eventuell nytteverdi har ”Takt & Tone”-prosjektet hatt for det musikkfaglige arbeidet på skolen i dag?
- Hvilke elementer i prosjektet oppleves som verdifullt å videreføre nå etter at prosjektperioden er over?

Deltakelse i prosjektet betyr at undertegnende vil være tilstede på skolen i maksimalt 2 uker for å observere skolehverdagen, med fokus på de musikkfaglige aktivitetene. I tillegg ønsker jeg å gjøre intervjuer med lærere og elever, samt representanter fra skoleledelsen og initiativtakere/prosjektledelsen for ”Takt & Tone”-prosjektet. Intervjuene vil bli tatt opp på digital opptaker. Elever/foresatte vil få eget informasjons- og samtykkeskriv. Ansatte/ledelsen vil bli kontaktet individuelt med eventuell forespørsel om intervju. Disse intervjuene vil vare i ca. 45 minutter, og vil omhandle erfaringer og synspunkter på musikkfaglig arbeidet som er blitt gjort ved [REDACTED] barneskole. Det kan også være aktuelt å samle inn lokale plandokumenter. 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.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på datamaterialet. Vi er begge underlagt taushetsplikt og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene av studien vil bli publisert som en masteroppgave. Selv om vi skal gi skolen og personer oppdiktete navn, er det likevel en viss fare for at skolen eller enkeltpersoner kan gjenkjennes av folk som kjenner skolen/nærområdet godt. Hvis jeg og veileder vurderer det slik at det er fare for gjenkjenning vil den/de som kan gjenkjennes få anledning til å se gjennom og godkjenne teksten på forhånd. Prosjektet vil bli endelig avsluttet den 1.1.2017, og alle opplysninger blir da anonymisert. Prosjektet er tilrådd Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg.

Min veileder/daglig ansvarlig er  
Catharina Christophersen,

[Catherina.Christophersen@hib.no](mailto:Catherina.Christophersen@hib.no), tlf. [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Jonas Kløvjan,

[REDACTED], [jonas.klovjan@gmail.com](mailto:jonas.klovjan@gmail.com), tlf. [REDACTED]

## Vedlegg 3: Samtykkedokument

### Forespørsel om elevdeltakelse i forskningsprosjektet

Jeg studerer ved Høgskolen i Bergen og skriver nå en masteroppgave som omhandler samarbeidet mellom skolen og nærmiljøet, og deltakernes erfaringer ved et slikt prosjekt. I den sammenhengen har jeg valgt å bruke ”Takt & Tone”-prosjektet som eksempel, et prosjekt som var i drift i ca. 8 år.

Med dette spør jeg om du vil delta i forskningsintervju.

Gruppeintervjuet vil vare i maksimalt 45 minutter. Samtalen vil bli tatt opp på en digital opptaker, og vi vil snakke om dine erfaringer og synspunkter på det å jobbe med musikkfaget. Hvis det er praktisk mulig vil intervjuet skje i uke 42.

Det er frivillig å delta, og alle deltakere kan trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst uten å oppgi grunn og uten at det får konsekvenser. Selv om jeg skal gi skolene og personene oppdiktede navn, er det likevel en viss fare for at skolen eller enkeltpersoner kan gjenkjennes av folk som kjenner skolen/nærområdet godt. Hvis jeg og veileder vurderer det slik at det er fare for gjenkjenning vil den/de som kan gjenkjennes få anledning til å se gjennom og godkjenne teksten på forhånd.

Bare jeg og min veileder vil ha tilgang til opplysningene. Vi har taushetsplikt, og vil behandle opplysninger konfidensielt. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, som er det organet som etterser at forskere følger gjeldende lover og regler for personvern. Prosjektet vil bli endelig avsluttet den 1.1.2017, og opplysningene blir da anonymisert i tråd med retningslinjene fra Personvernombudet.

Det er fint om dere kan gå gjennom dette skrivet sammen hjemme. Om både elev og foresatte er enige i at eleven kan delta, vennligst fyll ut lappen på neste side og lever tilbake til skolen så snart som mulig. Ta kontakt om du/dere har spørsmål eller ønsker å vite mer om resultatene fra undersøkelsen når den er ferdig.

Resultatet av studien vil bli publisert som en masteroppgave innenfor musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen. Det er Høgskolen i Bergen som er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Min veileder/daglig ansvarlig er

Catharina Christophersen

[Catherina.Christophersen@hib.no](mailto:Catherina.Christophersen@hib.no), tlf. [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Jonas Kløvjan

[REDACTED], [jonas.klovjan@gmail.com](mailto:jonas.klovjan@gmail.com), tlf. [REDACTED]

# Samtykkeerklæring

Vi har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet ”Lokalt Samspill, Et musikalsk samarbeid mellom grunnskolen og aktører i nærmiljøet” og samtykker i at eleven kan delta i forskningsintervju. Eleven kjenner til innholdet i dette skrivet og har sagt ja til å delta.

Elevens navn .....

Dato/signatur fra foresatte .....

Foresattes telefonnummer og mailadresse .....

.....

## Vedlegg 4: Eksempel på intervjuguide

### Intervjuguide for prosjektleder

#### Tema 1: Opplevelse av prosjektet

- Hva var din rolle i prosjektet, og ble du deltagende?
- Kan du utdype prosjektets progresjon?
  - Fra startfase til dags dato
    - Hvordan kontakte medvirkende aktører?
- Har du noen spesielle episoder du ønsker å trekke fram?
  - Positive
  - Utfordringer
- Hvordan foregikk kompetansehevingstiltakene og når satte den i gang?
  - \*Henvis til Blix og Isaksen
- Hvilke aktører var medvirkende i prosjektet?
  - Hvordan har kontakten vært mellom deg og...
    - ...skoleledelsen?
    - ...lærerne?
    - ...elevene?
    - ...musikkskoledeltakerne/-rektoren?
    - ...kulturskolelærerne/-rektoren?
    - ...kommunen
    - ...høgskolen

#### Tema 2: Betydning for dagens undervisning

- Føler du en nytteverdi av prosjektet?
  - På hvilken måte?
    - For deltakerne
    - For deg
- Har dere merket noen effekt av prosjektet?
  - Musikkpraktisk?
  - Markedsmessig?
  - Kommunikasjon på lokalt nivå?
- Tror du prosjektet har hatt en betydning for dagens musikkundervisning på andre måter?

#### Er det noe du vil tilføye?