



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	08-11-2018 09:00	Termin:	2018 HØST
Sluttdato:	15-11-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 HØST		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 504

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Å "krysse" grensesoner. Et samarbeid mellom virksomhetene skole og kunst

Antall ord *: 22799

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

MASTEROPPGAVE

«Å «krysse» grensesoner. Et samarbeid mellom virksomhetene skole og kunst»

- En kvalitativ studie og SWOT-analyse av et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt

«Crossing boundary zone. An interdisciplinary cooperation between school and arts»

- A qualitative study and SWOT-analysis of the collaboration between musicians and teachers in an innovation project

Annika Olsen

Master i Kreative fag og læreprosesser, Musikkprofil

Høgskulen på Vestlandet, campus Stord

Veileder: Kari Holdhus

15.11.2018

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

Å «krysse» grensesoner.

Et samarbeid mellom virksomhetene skole og kunst



En kvalitativ studie og SWOT-analyse av et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt.

Forord

Igjennom dette masterstudiet har jeg lært mye både faglig og om meg selv. Det har vært to krevende år med mye arbeid, syting og klaging, tårer og gledes tårer, men jeg har til slutt komnt meg igjennom det. Som en god kamerat sa til meg:

«There is no such thing as a free lunch».

Det å få være en del av et så stort prosjekt som DiSko har for meg vært utrolig interessant og lærerikt, hvor jeg har fått kjennskap til mange gode lærere og musikere igjennom det siste året. Det føles godt å bli kjent med «kollegaer» som ønsker å gjøre en endring rundt de estetiske fagene i skolen.

For meg har denne prosessen vært lang og krevende, ettersom jeg måtte utsette oppgaven til høsten. Men ved hjelp av familie, veileder og gode venner har jeg den ære å si at jeg har fullført masterstudiet «Kreative fag og læreprosesser», og jeg ser frem til hva fremtiden vil bringe.

En spesiell takk til min veileder Kari Holdhus som har kommet med gode råd og tips til hvordan jeg skulle strukturere og gjennomføre oppgaven. Det har vært inspirerende veiledningstimer hvor jeg har sett og følt på hvor mye hun brenner for DiSko-prosjektet.

Jeg vil også takke Lavrans for hans gode humør og støtte igjennom den siste perioden av masteroppgaven. Uten deg hadde ikke oppgaveskrivingen blitt like humoristisk.

I tillegg vil jeg takke Marte og Sandra for at de hele veien har støttet meg igjennom gode og tunge tider i løpet av studiet. Jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Sammendrag

I mitt masterarbeid har jeg undersøkt styrker, svakheter, muligheter og trusler i et samarbeid mellom lærere og musikere på en skole som deltar i innovasjonsprosjektet «Skole og konsert – fra formidling til dialog» (DiSko). DiSko ønsker å utvikle dialogbaserte skolekonserter og ønsker å svare på problemstillingen

Hvordan kan dialogorienterte konsertpraksiser utformes og utvikles på en slik måte at de lettere kan integreres meningsfullt og profesjonelt i skolers daglige virksomhet, og hvordan kan skoler legge til rette for at en slik integrering kan finne sted i arbeid med læring og dannelse? (Holdhus & Espeland, 2016, p. 3)

Prosjektet har som mål at partnerskapet mellom kunst- og skolesiden kan skape eierskap hos alle involverte. Prosjektet stiller seg derfor kritisk til at skolekonserter er preget av å være verkorienterte.

Til min oppgave søker jeg å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever en deltakende observatør styrker, svakheter, muligheter og trusler i et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt på en skole?

I løpet av høsten 2017 har jeg vært deltakende observatør på en skole på Vestlandet, hvor jeg også har sett på meg selv som en musiker i prosjektet. Gjennom kvalitativ metode har jeg innhentet mitt datamateriale gjennom observasjon og intervju. Datamaterialet har blitt delt inn i kategorier som har blitt analysert gjennom en SWOT-analyse, hvor jeg har sett på styrker, svakheter, muligheter og trusler. Kategoriene jeg har analysert er

- Relasjon
- Rolle
- Ressurs
- Prosess

Det teoretiske rammeverket i denne studien baserer seg på et hermeneutisk vitenskapsperspektiv, og teorier om profesjonelt arbeid i grensesoner og tidligere forskning på feltet. Jeg har primært anvendt Ruth Jensen (2018) og hennes «Profesjonelt arbeid i

grensesoner – Skoleforbedring på tvers av virksomheter», hvor hun er inspirert av Yrjö Engeström (1987; 2001), Sanne F. Akkerman og Arthur Bakker (2011).

I korte trekk viser hovedfunnene fra SWOT-analysen at det var; uklare rolleforståelser mellom lærerne og musikerne, mangel på ressurser innenfor skolen, lærere som misforstod deres oppgave i prosjektet og musikere som tok for mye av ansvaret med tanke på undervisning og planlegging.

Jeg har tro på at denne studien kan gi et interessant bidrag til DiSko-prosjektet for å finne bedre løsninger på hvordan aktørene kan samarbeide og planlegge med hverandre gjennom prosessen. Prosjektet kan også være relevant for andre musikere og lærere som enten deltar i DiSko-prosjektet, eller lignende prosjekter.

Innhold

Forord	iii
Sammendrag.....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Om mitt prosjekt.....	1
1.2 Mitt problemområde	1
1.3 Om innovasjonsprosjektet DiSko	2
1.3.1 Kunst og kultur gjennom DKS	3
2.0 Teori.....	4
2.1 Det hermeneutiske perspektivet.....	4
2.1.1 Hermeneutisk tilnærming.....	4
2.1.2 Etnografi	5
2.1.3 Den hermeneutiske sirkelen	5
2.2 Profesjonelt arbeid i grensesoner i skolen	6
2.2.1 Sentrale begreper i forskning på grensearbeid.....	6
2.2.2 To interagerende aktivitetssystemer	8
2.2.3 Å «krysse» grensesoner.....	8
2.3 Et utvalg tidligere forskning om besøkende kunstnere i skolen	9
2.3.1 Lærerrollen ved skolebesøk.....	9
2.3.2 Relasjonell estetikk.....	10
2.3.4 Teaching artist	11
3.0 Metode	13
3.2 Metoder i mitt prosjekt.....	13
3.2.1 Deltakende observasjon	13
3.2.2 Dybdeintervju	14
3.2.3 DiSkos metode og mitt prosjekt.....	15
3.2.4 Min opplevelse som deltakende observatør	15
3.2.5 Min prioritering av datakilde	16
3.2.6 Min opplevelse som intervjuer	18
3.3 Analyse	19
3.3.1 Analysemetode for observasjon	19

3.3.2 Min analysemetode for observasjon.....	19
3.3.3 Analysemetode for intervju.....	22
3.3.4 Min analysemetode for intervju	23
3.3.5 Transkripsjon av materialet.....	24
3.4 Avslutning og overgang til funnkapittelet.....	26
4.0 Resultater	29
4.1 Hvordan jeg kom frem til kategoriene	29
4.1.1 Liten introduksjon av prosessen fra start til slutt.....	29
4.2 Styrker	30
4.2.1 Relasjon.....	30
4.2.2 Rolle	31
4.2.3 Ressurs	32
4.4 Prosess	35
4.3 Svakheter.....	36
4.3.1 Relasjon.....	36
4.3.2 Rolle	36
4.3.3 Ressurs	43
4.3.4 Prosess.....	44
4.4 Muligheter	46
4.4.1 Relasjon.....	46
4.4.2 Ressurs	46
4.5 Trusler.....	48
4.5.1 Relasjon.....	48
4.5.2 Rolle	49
5.0 Avslutning.....	52
5.1 Drøfting.....	52
5.1.1 Rolle	52
5.1.2 Relasjon.....	53
5.1.3 Ressurs	54
5.1.4 Prosess.....	55
5.2 Mine opplevelser av styrker, svakheter, muligheter og trusler i samarbeidet mellom musikere og lærere.....	56
6.0 Oppsummering.....	58

6.1 Mine forventninger til feltarbeid, hva som skjedde og hva som var annerledes.....	58
6.2 Mine forventninger til funn, hva jeg fant og hva som overrasket meg.....	58
6.2.1 Relasjon	58
6.2.2 Rolle	59
6.2.3 Ressurs & prosess	61
6.2.4 Forventninger til intervju.....	63
7.0 Avslutning og veien videre	64
7.1 Mine funn og hvilken betydning det kan ha for DiSko-prosjektet.....	64
7.2 Hvilken betydning mine funn kan ha for kunstnerbesøk i skolen generelt.....	64
7.3 Forslag til tema for masteroppgaver i feltet.....	64
7.4 Mine anbefalinger på videre forskning i feltet	65
8.0 Litteraturliste.....	66
Vedlegg	I
1. Intervjuguide musikere	I
2. Intervjuguide lærere	III

1.0 Innledning

1.1 Om mitt prosjekt

Høsten 2017 skulle jeg være observatør hvor jeg gikk inn i dette feltarbeidet med forventninger om at jeg skulle observere lærere og musikere i hvordan de samarbeider og kommuniser med hverandre i prosjektet «Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko)¹. Men etterhvert som tiden gikk ble jeg mer involvert i selve samarbeidet mellom musikerne og lærerne fordi jeg selv er musiker og de trengte min hjelp, noe som føltes naturlig. Dette førte da til at jeg ble oppfattet som en av musikerne. Det kan derfor være at hele oppgaven blir preget av at jeg hadde opplevelsen av å være musiker i prosjektet.

1.2 Mitt problemområde

Problemområdet jeg har undersøkt er en del av DiSko-prosjektet. Jeg har vært på skole 3 som er en av skolene i Disko og fulgt dette tett på som en medvirkende musiker. Opplegget var tenkt slik at lærere og musikere skulle utarbeide musikerbesøk for elever i fellesskap. Dette ble gjort gjennom forberedende møter, arbeid med elevene og evalueringsmøter. Mitt blikk har vært på samarbeid og kommunikasjon mellom disse to partene, hvor jeg da har brukt kategoriene *rolle*, *relasjon*, *ressurs* og *prosess*. Hvorfor jeg har valgt å ta for meg disse kategoriene kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.

Jeg vil igjennom denne oppgaven svare på problemstillingen

Hvordan opplever en deltakende observatør styrker, svakheter, muligheter og trusler i et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt på en skole?

¹ <https://www.diskoprojektet.no/>

For å komme dypere inn i materialet har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene

- Forskningsspørsmål 1: **Rolle**
Hvordan oppfatter aktørene sine roller i et innovasjonsprosjekt, og hva kan være bakgrunner for disse oppfatningene?
- Forskningsspørsmål 2: **Relasjon**
Hvordan fremstår relasjonene mellom de voksne i prosjektet?
- Forskningsspørsmål 3: **Ressurs**
Hvordan påvirker deltakernes og kontekstens ressurser samarbeidet?
- Forskningsspørsmål 4: **Prosess**
Hvordan forløp prosjektets prosess og på hvilke måter preget ressurser, roller og relasjoner prosessen?

1.3 Om innovasjonsprosjektet DiSko²

Forskningsprosjektet DiSko har som mål om å skape en ny type formidlingspraksis for skolekonserter i Norge. Skolekonserter i dag innebærer som oftest musikere som besøker skoler og har konsert der elever ikke er mye deltakende. DiSko ønsker heller å skape og utvikle andre former for skolekonserter hvor konsertene tar utgangspunkt i elevers og lærers livsverden (Holdhus & Espeland, 2016, p³. 1). I løpet av perioden 2017-2020 skal musikere som er ansatt igjennom Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og DiSko besøke ulike skoler hvor de igjennom samarbeid med lærere og elever skal skape et produkt, som alle parter har som hensikt å få en viss form for eierskap til. Igjennom disse besøkene skal læreren bli sett på som en likestilt profesjonell samarbeidspartner, samtidig som skolebesøkene skal være integrert i skolens planer og aktiviteter i utformingen og gjennomføring av prosesser og produksjoner som skolekonsertordningen tilbyr (Kulturtanken, u.å.). DiSko er et innovasjonsprosjekt som bruker Educational design research (McKenney & Reeves, 2012). Dette er en aksjonsforskning som ikke bare er deskriptiv, men vil være preskriptiv. Det preskriptive i DiSko skal munne ut i nye prototyper for musikerbesøk i skole.

² Deler av dette kapitlet er også presentert i kandidat 804 sin MaCrel-VIT eksamen 2017.

³ I denne oppgaven bruker jeg kildehenvisningsverktøyet «Endnote x8». Grunnet at Endnote har et engelsk oppsett, vil alle kildehenvisninger i denne oppgaven referere til «page» (p), i stedet for «side» (s.)

1.3.1 Kunst og kultur gjennom DKS

Den kulturelle skolesekken (DKS) er et nasjonalt program for kunst og kultur i norske skoler hvor målet er å gi barn tilgang til profesjonelle kunstneriske og kulturelle produksjoner med høy kvalitet. Hensikten er å forbedre opplevelsen og forståelsen av kultur i alle former, og for å gjøre kunst og kultur gjennom DKS til en naturlig del av hverdagslivet i skoler.

Produksjoner som DKS utvikler involverer vanligvis artister og kunstnere som besøker skoler, eller elever og lærere som deltar på offentlige arrangementer som konserter, utstillinger, og som spiller i løpet av skoletimer. Programmets formål er å tilby støtte og supplere læringsmålene i læreplanen, uten å erstatte kunstutdanningen i skolen (KKD, 2007, p. 23).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for min oppgave og problemstilling. Først tar jeg for meg det hermeneutiske perspektivet. Dette perspektivet er grunnlag for fortolkningene mine av det jeg har opplevd som deltakende observatør på en skole i DiSko-prosjektet. Videre har jeg arbeidet med teori om profesjonelt arbeid i grensesoner, der jeg primært har tatt utgangspunkt i Ruth Jensen sin bok «Profesjonelt arbeid i grensesoner – Skoleforbedring på tvers av virksomheter» (2018), og til slutt gjør jeg rede for tidligere relevant forskning om besøkende kunstnere i skolen, som har hatt betydning for min forskning.

2.1 Det hermeneutiske perspektivet

I følge Søren Kjørup (2008) er hermeneutikk læren om fortolkning. Det er en måte for oss mennesker å forstå verden på, hvor vi tolker alle våre omgivelser når vi tenker, opplever eller gjør noe. Etymologien tilsier at hermeneutikken har siden oldtiden hatt et bindeledd mellom guder og mennesket eller mellom mennesker innbyrdes (Kjørup, 2008). Hermeneutikk er også en kvalitativ forskningsmetode som ofte blir brukt innenfor juss, klassisk filologi og teologi for å fortolke dokumenter (Lægreid & Skorgen, 2001)

Friedrich Schleiermacher utvidet hermeneutikken fra dens tradisjonelle oppgave å finne tekstens sannhet, til å innebære flere verk enn bare autoritative eller hellige skrifter. Dermed ble den en tolkningsvitenskap hvor forfatterens eller opphavspersonens psykologi, liv og forståelse ble tatt med i betraktning, og der teksten ble gjenopplevelsen av dette. Ved å ta disse betraktningene i tolkningen av teksten ville leseren og forfatteren, i følge Schleiermacher, ha det samme uttrykket (Lægreid & Skorgen, 2001).

2.1.1 Hermeneutisk tilnærming

I kvalitativ forskning innebærer det å ha en hermeneutisk tilnærming slik at forskeren skal forstå deltakerens perspektiv og komme i dybden på dens livsverden (Postholm, 2010, p. 17). I tillegg får du et dypere perspektiv på de sosiale mønstrene i feltet du forsker i, noe som er mer utfordrende om man skal studere større populasjoner (Krumsvik, 2014, p. 21). Ved bruk av kvalitativ forskning låser man seg ikke fast til en bestemt datainnsamlingsmetode i forkant, men disse metodene er ganske fleksible i motsetning til kvantitativ metode. I kvalitativ forskning foregår datainnsamlingen og analysen parallelt hvor skillet mellom datainnsamling

og dataanalyse ikke er like markert som i kvantitativ forskning, som baserer seg mer på en innsamlingsmetode som fokuserer mer på statistikk (Halvorsen, 2014, p. 131).

2.1.2 Etnografi

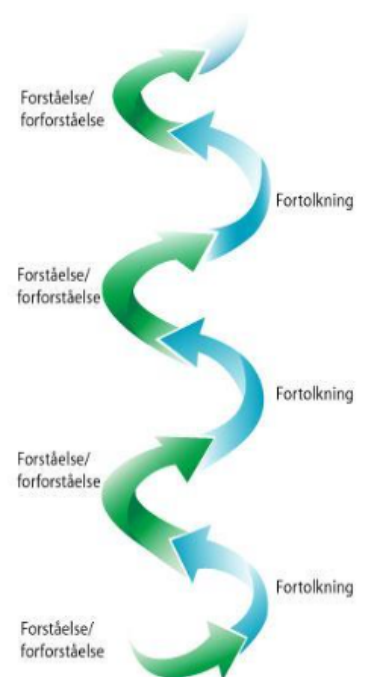
For at forskeren skal kunne forstå fremmede verdener kan man bruke etnografi som forskningsstil. Etnografien har som formål å vise en sosial handling fra en annen verdens synspunkt, hvor forskeren da fordypet seg i det å tenke, lære og handle som deltaker i en kultur. Som oftest brukes etnografi når det gjelder langvarige studier (Fangen, 2010, p. 12). Brewer beskriver etnografi på denne måten (Brewer, 2000, p. 6):

The study of people in naturally occurring settings or 'fields' by methods of data collection which capture their social meanings and ordinary activities, involving the researcher participating directly in the setting, if not also the activities, in order to collect data in a systematic manner but without being imposed on the externally.

Som Brewer (2000) beskriver samler forskeren inn data ved å delta i det samfunnet, eller kulturen som studeres. Ved å delta vil forskeren da få et større innblikk i deltakerens syn på aktiviteten, og/eller verden, men allikevel så må forskeren være observant på å ikke bli en del av kulturen.

2.1.3 Den hermeneutiske sirkelen

Innenfor hermeneutikken har vi et viktig begrep som kalles den hermeneutiske spiral eller sirkel. Meningen med sirkelen er at man fortolker det som blir undersøkt opptil flere ganger for å oppdage nye funn. Gjennom denne tolkningsprosessen bruker vi vår tidligere kunnskap og forståelse til å forstå historien. Etter hvert som man tolker historien mer, får vi nye opplysninger til vår forståelse og ”på den måten er en fortolkning hele tiden et møte mellom deg og det du oppfatter” (Ebdrup, 2012).



2.2 Profesjonelt arbeid i grensesoner i skolen

Samarbeid mellom besøkende musikere og lærere innad i skolen kan sees på som et arbeid «på tvers av virksomheter», både fordi musikerne fysisk sett kommer utenfra og inn i skolen, men også fordi samarbeidende musikere og lærere i utgangspunktet representerer to forskjellige profesjoner. Ved å se samarbeidet med et slikt blikk, kan det være lettere å forstå de utfordringene som oppstår. I Ruth Jensen (2018) sin bok «Profesjonelt arbeid i grensesoner – Skoleforbedringer på tvers av virksomheter» presenterer hun internasjonal forskning og empiriske analyser og resultater fra to forskningsprosjekter, samt metodologiske tilnærminger i prosjektene. Boka omhandler om hvordan profesjonelle aktører fra ulike virksomheter jobber sammen i team om skoleforbedring. Jeg tar primært utgangspunkt i Jensen sin bok, der hun refererer til Yrjö Engeström (1987; 2001) og Akkerman og Bakker (2011). Teoriene Jensen refererer til har et spesifikt fokus på begrepene «grense» og «grensesoner». Til min oppgave har jeg blitt inspirert av det interagerende aktivitetssystemet, en modell utviklet av Engeström, som bakgrunn til min oppgave. Først vil jeg se nærmere på begrepet «grense» og «grensesone».

2.2.1 Sentrale begreper i forskning på grensearbeid

I de siste tiår har en rekke forskere vært opptatt av begrepet «grense», som kan ha forskjellige fortolkninger. Begrepet kan, for noen forskere, være relatert til sosiale konstruksjoner som defineres av hvem som er utenfor eller hvem som er innenfor, men for noen sosiale konstruksjoner kan «grense» tilsvare begrepet organisasjon (Jensen, 2018, p. 46).

Selv om profesjonelle fra flere felt bidrar med sin ekspertise til skolens praksis, er det allikevel ikke noen tvil om hvem som er ansatt ved skolen. Eksempler på ulike typer virksomheter de profesjonelle kan ha tilhørighet i kan være prosjektgrupper, team og nettverk som ikke sammenfaller med organisasjonsgrenser. Det er mulig at besøkende musikere kan sees som medlemmer av slike team, og det er noe av dette jeg undersøker i min forskning. Hvem som er innenfor og hvem som er utenfor er det ikke organisasjonsgrensene som definerer i slike tilfeller, men heller tilhørigheten til prosjektgruppen, nettverket, teamet og lignende. Det som holder sammen en slik sosial konstruksjon kan for eksempel være felles interesser, felles utfordringer eller felles ansvar. Begrepet «grense» blir forklart av Akkerman og Bakker (2011, p. 133) uten å knytte det opp mot organisasjoner:

A boundary can be seen as a socio-cultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in particular way.

Et eksempel er ansvarsgrupper, der profesjonelle med ulike kompetanse og ekspertise på tvers av arbeidskontekster, møtes jevnlig for å drøfte barn og unge med spesifikke vansker. I situasjoner som dette kan det være en styrke å ha ulike bakgrunner, men det kan også føre til utfordringer og spenninger (Jensen, 2018, p. 47). I konstellasjonen musiker-lærer i dette prosjektet, ser jeg på slike styrker og svakheter.

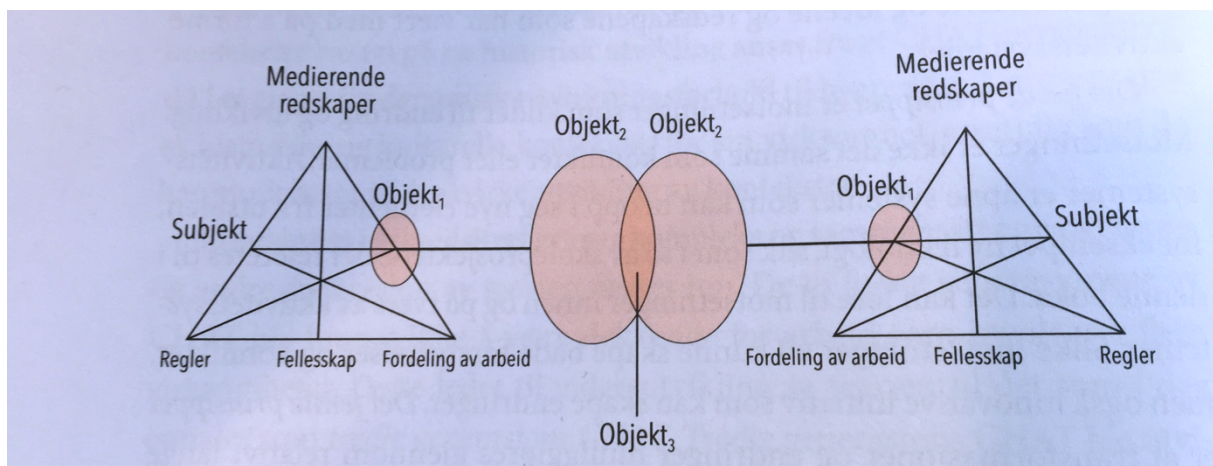
På grunn av økt spesialisering i arbeidslivet, har grenser blitt mer tydelige. I tillegg pågår økt grad av spesialisering, noe som fører til at profesjonelle ønsker å komme sammen for å kunne løse komplekse oppgaver og dele sin kunnskap og ekspertise for hverandre (Akkerman & Bakker, 2011). På denne måten utfordres de profesjonelle til å finne arenaer for samling på tvers av grenser – i gressesoner. Konkola innførte begrepet *gressesone* (boundary sone) (Tuomi-Gröhn, Engeström, & Young, 2003). Et annet ord for gressesoner kan også være «ingenmannsland» som vil si at dette «området» er fritt for forhåndsbestemte rutiner og strenge mønstre. Begrepet «the third space» (det tredje rom) blir brukt av Gutiérrez, Baquedano-López og Tejeda (1999), en arena der ulike former for kulturer møtes, brytes og danner ny mening. Områder som dette kaller Engeström og Toviainen (2011) for «meeting grounds» (møteplasser), mens Edwards (2010) bruker begrepene «boundary spaces» (grenseområder) eller «boundary zones» (gressesoner) (Jensen, 2018, p. 47-48). Kan møteplassen mellom musikere og lærere i mitt prosjekt sees på som en slik møteplass? Dersom ikke, hvordan kan samarbeidet utvikle seg mot å representere et «tredje rom»?

Forskning på gressesoner kan ha forskjellig fokus. Hovedsakelig i slik forskning er det fokus på «boundary crossing» (grensekryssing), men det kommer an på hva forskerne er mest opptatt av, enkeltpersoner eller en gruppe mennesker som krysser grenser (Akkerman & Bakker, 2011). Som Wenger (1998) refererer til kan enkeltpersoner, såkalte «grensekryssere» (brokers) virke som bindeledd mellom to eller flere virksomheter eller praksisfelleskaper. For eksempel kan man ansette prosjektledere som kan fungere som bindeledd mellom ulike virksomheter i en periode (Jensen, 2018, p. 48). Materielle objekter, som planer og rapporter, kan også fungere som grensekryssere (Wenger, 1998), på samme måte kan dataprogrammer

som er utviklet for å kunne virke som bindeledd mellom de ulike virksomhetene, eller rapporter fra tverrfaglig arbeid (Jensen, 2018, p. 48). Jeg mener disse teoriene kan være relevante for DiSko-prosjektets arbeid med å skape relevante og fungerende møteplasser mellom musikere og lærere.

2.2.2 To interagerende aktivitetssystemer

Engeström (1987) utviklet en modell for å fange inn flere perspektiver, dialoger og stemmer, samt nettverk av interagerende aktivitetssystem. Modellen viser to aktivitetssystemer som interagerer med hverandre.



Hentet fra: (Jensen, 2018, p. 30)

Hensikten med modellen er å vise til hvordan to representanter fra ulike virksomheter må krysse sine grenser for å samarbeide. På denne måten drives og motiveres aktiviteten av det Engeström (2001) benevner som et potensielt eller et felleskonstruert *objekt* (objekt 3) (Jensen, 2018, p. 30). For å danne Objekt 3 tar man utgangspunkt i det virksomhetene allerede har operert med fra før (objekt 1). Objekt 1 er derfor situasjonsspesifikt og ureflektert i starten, og vil være «råmaterialet» og starten på objekt 2 som kollektivt blir utviklet av den enkelte virksomhet. Potensielt delte objekter er en intendert målsetting (Jensen, 2018, p. 30-31). I DiSko-prosjektet kan musikkaktiviteten med elevene kanskje representere et slikt felleskonstruert objekt.

2.2.3 Å «krysse» grensesoner

Begrepet *grensesone* brukes for å undersøke arbeid som involverer aktører som representerer ulike aktivitetssystemer, og kan fungere som en unik møteplass for de ulike representantene.

Disse aktivitetssystemene kan for eksempel være NAV, skole, politiet, eller kunstner-lærer-konstellasjoner. For at aktørene skal kunne samarbeide i en grensesone må de «krysse» sine egne virksomheter. Arbeidet, arbeidsdelingen, reglene og verktøyene som karakteriserer de ulike virksomhetene reflekteres gjerne av de historiske objektene til de ulike aktivitetene som samarbeider. Å være åpen og oppmerksom på mengden av stemmer, tolkninger og ressurser som er i spill er derfor nødvendig i studier av grensesoner (Jensen, 2018, p. 31-32). Slik jeg opplevde samarbeidet i mitt case i DiSko-prosjektet, kunne det se ut som om deltakerne ikke hadde fått tydelig nok informasjon om å samarbeide med seg selv i forhold til slik grensekryssing, men det var også tids- og travelhetsfaktorer som sto i veien for denne typen refleksjoner og diskusjoner.

2.3 Et utvalg tidligere forskning om besøkende kunstnere i skolen⁴

2.3.1 Lærerrollen ved skolebesøk

I Catharina Christophersens artikkel «Helper, Guard or Mediator? Teachers' Space for Action in The Cultural Rucksack, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools» (2013) legger hun frem forskning på læreres rolle i besøk fra Den Kulturelle Skolesekken (DKS), sett både fra lærernes og musikernes perspektiver. Gjennom egne feltnotat fra observasjoner har Christophersen et inntrykk av at læreren fungerer som en mellommann, heller enn en som er aktivt deltakende under skolebesøkene. Hun konkluderer med at debatten rundt skoleverket og DKS er preget av at lærerne blir oppfattet som negative og har liten evne til samarbeid (Christophersen, 2013, s. 4).

I Kari Holdhus sin doktorgradsavhandling «*Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*» (2014) legger hun frem forskning av blant annet Christophersen (2013), Bresler (2010) og Klein (1995), som også tar for seg lærerrollen ved skolebesøk. Holdhus påpeker at lærerens rolle er å forme en pedagogisk ramme rundt konsertopplevelsen til elevene, men at det ofte oppstår forvirring om hva denne rollen innebærer. Lærerne kan få en følelse av å være en «outsider», spesielt hvis læreren ikke har interesse eller kunnskap om musikk eller at hun ikke forstår estetiske læreprosesser (Holdhus, 2014, p. 201). Ettersom lærerens rolle ofte oppleves som uklar, har jeg en oppfatning av at de mangler eierskap til skolekonsertene. I tråd med DiSko-prosjektet vil jeg som tidligere nevnt forske på relasjonen mellom musiker og lærer og hvordan de samarbeider

⁴ Deler av dette kapittelet er presentert i kandidat 804 sin MaCrel-VIT eksamen 2017.

for å utvikle et interaktivt produkt som gir eierskap til alle parter. Derfor er det i følge Holdhus og Espeland (2016, p. 3) et behov for en radikal forandring av skolekonsertformatet, hvor eierskapet overfor prosjektet blir et premiss i konsertformen.

2.3.2 Relasjonell estetikk

Begrepet *relasjonell estetikk* ble først presentert av Nicolas Bourriaud i boken hans «*Esthétique relationnelle*» først utgitt i 1998 og i 2002 på engelsk. Han beskriver det relasjonelle estetikkbegrepet slik:

[a]esthetic theory consisting in judging artwork on the basis of the inter-human relations which they represent, produce or prompt” and “[a] set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than independent and private space. (Bourriaud, 2002, pp. 112-113).

DiSko-prosjektet bygger på et relasjonelt syn på estetikk. Begrepet forklarer hvordan mennesker samhandler og får relasjoner til et kunstverk i en sosial kontekst (Fagerheim, 2012, p. 1). Hensikten med relasjonell estetikk er å fokusere på møtet mellom subjektet og kunstobjektet, og heller gå bort fra den tradisjonelle måten å betrakte et kunstobjekt som meningsbærende i seg selv, uavhengig av kontekst og publikumsgruppe (Valberg, 2012). Med andre ord; den relasjonelle estetikken involverer publikum i mye større grad, og de inviteres til å samhandle i kunstverket. Dette er da forskjellig fra en sender-mottakerorientert kunstformidling.

Innenfor musikkens verden mener Fagerheim (2012) at sosiale organisasjoner og kulturelle kontekster er knyttet til musikk eller musisering i praksis. For å skape musikk må man ha én eller annen form for medvirkning av levende individer. Musikk er derfor eksistensielt sett relasjonell, fordi vi i en sosial praksis skaper musikk som kollektivt blir lyttet til (Fagerheim, 2012, p. 2). Men i dag finnes det utallig måter å lytte til musikk på, som for eksempel igjennom hodetelefoner, konserter, tv, radio og andre kontekster og sammenhenger. Derfor er musisering vanskelig å snakke om som en relasjonell musikalsk karakter, fordi den berører all musikk i verden. Gjelder dette med tanke på hvilken sjanger og hvilket kulturområde musiseringen foregår i, men for Bourriaud handler relasjonell estetikk ikke bare om lytterens

oppmerksomhet og fortolkning. Han ser på det som noe mer omfattende og bærende (Fagerheim, 2012, p. 3). Fagerheim beskriver Borriauds syn på relasjonell estetikk slik:

I tillegg til at den relasjonelle estetikken kan sies å være en aktiv enhet i det sosiale spillet mellom musikere og mellom musikere, produsenter og teknikere i studioarbeid, baserer den seg også på en *aktiv* og intervenserende *deltakelse* av *publikum*, dette i form av blant annet en aktiv *dialog* og et *samspill* mellom verket og publikum; skillet mellom *kunstverk* og *kunstmotbetakter* blir mer problematisk å definere, betrakteren blir ikke en bestanddel utenfor verket, men en *del av* verket (Fagerheim, 2012, p. 6)

Sett i lys av DiSko-prosjektet er det Fagerheim skriver i sitatet ovenfor høyst aktuelt ettersom det definerer hensikten med prosjektet. Ved at musikerne inviterer elevene til interaksjon på ulike måter, blir de del av verket i større grad enn om de hadde sittet passivt og prøvd å ta til seg kunstobjektet. Det er fortsatt en sterkt befestet konvensjon at publikum sitter stille og lytter til konserten, fremfor at de deltar i den (Valberg, 2012, p. 188). Slike konvensjoner finner vi også i skolekonsertordningen; «Konsertene framstår som formidlende og kommuniserende, men ikke interaktive og relasjonelle» (Holdhus, 2014, p. 172). Disse publikumskonvensjonene er nettopp det Disko-prosjektet ønsker å utfordre og innovere:

Prosjektet vil innovere en praksis som har lange tradisjoner i Norge, men som møter utfordringer i dagens skolevirkelighet (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013; Christophersen, 2013; Holdhus, 2014) i form av manglende elevmedvirkning, skoleeierskap og ta utgangspunkt i elevers og læreres livsverden, og som preges av og utvikles på dette grunnlaget (Holdhus & Espeland, 2016, s. 1).

2.3.4 Teaching artist

Igjennom årene har det vært mange definisjoner og kallenavn på begrepet teaching artist, som både besøkende artist, bosatt artist og kunstpedagog. Eric Booth, også kalt «the father of the teaching artist profession», definerer teaching artist som «an artist who chooses to include artfully educating others, beyond teaching the technique of the art form, as an active part of a career» (Booth, 2009, p. 3). Som en «teaching artist» (TA) underviser du på en måte som viser elevene fysisk hva en musiker gjør i sitt hverdagslige liv. En TA snakker ikke bare om kunst, men gjør det mer levende for eleven. I undervisningen lytter, reagerer, tenker og improviserer artisten sammen med elevene og utarbeider læringsmetoder som er autentisk til en profesjonell utforskning av kunstformen (Booth, 2003, p. 8). TA bruker som oftest

undervisningsmetoder og teknikker som går bort ifra den «tradisjonelle» undervisningsmetoden som ofte brukes av vanlige lærere, kunstpedagoger og de som underviser «om» kunst. Selv om lærerne av og til bruker Teaching Artist-tilnærminger, samme som TA bruker tradisjonelle undervisningsmetoder, er det praksisen som skiller seg ut mellom lærerne og musikerne med tanke på undervisningsmetoden (Booth, 2003, p. 8). I studien til Eric Booth er det flere respondenter som nevner viktigheten av disse «uvanlige», «mer effektive» metodene. Ikke bare fordi de fører til en god læring, men også fordi de provoserer frem en forbedret undervisningsmåte for lærere som enten tilpasser seg, eller tar til seg disse erfaringene (Booth, 2003, p. 8). Teaching artist er eksperter innenfor deres kunstfelt og deres ferdigheter kan hjelpe med å individuelt belyse folks evne til å lykkes med å skape kunstnerisk mening i de beste kunstneriske tilbudene gjennom veiledning, opplysning og illustrering (Booth, 2009, p. 6). For en teaching artist er ikke målet selve produktet, men prosessen frem mot ferdigstillingen (Booth, 2003, p. 9). Så hva er en teaching artist? Eric Booth definerer teaching artist som en artist med komplementære ferdigheter og sanseinntrykk til en lærer som engasjerer folk i å lære gjennom, i, eller om kunst (2003, p. 11).

3.0 Metode

Til mitt forskningsprosjekt har jeg valgt en etnografisk tilnærming der deltakende observasjon og intervju har vært metodene mine for å kunne komme dypere inn i mine informanternes livsverden. I løpet av høstsemesteret 2017 var jeg deltakende observatør for skole 3 og fungerte som en av musikerne. Datamaterialet mitt har derfor blitt påvirket av rollen min som musiker hvor mine tanker og tolkninger blir beskrevet igjennom en musikers perspektiv i mine feltnotat. Våren 2018 gjennomførte jeg to dybdeintervjuer henholdsvis med musikerne og lærerne, hvor intervjuguiden tok utgangspunkt i mine oppfatninger og erfaringer igjennom prosjektperioden 2017. Jeg vil da i dette kapittelet kort beskrive disse metodene, min opplevelse av metodene jeg har gjennomført og hva jeg har gjort i analyseprosessen.

3.2 Metoder i mitt prosjekt

3.2.1 Deltakende observasjon

Igjennom observasjon er målet å kunne opparbeide seg intim kunnskap og tillit i det feltet som du ønsker å forske på, og det finnes flere ulike typer observasjon- og deltakerroller der du må finne din posisjon. For eksempel har man scientisten som driver forskningen ved et skrivebord og som baserer forskningen sin på vitenskapslitteratur, noe som er motsatt i forhold til det feltforskeren gjør. Feltforskeren er ute i miljøet, er sosial og skaper tillit til sine informanter igjennom å være deltakende observatør. Det som er utfordrende med å være deltakende observatør er at du risikerer å «go native», som betyr at du muligens vil distansere deg fra dine analytiske evner, og blir en del av den kulturen du studerer (Fangen, 2010, p. 72). For å unngå å «go native» måtte jeg veksle mellom å se situasjonen både utenfra og innenfra, noe som ble oppnådd igjennom pauser fra feltet, for å ikke la innenfraperspektivet være den eneste empirien jeg samlet inn (Fangen, 2010, p. 77). En observasjon kan også være strukturert eller ustrukturert. Det vil si ved en strukturert observasjon har du bestemt deg på forhånd hvilke aktiviteter du ønsker å observere, mens ved en ustrukturert observasjon «ikke innsnevrer sin interesse til å gjelde bestemte aktiviteter» (Halvorsen, 2014, p. 135). I mitt tilfelle ble min observasjon mer og mer ustrukturert i løpet av prosessen. Dette fordi jeg ble mer deltakende i undervisningen, noe som førte til at jeg hadde større fokus på min rolle og mine arbeidsoppgaver som musiker.

Jeg valgte å bruke deltakende observasjon som en av mine metoder fordi ved å være en del av samarbeidspartene i DiSko-prosjektet ville jeg komme nærmere innpå aktørenes livsverden. På denne måten ville jeg både se, føle og forstå det som skjedde i situasjonen og dermed utvikle en insiders perspektiv (Fangen, 2010, p. 75). Jeg måtte allikevel fokusere på å ikke gå ut av min rolle som forsker for målet var ikke å bli som dem jeg studerer, men å være en del av dem.

3.2.2 Dybdeintervju

Et dybdeintervju er en konversasjon mellom intervjuer og informant hvor intervjueren oppfordrer informanten til å bruke egne ord for å fortelle om sine oppfatninger og erfaringer som er relevante i forhold til problemstillingen forskeren har tatt for seg. For at informanten skal kunne føle seg trygg på å kunne bruke sine egne ord er det viktig at det er en fortrolighet mellom partene. Om informanten viser antydninger til å være ukomfortabel igjennom kroppsspråk på noe som de sier de er tilfreds med, må intervjueren ta med dette i betraktning når det stilles nye spørsmål for å kontrollere om tolkningen stemmer i forhold til det informanten mener (Halvorsen, 2014, p. 138). Et dybdeintervju er et uformelt intervju som gjennomføres på en annen måte enn det standardiserte intervjuet. På forhånd har ikke nødvendigvis intervjueren laget spørsmål i forkant, men heller tatt utgangspunkt i enkelte temaer som han ønsker å gå igjennom. I løpet av samtalen vil det da bli spurt spørsmål som er relevant til samtalen, og på denne måten vil deltakerne kunne gå dypere inn i temaet (Halvorsen, 2014, p. 138). Ulempen med å ha et uformelt intervju er at kategoriseringen av det innsamlede materialet kan ta mye tid som kan by på store problemer, men fordelen er at informanten er fri til å utdype sine meninger og tvinges ikke til å tenke på en bestemt måte (Halvorsen, 2014, p. 138).

Vi kan også se på dybdeintervju som et narrativt intervju hvor intervjupersonen forteller sin historie som kan bli fremkalt av intervjueren, eller som spontant dukker opp under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 182). Den viktigste rollen for en narrativ intervjuer er å lytte og ikke avbryte den intervjuede, men hun kan stille spørsmål for å hjelpe intervjuobjektet med å fortsette med å fortelle historien sin. Ved å lytte til historien til den intervjuede kan intervjueren fokusere på hvem som er helten, hvem som er heltens hjelper, hvem som er «den onde» og prøve å finne ut av hva som er hovedpoenget i historien, samt identifisere «mulige

sidebehandlinger og elementer av spenning, konflikt og løsninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 184).

3.2.3 DiSkos metode og mitt prosjekt

Ettersom DiSko er et innovasjonsprosjekt som har som mål om å utvikle nye skolepraksiser som tar utgangspunkt i elevers og lærers livsverden, har prosjektet valgt å bruke kvalitativ metode som hovedmetode, og kvantitativ metode som supplerende. I form av kvantitativ metode har DiSko tatt i bruk «spørreskjemaer til elever, pre- og posttester av elever angående holdninger, emosjoner og opplevelser knyttet til læreprosesser før og etter deltakelse i innovasjonsprosjektet» (Holdhus & Espeland, 2016, p. 3). Derfor har DiSko identifisert sin metode som «mixed methods», hvor prosjektet legger vekt på kvalitative metoder. Ved å bruke et «mixed methods» design kan DiSko undersøke, evaluere, beskrive og måle virkningen av innovasjoner i komplekse praksiser, noe som er gunstig til å forskningsbasere innovasjonsprosjekter (Holdhus & Espeland, 2016, p. 3). DiSko kan likevel primært karakteriseres som Educational Design Research (EDR), eller didaktisk designforskning på norsk. I denne designbaserte metoden legger en på å prøve ut ulike prototyper igjennom gjentakelser i praksis. Det vil si at ved å for eksempel se tilbake på pilot-produksjoner som har blitt gjennomført igjennom året 2017-2018, kan DiSko ta med seg videre det som fungerte til neste praksis som blir gjennomført på en annen skole, eller med en annen gruppe deltakere. Uprøvingene blir endret underveis igjennom forskningsperioden 2017-2020, noe som forhåpentligvis vil føre til nye former innenfor skolekonsertpraksisen som kan tas med videre til andre skoler (Holdhus & Espeland, 2016, p. 3-4).

Når det gjelder mitt valg av metode kan jeg se en sammenheng mellom min og DiSkos metode. Ved å kunne se tilbake på det jeg har opplevd igjennom feltnotat, opptak av refleksjonsmøter og intervjuer, kan jeg komme med tilbakemeldinger på hva jeg opplevde som fungerte og hva som ikke fungerte i praksisen der jeg var deltakende observatør.

3.2.4 Min opplevelse som deltakende observatør

I starten av prosjektet syntes jeg det var utfordrende å skille mellom å være deltaker og observatør. Dette fordi jeg i løpet av besøksdagene var fullt deltakende musiker, men også en forsker der ansvaret mitt var å studere feltet og skrive feltnotat i løpet av prosessen. Jeg prøvde å kombinere dette på første besøksdag der jeg noterte i feltnotatet alle situasjonene jeg

så i løpet av dagen. Dette var utfordrende fordi jeg følte jeg hadde et større fokus på å skrive feltnotat enn å være deltakende i situasjonen. Derfor bestemte jeg meg for å skrive feltnotat etter endt besøksdag, men ved å gjøre det la jeg merke til at feltnotatene mine ble tynnere og tynnere for hver økt ettersom det var vanskelig å huske alt som skjedde i løpet av de 5,5 timene vi var på skolen. Jeg endte derfor opp med å heller notere meg mine følelser, tolkninger og oppfatninger av dagen, noe som ble sett på igjennom et musikerperspektiv. Her er et utdrag fra feltnotat.

Jeg føler at dagen i dag har vært en smule hektisk og utfordrende fordi energinivået til både meg og musikerne var litt lav pga lite søvn. I forhold til de andre gangene vi har vært på skolen, fikk jeg følelsen av at dagen i dag var litt tyngre. Jeg merket dette også på elevene, muligens fordi de ble påvirket av vår energi. Men i dag har vært en av de bedre dagene for meg med tanke på kommunikasjon mellom lærer og musiker.
(Feltnotat, 23.11.17)

Ettersom feltnotatene mine ble tynnere i løpet av prosessen, beskriver Fangen (2010) dette som at forskeren blir mer og mer en del av kulturen og blir dratt inn i miljøet hvis observasjonsfasen er over lengre tid. Selv om fokuset mitt var samarbeid og kommunikasjon mellom partene, ser jeg i etterkant at jeg hadde for mye fokus på hvordan elevene håndterte dagen istedenfor å fokusere på aktørene. Jeg fokuserte ikke så mye på aktørene i selve undervisningen fordi vi hadde refleksjonsmøter etter endt besøksdag hvor det ble diskutert hvordan aktørene syntes dagen ble gjennomført. Jeg tok opp refleksjonsmøtene med lydopptaker slik at jeg kunne gå tilbake og høre hvilke temaer som ble tatt opp under møtene, og trekke ut det som kunne være relevant for mitt prosjekt. Men ettersom jeg har samlet inn mye datamateriale igjennom feltnotat og intervju, endte jeg opp med å ikke bruke opptakene i analysen.

3.2.5 Min prioritering av datakilde

Jeg har gjennomført fem fulle observasjonsdager på skole 3, samt at jeg har vært med på to DiSko-seminarer i Haugesund og på Stord. Jeg har også vært godt kjent med prosjektet fra før, fordi musikkstudentene gjennomførte en gruppeoppgave våren 2017 der vi til sammen observerte på alle skolene som var med i DiSko-prosjektet. Alle observasjonene var en del av min forståelse da jeg startet intervjuarbeidet. Jeg valgt til slutt å bruke intervjuene mine som

hovedkilde og observasjonene som supplerende. I observasjonen ikke fikk observert mye av lærernes perspektiv og aktiviteter, fordi jeg fungerte som musiker. Jeg har derfor musikerperspektivet som grunnlag for min tolkning av prosessen og aktørene. I tillegg delte vi oss opp i grupper på enkelte besøksdager, noe som igjen gjorde det vanskelig for meg å observere lærerne fordi jeg var med musikerne. I tillegg ble feltnotatene mine tynne etterhvert i prosjektperioden, noe som gjorde det utfordrende å analysere og hente ut data som var relevant til min problemstilling. Derfor tok jeg utgangspunkt i det jeg hadde sett og tolket igjennom observasjonene for å forme en intervjuguide til lærerintervjuet, hvor jeg i tillegg la til spørsmål der hensikten var å gå dypere inn i deres opplevelse av samarbeid og kommunikasjon mellom seg og musikerne. Dette fordi jeg ikke fikk observert partene og deres måte å samarbeide og kommunisere på utenfor besøksdagene. Jeg fikk mye nyttig informasjon ut i fra dette og en dypere forståelse av hvordan lærerne hadde opplevd prosessen.

Ved at jeg fikk mye informasjon fra lærerne om at relasjonen, samarbeidet og kommunikasjonen var bra mellom seg og musikerne, hadde jeg allikevel (som musiker) fått inntrykk av at det ikke fungerte optimalt. I tillegg nevnte lærerne at de for eksempel ikke var med på å diskutere det faglige innholdet sammen med musikerne. Dette var noe som interesserte meg og ønsket derfor å lage en intervjuguide til musikerintervjuet hvor jeg tok utgangspunkt i lærernes opplevelse av prosessen som ble nevnt i deres intervju. Da fikk jeg også musikerperspektivet på hvordan de mente samarbeidet og kommunikasjonen hadde foregått i mellom seg og lærerne. Men jeg tenkte i etterkant at jeg burde vært mer konfronterende i intervjuet med lærerne, ettersom jeg følte at de pyntet litt på sannheten når det gjaldt deres perspektiv av musikerne (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 187-189). I musikerintervjuet var musikerne mer ærlige på hvordan de opplevde lærerne og deres deltakelse på besøksdagene.

Grunnen til at intervjuene ble min hovedkilde er fordi jeg fikk et bredere musiker- og lærerperspektiv i intervjuene på hvordan prosessen hadde foregått, noe som feltnotatene mine ikke dekket (Krumsvik, 2014; Postholm, 2010). Derfor bruker jeg feltnotatene mine som supplerende materiale som jeg kunne gå tilbake til for å se hva jeg hadde notert når det gjaldt min opplevelse av prosessen.

3.2.6 Min opplevelse som intervjuer

Jeg hadde individuelle intervjuer med lærerne og musikerne. Dette fordi jeg ikke ønsket at deres svar på intervju spørsmålene skulle bli påvirket av hverandre, og fordi jeg ønsket at informantene skulle svare ærlig på hvordan de opplevde prosessen. Jeg tenkte at hvis jeg hadde hatt et gruppeintervju med informantene, så kunne ikke lærerne svare ærlig på hvordan de for eksempel opplevde musikerne og deres arbeids/undervisningsmetode, og hvordan musikerne opplevde lærerne. Derfor valgte jeg å ha individuelle intervju med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 288). Før intervjuet startet sørget jeg for å informere informantene at de ikke måtte føle noen tvang til å svare på spørsmål som muligens var ukomfortable, at de ikke måtte være redde for å svare feil og at dette var en helt vanlig samtale mellom oss som har vært med i DiSko-prosjektet. Men selvfølgelig satte jeg pris på om de kunne være så ærlige som mulig når det kom til å svare på enkelte temaer.

Til lærerintervjuet hadde jeg laget en intervjuguide med spørsmål om temaer ut i fra mine feltnotater som jeg ønsket å fokusere på. Jeg måtte ha lærerintervjuet først fordi kontaktlæreren for klassen skulle være bortreist i mars. Som nevnt ønsket jeg ikke å styre informantene til å tenke i en retning, men heller ha en vanlig samtale med dem hvor vi diskuterte våre synspunkter og meninger om prosessen (Halvorsen, 2014, p. 138). Ulempen med dette var at vi ofte kom utenfor temaet og begynte å snakke om ting som ikke var like relevant i forhold til de temaene jeg ønsket å fokusere på. Derfor måtte jeg av og til ta styring for å guide dem inn på rett spor igjen.

Til musikerintervjuet hadde jeg laget en intervjuguide som baserte seg på det lærerne hadde snakket om, og jeg la merke til at musikerintervjuet ble mer flytende og friere enn lærerintervjuet, fordi jeg ikke fulgte guiden like mye som jeg gjorde på lærerintervjuet. Jeg ønsket også her at musikerne skulle snakke fritt og komme med sine meninger om hvordan de følte prosessen, samarbeidet og kommunikasjonen mellom dem og lærerne hadde foregått. Jeg sørget for å ikke avbryte informantene når de snakket, for jeg ønsket ikke å påvirke deres historie om hvordan de syntes prosessen hadde blitt gjennomført.

Problemet under disse intervjuene var at jeg følte at informantene ikke ville snakke negativt, eller si det de virkelig mente om prosessen, samarbeidet og kommunikasjonen mellom dem. Dette var for min del frustrerende fordi jeg selvfølgelig ønsket så ærlige uttalelser som mulig.

Jeg ville at de skulle si det de egentlig mente og snakke om utfordringene og de tingene som ikke hadde fungert. Men etter en slik prosess som har vart hele høstsemesteret har informantene opprettet en god dialog og relasjon til hverandre, noe som påvirket intervjuet og informantenes utsagn.

Utfordringene som oppstod ved at jeg valgte å basere intervjuguiden til musikerne på lærerintervjuet var at jeg kun fikk musikerperspektivet på det lærerne hadde nevnt. Jeg tenkte i etterkant at jeg burde hatt et nytt lærerintervju for å få deres perspektiv på det musikerne uttalte seg om, men i en skriveprosess som dette hadde jeg dessverre ikke mulighet til det. Ved å utføre intervjuene på denne måten fikk jeg mye å tenke på og spurte meg selv spørsmål som; Hvorfor sier musikerne at de ikke avtalte at lærerne skulle være passive, men lærerne sier motsatt? Hva kan være grunnen til at denne misforståelsen oppstod?

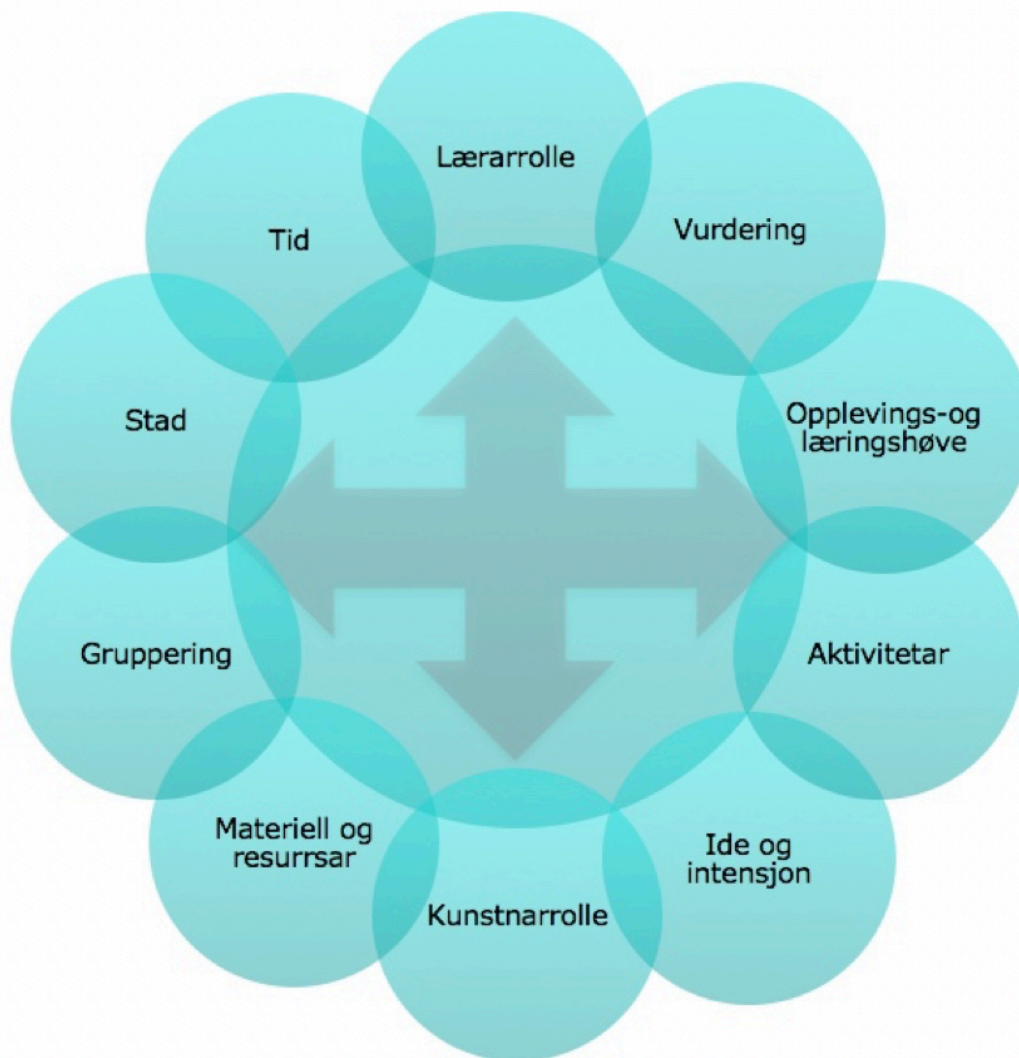
3.3 Analyse

3.3.1 Analysemetode for observasjon

Ved observasjon starter analysearbeidet fra første øyeblikk i feltarbeidet og preges av egne erfaringer og fortolkninger (Fangen, 2010, p. 208). Derfor vil jeg som forsker aldri kunne se verden slik som de menneskene jeg studerer ser den. Som Fangen beskriver er det ofte vanskelig å gjengi i etterkant hvordan du har gått frem i analysearbeidet ettersom man stadig analyserer og bearbeider skriftmaterialet (2010, p. 233). Dette er fordi du i analyseprosessen får stadig nye perspektiver og tolkninger på det du har sett og erfart jo mer du fordøyer materialet ditt. I tillegg til erfaringen og tolkningen vil materialet ditt også bli sett i lys av teori og andre undersøkelser, noe som igjen vil påvirke ditt syn og minnebilder fra felten (Fangen, 2010, p. 233).

3.3.2 Min analysemetode for observasjon

DiSko-prosjektets design innebærer halvårlige underveisrapporter med analyse av det som har foregått. Jeg har dermed hatt muligheten til å trekke veksler på analyse i hovedprosjektet. Etter høstsemesteret 2017, som også var semesteret jeg arbeidet empirisk, kom DiSko-prosjektet med rapporten «Produksjonsrapport 1» (Holdhus & Espeland, 2018) der Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, and Nieveen (2006) sin didaktiske «Spider model» var blitt omfortolket til bruk som analyseredskap i DiSko. I min analyse har jeg også valgt å bruke dette redskapet, fordi det opplevdes som nyttig for sammenhengen.



Hentet fra: Produksjonsrapport 1 (2018, p. 13)

På samme måte som i analyseprosessen for intervju, valgte jeg å kode og kategorisere tekstmaterialet i feltnotatene mine. Ettersom jeg hadde gjennomført observasjonen i løpet av høsten 2017, analyserte jeg da feltnotatene først for å kunne finne temaer som jeg ønsket å diskutere på intervjuet med deltakerne. I analyseprosessen hadde jeg på forhånd fått kategorier av min veileder som kunne hjelpe meg med å finne frem til relevante utsagn som kunne støtte opp mine funn. Jeg analyserte da feltnotatene mine etter disse kategoriene:

- **Kontekst** (om rom, gruppering, tid)
- **Ressurser og materiell** (om personer involvert, utstyr, elever som ressurs)
- **Kunstnerrolle** (om kunstneren sin rolle på ulike tidspunkt)
- **Elevrolle** (om eleven sin rolle på ulike tidspunkt)
- **Lærerrolle** (om læreren(e) sin rolle på ulike tidspunkt)
- **Opplevings- og læringstilhøve** (om situasjoner der dette kan observeres)
- **Relevans** (om aktiviteten sitt forhold til planverk, samfunn og andre makro-kontekster)
- **Relasjoner og dialog mellom de involverte og mellom de involverte og konteksten**

Jeg valgte altså å kode kategoriene med ulike farger for å kunne få en bedre oversikt over tekstmaterialet. I feltnotatet markerte jeg da de utsagnene med den fargen som kunne knyttes opp til kategorien. Eksempel ser du nedenfor:

Feltnotat 4.12.17

Personer involvert

I dag gikk dagen veldig bra i forhold til sist gang. Jeg merket at både vi musikere og lærerne hadde mer energi. Dagen i dag bestod av øving til visning som er 11.

Ressurs

Desember hvor vi øvde på både fellessang og band. Da vi øvde på fellessangen gikk vi igjennom parti for parti for at elevene skulle forstå flyten i låten. Elevene har lagd en rap som vi spiller sammen med et refreng som ~~MI~~ hadde lagd tidligere. Vi gikk igjennom rytmikken i refreng et slik at både elever, musikere og lærere skulle bli trygge på hvordan det skulle synges. Jeg holdt takten mens ~~MI~~ forklarte og sa ~~MI~~ rytmikken uten melodi, og deretter skulle elevene repetere etter ~~MI~~. Elevene hadde i tillegg fått tekst som ~~MI~~ hadde skrevet ut til dem. Hun forklarte at elevene lettere lærte seg ordene når de hadde teksten foran seg. Jeg merket selv at det gikk mye bedre i dag enn forrige gang da vi ikke hadde tekst, men hvor vi heller jobbet med å gjenta setningene flere ganger. Men nå fikk elevene en mindre ting å tenke på og kunne fokusere mer på melodi og rytmikk. Elevene var veldig dyktige i dag og var fokusert når vi gikk igjennom låten, og de klarte seg bedre og bedre jo flere ganger vi gikk igjennom sangen.

Relevans

Kunstnerrolle

Lærerrolle

Elevrolle

Elevrolle

Etter å ha lest igjennom, kodet og kategorisert feltnotatene la jeg utsagnene inn i et eget dokument hvor jeg da hadde kategoriene som overskrifter. Ettersom jeg var deltakende observatør ble det vanskelig for meg å fokusere på hva aktørene gjorde i undervisningen, fordi jeg heller fokuserte på mine oppgaver som musiker. Som nevnt tidligere ble det derfor lite fokus på aktørene i feltnotatene, men mer på de ulike aktivitetene vi gjorde sammen med elevene og hvordan elevene håndterte dette. Ettersom feltnotatene mine også ble tynnere i løpet av prosessen, ble det enda mer utfordrende å finne relevante utsagn som kunne kobles

opp mot min problemstilling. Derfor valgte jeg heller å fokusere på å finne relevante funn i intervjuene og heller støtte opp utsagnene fra deltakerne med sitater fra mine egne feltnotater.

3.3.3 Analysemetode for intervju

I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i den analyseformen som Kvale & Brinkmann beskriver som «koding» (2015, p. 226) som er en vanlig analysemetode i en del kvalitative metoder. Når man skal bruke koding som analyseform leser forskeren først igjennom tekstmaterialet, for så å kode relevante avsnitt. Ved hjelp av «kode-og-hente-program» kan forskeren sanke inn de kodede avsnittene for å gå dypere til verks og finne nye koder, eller kombinere de ulike kodene (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 226). For å fange opp essensen i datamaterialet bruker man koding for å redusere datamaterialet til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier. Dette er det første steget forskeren tar i analyseprosessen. Vivi Nilssen (2014) beskriver dette som «åpen koding». Ved åpen koding foretar forskeren seg en analyse av kjerneinnholdet i observasjoner, intervjuer og tekster for å se etter hva som kan være essensielt eller relevant til det man forsker på, for så å sette navn på det (Nilssen, 2014, p. 82).

Det andre steget for koding er å se sammenhengen mellom kodene du har tatt for deg, for så å utvikle kategorier som kan være sentralt for kodene. Målet med dette er å sitte igjen med noen få temaer, kategorier, dimensjoner eller perspektiver fra den store mengden datamaterialet du har samlet inn. Å finne kategorier kan være en utfordrende prosess fordi forskeren må bruke mer analytiske eller teoretiske termer, og ikke bare gjenta og beskrive det forskningsdeltakeren sier (Nilssen, 2014, p. 85-86).

Koding har også utspring til og spiller en viktig rolle i metoden «grounded theory» som ble introdusert av Glaser og Strauss i 1967 og videreutviklet av Strauss og Corbin (1997). «Innenfor grounded theory trenger man ikke, som i innholdsanalyse, å kvantifisere kodene, man foretar en kvalitativ analyse av deres relasjon til andre koder og til konteksten og handlingskonsekvensene» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 226). Grounded theory åpner opp for at materialet ditt kan «snakke» til deg, hvor man «bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Strauss & Corbin, 1990, p. 61).

3.3.4 Min analysemetode for intervju

For å analysere intervjuene valgte jeg å bruke Microsoft Word, fordi dette var den beste metoden for meg og det eneste programmet jeg følte meg kompetent nok til å bruke. I analysen gullet jeg ut og markerte de funnene jeg mente kunne være relevante til det jeg ønsket å undersøke, mens jeg i margin kommenterte utsagnene og noterte ned koder, mine egne refleksjoner, uttrykk og gjentakelser av temaer. Dette var for meg en oversiktlig måte å jobbe og analysere transkripsjonene på. Her er et eksempel på min arbeidsmetode:

<p>E: Sånn at hvis du skal ha en sønn, uten at du har en viss innsikt på en måte så må du jo, erh.. da kan du jo ikke være med å diskutere det faglige innholdet. Så jeg, liksom tenkte at det var litt av konklusjonen at de kom ned som musikere. Det er ikke vi som slår i veggen altså. (Bråk utenfor)</p> <p>(latter)</p> <p>E: De, de kom her som musikere og så skulle vi på en måte være, holdt jeg på å si, vanlige lærere som skulle ta imot det...</p> <p>A: Innspill fra oss kom litt mer etter hvert</p> <p>M: Mhm</p> <p>A: Og når dette skulle ende opp i en visning, så var vi enda mer aktive med syns jeg i planleggingen og prosessen</p> <p>E: Ja, og hvordan vi skulle gjøre det, hva vi skulle putte inn, ja og det er jeg litt enig i.</p> <p>M: Ja, for jeg fikk litt inntrykk av at vi alle var litt, eh.. holdt jeg på å si, litt forvirra på hvilke roller vi egentlig skulle ha</p> <p>A & E: Ja</p> <p>M: For det som skjedde var jo at musikerne ble jo både musikere og lærere</p>	<p>diskusjonen om det faglige innholdet</p> <p>Annika Olsen Viss innsikt i musikk for å diskutere faglig innhold</p> <p>Annika Olsen Musikere kom og gjorde sitt, mens lærere skulle ta imot og være «vanlige» lærere</p> <p>Annika Olsen Ble mer aktive etterhvert når vi fant ut at vi ville ha visning</p> <p>Annika Olsen Jeg føler at vi var litt forvirra på våre roller</p> <p>Annika Olsen Musikere hadde dobbeltrolle</p>
---	---

Etter å ha markert funnene skrev jeg et sammendrag til både lærer- og musikerintervju som bestod av punkter som kunne sees på som overskrifter til funnene mine. Jeg strukturerte punktene og lagde kategorier der punktene skulle plasseres inn i. Kategoriene jeg fant og valgte å bruke var:

- Kommunikasjon
- Samarbeid
- Planlegging
- Lærer- og musikerrolle
- Ressurs

Dette var en metode jeg brukte når jeg skulle analysere lærerintervjuet, men valgte å gjøre det på en annen måte når det kom til musikerintervju. Grunnen til dette var fordi jeg hadde strukturert punktene til lærerintervjuet i feil rekkefølge, noe som gjorde det utfordrende og tidkrevende å finne igjen utsagnet som jeg var ute etter i transkripsjonene. I tillegg var det utfordrende å forstå hva jeg hadde ment med punktet jeg hadde skrevet ned. Derfor valgte jeg heller å skrive punktene i kronologisk rekkefølge i forhold til når utsagnene kom i transkripsjonen til musikerintervjuet. Dette gjorde det mer oversiktlig for meg når jeg skulle gå tilbake til transkripsjonen og finne utsagnet for det punktet jeg hadde skrevet ned, fordi jeg visste for eksempel at første punktet var på første side. I tillegg hadde jeg skrevet i kommentarboksen ved siden av, et ord som ble brukt i utsagnet til informanten slik at jeg kunne bruke søkemotoren i Word.

3.3.5 Transkripsjon av materialet

Transkribering er et arbeid som er tidkrevende og tar ofte opptil 4-6 timer å transkribere et intervju på én time. Det kommer an på hvor erfaren den som transkriberer er, og hvor detaljrikt det skal være. Derfor er det enkelte forskere som gir denne delen av arbeidet videre til profesjonelle. Men fordelen med å transkribere materialet ditt selv er at du under transkripsjonen alltid vil få nye tanker, perspektiver og ideer til koding til det som blir sagt, noe som er viktig under analyseprosessen. Da vil man kunne få øye på ord og setninger som gjentar seg, og derfor er det viktig at man på en eller annen måte noterer ned disse ideene. I tillegg til dette vil man også bli godt kjent med materialet, som igjen er en fordel for analyseprosessen (Fangen, 2010, p. 47).

Under transkriberingen for lærerintervjuet var jeg observant på å være nøye med å notere ned alt informantene sa, samt pauser og uttrykk som «eh», «ja» og «nei». Disse uttrykkene indikerte at informanten tenkte seg om, nølte eller var usikker på hva hun skulle si. Jeg merket at dette gikk ofte igjen i intervjuet, muligens fordi begge informantene har en vestlandsdialekt hvor enkelte ord kunne høres ut som disse uttrykkene. Det var tidkrevende å skrive ned alle disse uttrykkene, samt utfordrende å transkribere på grunn av dialekten ettersom jeg valgte å transkribere på bokmål istedenfor på nynorsk, som kan knyttes mer opp mot vestlandsdialekten. Jeg bestemte meg for å prøve å unngå enkelte ord og uttrykk som ikke var relevante til informantutsagnet i musikerintervjuet og valgte heller å skrive ned det informantene sa i fulltekst, selv om jeg og den andre informanten hadde tendens til å samtykke

på enkelte kommentarer til det informanten sa. I analyseprosessen ble det da lettere å analysere musikerintervjuet enn lærerintervjuet, fordi jeg ikke hadde notert ned alle uttrykkene som «eh», «ja», «nei» etc. som ble nevnt. Men selv om jeg ikke noterte alle uttrykkene sørget jeg for å lytte til opptakene under analyseprosessen slik at jeg hørte hvordan informanten uttrykte seg og hvilket tonefall han eller hun hadde. Jeg sørget for å notere meg dette i marginen på dokumentet under analysen for å ikke tolke utsagnet feil.

Kvale og Brinkmann (2015, p. 206) beskriver at for å gjøre analysen lettere kan transkribenten strukturere intervjusamtalene i tekstform for å få en bedre oversikt over materialet. Denne struktureringen er også begynnelsen på analysen. I tillegg til å få en bedre oversikt, vil forskeren bli bedre kjent med materialet som igjen kan føre til en mer strukturert og mindre tidkrevende analyse. Det finnes ingen standard form for transkripsjon, og det er forskeren som velger selv hvordan han eller hun ønsker å transkribere. Skal man ta med alle muntlige uttrykk, slik som «eh», latter og sukk? Dette kommer helt an på hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 208). Til mitt formål valgte jeg å ikke ta med disse muntlige uttrykkene. Dette for å få en bedre flyt i transkripsjonen, hvor utsagnene ikke ble «forstyrret», og fordi det ble lettere for meg å lese.

3.4 Avslutning og overgang til funnkapittelet

Etter å ha transkribert, kodet og kategorisert materialet mitt skulle jeg gå videre på å strukturere funnene mine. Jeg har derfor valgt å ta en SWOT-analyse⁵ som tar for seg «strengths, weaknesses, opportunities, threats», eller styrker, svakheter, muligheter og trusler hvor styrker og svakheter kategoriseres som interne faktorer, og mulighet og trusler kategoriseres som eksterne faktorer. Som Marie Brudvik beskriver i en PDF som er publisert på regjeringen sine nettsider, er målet i en SWOT-analyse «å identifisere de viktigste interne og eksterne faktorene som er avgjørende for å nå organisasjonens mål» (Brudvik, u.å, p. 1). Ved å identifisere disse faktorene har jeg tatt utgangspunkt i Brudvik sin tabell, som vist nedenfor.

	STYRKER	SVAKHETER
I N T E R N		
	MULIGHETER	TRUSLER
E K S T E R N		

⁵ En strategisk modell, utviklet ved Harvard Business School

Til våren 2017 hadde vi en gruppeoppgave der vi som klasse hadde gjennomført observasjoner på alle de fire skolene som deltok i DiSko, hvor vi da skulle ta en SWOT-analyse av observasjonene. Derfor ønsket jeg å bruke SWOT som et analyseredskap fordi jeg hadde kjennskap til denne metoden fra før.

I min analyse valgte jeg å fargekode hvilke styrker, svakheter, muligheter og trusler som kom frem i mine funn. Rød var for eksempel trusler, gul var svakhet, grønn var mulighet og blå var styrker. I tillegg til fargekoding kommenterte jeg ved siden av «funnet» om det var ekstern eller intern faktor, og hvorfor det var ekstern eller intern faktor. Eksempel på dette kan du se nedenfor.

Ressurs

1.1 For liten tid til å bli kjent med hverandre og prosjektets hensikt i

forkant

Før prosjektet for høsten startet, la DiSko opp til et seminar som alle musikere og lærere var bedt om å delta på for å kunne bli bedre kjent med hverandre, samt diskutere ulike planer og ideer. I tillegg var hensikten her å gå igjennom hvilke oppgaver og roller de forskjellige aktørene skulle ha, og gi en bredere informasjon om hvilke mål DiSko hadde for de neste fire årene. Under intervjuet gav lærerne tilbakemelding om at de kunne trengt mer tid til å kunne planlegge og diskutere med musikerne om hvordan de ville legge opp besøksdagene for høsten.

Men når det gjelder i forhold til tid, altså jeg vet at når vi var på kick-off så var det jo satt av litt tid til musikere og musikere hadde møte og så produksjon. Mulig at det følte litt liten tid til å faktisk snakke. Altså at vi kunne trengt enda mer tid da til å snakke med musikerne den gangen. (Lærer 2, intervju)

For det merka vi jo at etter hvert, for de har sine liv og vi har våre liv og vi skal på en måte prøve og få da og møtes. Så da blir det ikke så lett altså. (Lærer 2, intervju)

Grunnen til at lærerne ønsket mer tid med musikerne under seminaret var fordi de så på dette som en gylden mulighet til å planlegge prosessen. Det var utfordrende for begge parter å møtes utenfor besøksdagene på grunn av både avstand og travle liv. Musikerne nevnte også i intervjuet at de ønsket at de kunne få mer tid til å bli bedre kjent med hverandre.

Du bruker litt tid på å snakke deg inn og sette hverandre i en slags bås og finne ut hva har du gjort og litt sånne ting, også kommer du til et punkt der du begynner å snakke og klarer å komme med ideer og sånt. Men vi kom vel til det punktet der med fikk lansert inn de ideene, og så hadde det vært gøy å kunne komme litt dypere inn i

Annika Olsen

Ekstern mulighet: at DiSko la opp til et seminar hvor alle partene møttes og kunne diskutere og planlegge fremtiden.

Annika Olsen

Ekstern Trussel: at de ikke kunne møtes på fritiden på grunn av travle liv

Jeg valgte å gjøre det på denne måten var fordi jeg lettere kunne se hvilken kategori innenfor SWOT jeg skulle plassere mine funn. Denne formen for analyse var et godt verktøy til å identifisere ulike områder, hendelser og aktiviteter som kan bli forbedret til neste prosess. Jeg valgte å ta for meg kategoriene; ressurs, rolle, relasjon og prosess. Disse kategoriene valgte

jeg fordi de skilte seg mest ut i intervjuene, hvor musikerne og lærerne snakket forskjellig om hvordan de hadde opplevd sin rolle, prosess, relasjon og hvilke ressurser de kunne hatt bruk for i løpet av høsten 2017. I tillegg nevnte de hvilke ressurser som kom godt med til dette prosjektet, som for eksempel instrumentene de fikk av DiSko.

Videre i resultatkapittelet har jeg valgt å presentere mine funn på følgende måte; først vil jeg ta for meg hvilke interne styrker som oppstod i prosjektet, etterfulgt av hvilke interne svakheter. Til slutt presenterer jeg eksterne muligheter og trusler. Under disse overskriftene presenterer jeg da hvilke funn jeg har analysert meg frem til innenfor kategoriene.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på resultatene fra analysen jeg gjorde av materialet mitt. Som beskrevet i kapittel 4 «metode», vil intervjuene være hovedmaterialet for mine funn, og feltnotat som supplerende. I tillegg vil jeg trekke inn mine synspunkter og tolkninger fra observasjonsperioden.

4.1 Hvordan jeg kom frem til kategoriene

Som nevnt i kapittel 3 har jeg tatt en SWOT-analyse av mine funn hvor jeg har brukt kategoriene *relasjon*, *prosess*, *rolle* og *ressurs* som hovedkategorier, og som et rammeverk til hjelp for analysen. Jeg har valgt å begynne hver kategori i SWOT med kategorien; relasjon, deretter rolle og ressurs, og til slutt prosess. Når det gjelder disse kategoriene har jeg valgt ut de funnene jeg finner mest relevant og interessant i relasjon til studiens problemstilling; «Hvordan opplever en deltakende observatør styrker, svakheter, muligheter og trusler i et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt på en skole?». Derfor har jeg valgt å ikke fylle ut alle kategoriene i SWOT-analysen. Dette gjelder de «eksterne» kategoriene som «threats» (trussler) og «opportunities» (muligheter), på grunn av at eksterne faktorer ofte er ting som skjer utenfor skoletid, og dette har jeg ikke materiale på. Mitt datamateriale viser mest til hva som skjedde på skolen, men jeg vil trekke inn enkelte «eksterne» funn i disse kapitlene hvor jeg (i en viss grad) trekker inn mine oppfatninger av hva jeg så utenfor skoletid.

4.1.1 Liten introduksjon av prosessen fra start til slutt

I begynnelsen av prosjektet opplevde jeg lærerne som passive og jeg oppfattet deres rolle som at de trodde de skulle hjelpe musikerne med det de trengte hjelp til, som for eksempel å bære utstyr og gjøre klar rommet vi skulle være i. Årsaken til dette kan være at lærerne hadde lav musikkfaglig kompetanse, en utfordring som ble mer og mer synlig ettersom prosjektet utfoldet seg på skolen. Dermed ble det til at musikerne stod for undervisningen og planlegging av de musikalske aktivitetene i startfasen. Lærerne var også med på planleggingen, men med dette mener jeg at de kom med innspill til hva musikerne kunne gjøre i undervisningen. Ettersom lærerne kjente elevene og visste hvilket nivå elevene lå på (musikalsk sett), var dette en fordel for musikerne og dermed planla de aktivitetene etter forholdene.

Etterhvert som aktørene ble mer kjent med hverandre, ble også kommunikasjonen og samarbeidet mellom dem bedre. Fra mitt perspektiv så det ut som om de kunne være mer direkte med hverandre og si ifra om det var en aktivitet som ble for utfordrende for elevene.

I prosessen oppfattet jeg det som at kommunikasjonen og samarbeidet mellom aktørene var generelt god, men selvfølgelig var det enkelte ting som kunne forbedres. Jeg har derfor valgt ut de funnene som jeg finner mest interessant og relevant i relasjon til studiens problemstilling. Analysen er tematisk og ikke kronologisk.

4.2 Styrker

4.2.1 Relasjon

Styrken i relasjonen mellom partene var at de kunne lett snakke med hverandre og komme med ideer, derav fikk jeg ikke inntrykket av at det var dårlig kommunikasjon når det gjaldt planlegging av neste økt. Dette var fordi vi hadde et møte på slutten av hver prosjektdag hvor vi reflekterte over hvordan økten hadde gått med tanke på hvordan aktivitetene ble mottatt av elevene og hvordan gjennomføringen av opplegget hadde gått for lærerne og musikerne. I tillegg var hensikten med disse møtene å diskutere og planlegge opplegget for neste økt. Det kan tenkes at disse møtene var med på å opprette en bedre relasjon mellom partene på disse møtene, ettersom vi her kunne diskutere åpent om våre meninger og følelser med tanke på gjennomføringen av aktiviteter, hva som gikk bra og hva som gikk dårlig. På denne måten ble partene mer bevisste på hvilke ønsker og fremtidige planer de hadde for å oppnå kvalitet.

Ja, men det skal jo sies at nettopp i det, at vi hadde den gode pausen, en hadde en prate-økt etterpå. Det var jo full klaff i fra første øyeblikk, så og det hjalp jo veldig, og vi opplevde jo at vi fikk veldig sånn kjemi. Og det var ikke noe sånt at «nei, det kan vi ikke» eller «det fungerer ikke». Det var jo veldig sånn god arbeidsstemning følte jeg.
(Lærer 2, intervju)

Jeg opplevde at det var god kjemi mellom musikerne og lærerne fra starten av, og etterhvert som prosessen foregikk ble de mer kjent med hverandre hvor jeg fikk inntrykk av at de fikk en bedre relasjon til hverandre. I løpet av prosessen ble lærerne mer aktive også i undervisningen og musikerne fikk en bedre forståelse av hva lærerne sto for og hva de ønsket å få ut av besøket, men igjen så ønsket lærerne at de kunne få mer tid til å prate med

musikerne på seminaret vi hadde i høst sammen med alle deltakerne. Ettersom det var satt av tid til at lærerne skulle snakke sammen, og musikerne skulle prate hver for seg, var det liten tid til å prate med hverandre de aktørene som samarbeidet på de ulike skolene. På den ene siden kan dette være en svakhet, men på den andre siden en styrke fordi da fikk musikerne gått igjennom sine ideer for denne praksisen med andre musikere, på samme måte som lærerne fikk gått igjennom sine ideer med de andre lærerne. Derfor så vil jeg si at dette er en mulighet for neste fellesmøte i prosjektet, at DiSko legger opp til mer tid til de aktørene som skal jobbe sammen i prosjektet.

4.2.2 Rolle

Selv om lærerne gav inntrykket av at de var passive i starten av prosjektet, kunne jeg allikevel se at de var veldig spente på hva som skulle skje i løpet av timen. De gledet seg til å se hva musikerne kom med til elevene sine, og det er nettopp dette som var positivt med lærerne. De var veldig åpne for ideer og prøvde gjerne ut ulike aktiviteter, selv om aktivitetene kunne være litt for ambisiøse for 3.klassingene. I løpet av prosessen ble lærerne og musikerne enige om at de skulle ha en form for visning i slutten av prosjektet. Lærerne ble da mer engasjerte og la frem for musikerne hvilke rom og bygg på skolen de kunne ha visningen i. Dette ble diskutert ganske tidlig i prosessen. Lærerne hadde tenkt å ha visningen i bygget hvor klasserommet til 3. klassingene var, men ettersom det var en annen klasse som skulle ha timer ble dette da forstyrrende for denne klassen. Derfor måtte vi flytte visningen til gymsalen og hovedbygget i stedet. I utdraget fra feltnotatet mitt nedenfor har jeg kort beskrevet dette.

Kommunikasjonen mellom oss er veldig bra hvor lærerne er ganske engasjerte for å oppnå et godt produkt. I tillegg har vi refleksjonsmøte på slutten av dagen for å diskutere hvordan dagen har gått. I dag diskuterte vi hvordan vi skulle gjøre det med de forskjellige rommene til visningen. Her hadde [lærer 2] tenkt nøye igjennom hvordan vi kunne gjøre de forskjellige tingene vi egentlig hadde planlagt til det andre bygget. Men vi har klart og fått «transportert» dette til hovedbygget og gymsalen.
(Feltnotat, 04.12.17)

Ettersom lærerne ble mer engasjerte etter at det ble avtalt at det skulle bli visning, kunne man legge merke til at elevene og lærerne jobbet godt med materialet i mellom besøksdagene. [Lærer 1] tok på seg ansvaret å øve på rapp og melodi sammen med elevene, og i tillegg til å

tegne bilder som elevene hadde lagd mens de lyttet til låter som musikerne hadde vist elevene tidligere. Ved at lærerne tok på seg dette ansvaret og jobbet med de ulike aktivitetene i mellom øktene var dette til fordel for musikerne da de kom på besøk. Da kunne musikerne fokusere mer på detaljene, som for eksempel rytmikk, dynamikk og artikulering av teksten.

I følge lærerne var de fornøyde med samarbeidet og musikerne sin rolle i prosjektet. Selv om musikerne hadde lite erfaring av å undervise 3.klassinger i en større gruppe, fikk jeg allikevel inntrykket av at de taklet dette godt. Som [lærer 1] også nevner i intervjuet, var musikerne flinke til å inspirere elevene.

Dere var jo flinke som musikere og inspirere dem til alt dette. De fikk være med å oppleve og alt dette de fikk være med på å gjøre (Lærer 1, intervju)

Som jeg også opplevde var musikerne gode til å inkludere elevene med i alle aktivitetene, hvor de også selv var deltakende, i tillegg til å følge opp elevene når de trengte ekstra veiledning og støtte. Når det gjaldt band situasjonen, hvor elevene hadde mindre erfaring i å spille instrument, hadde musikerne god tålmodighet og instruerte elevene i et rolig og behagelig tempo. Musikerne tok tempoet gradvis opp når de merket at elevene fikk til det tempoet som de startet med. Det kan tenkes at musikerne skapte en relasjon mellom seg og elevene fordi de hadde såpass god tålmodighet som kan sees på som en styrke i denne prosessen.

4.2.3 Ressurs

4.2.3.1 Ulike aktiviteter som kan overføres til skolehverdagen

Noe av fordelen med å ha et prosjekt som DiSko, hvor lærere og musikere samarbeider for å skape en konsertpraksis som kan lettere integreres inn i en skolehverdag, er at aktørene lærer mye av hverandre. Ettersom vi hadde fokus på band og komposisjon i løpet av prosjektperioden hvor lærerne ble aktive etterhvert og hjalp til med å lage «rapp», tenker jeg at mye av det vi har gjort kan integreres inn i skolehverdagen. [Musiker 1] nevnte i intervjuet hva som kan bli tatt med videre til undervisning.

Jeg tror dette her med sampler, kjempebra! Band instrument, selvfølgelig hvis en kan ta det inn i undervisningen, det er helt nydelig. Til det vi må tenke og varme opp. Bare det at

man synger en sang på morgenen, eller ta en sånn sirkel greie tror jeg er bra, for at det er et helt annet fokus på ungene. (Musiker 1, intervju)

Det var tydelig positivt å ha en liten oppvarming med elevene med for eksempel sang, eller en form for fysisk aktivitet. Igjennom prosjektperioden hadde vi stort fokus på å ha oppvarming ved starten av dagen, og jeg merket at elevene fikk bedre konsentrasjon etter vi var ferdig med aktiviteten fordi vi fikk roet dem ned ved å på en måte «slite» dem ut før musikerne begynte med undervisningen. Jeg erfarte at når elevene kom til timen var de veldig ivrige på å starte med en gang, men etter at vi gjorde disse oppvarmingene fikk de roet ned denne iveren og ble mye mer fokuserte og lyttet bedre til informasjonen om hva som skulle skje i løpet av dagen.

I intervjuet nevnte lærerne at de ønsket å ta med seg mange av de aktivitetene som musikerne hadde planlagt til denne prosessen videre til sin egen undervisning. De ønsket å bruke flere av oppvarmingslekene de hadde fått av musikerne som ikke bare innebærer sang, men mer kroppslig uttrykk og fysisk aktivitet, samt bruke GarageBand til komposisjon.

Det har forsvunnet i fra mitt repertoar som lærer, men altså viktigheten med å ha disse oppvarmingsøvelsene hvor de bruker kroppen mer og ikke bare øver oss på en stemme (Lærer 2, intervju).

Ved at lærerne tar med seg disse aktivitetene til sin egen undervisning ser jeg på som positivt. Det kan tenkes at aktivitetene som musikerne kom med var til fordel for både skolen og lærerne, med tanke på musikkundervisningen.

4.2.3.2 Styrking av materielle ressurser

I tillegg til det lærerne lærte av musikerne, fikk også skolen instrumenter av DiSko. Dette var fordi skolen ikke hadde band-instrumenter fra før, noe som jeg mener er viktig for enhver skole å ha for å kunne skape flere elevband og lignende. Dette ble gjort etter at skolen fikk instrumentene. Lærerne har startet opp et lærerband, og i tillegg har de begynt med en form for gitarundervisning på SFO. Jeg ble fortalt av lærerne i intervjuet at den ene læreren som var med oss på en besøksdag fikk stor inspirasjon av DiSko-prosjektet til å spille gitar og undervise i sin egen undervisning på SFO. Dette mener jeg er veldig positivt, spesielt for elevene.

Altså det vi virkelig har fått av DiSko-prosjektet er jo at vi har faktisk nå instrumenter (Lærer 2, intervju)

Også har de jo inspirert en av de mannlige miljøarbeiderne begynt med gitarundervisning på SFO. Også har vi jo hatt en opptreden med alle de voksne med stort band og sang. (Lærer 1, intervju)

Selv om det kanskje var utfordrende for lærerne å involvere seg i selve aktivitetene som musikerne gjorde, har de allikevel fått mye lærdom og blitt inspirerte. Ettersom skolen ikke hadde mye musikkundervisning fra før var det positivt å høre fra lærerne at de hadde fått stor inspirasjon fra prosjektet og vil ta med seg mye av det de så og lærte videre til sin egen undervisning.

4.2.3.3 Felles elektroniske dokument bidro til å styrke balansen mellom musikere og lærere

Et av kommunikasjonsmidlene som lærerne og musikerne bestemte seg for å bruke til å planlegge opplegg for hver besøksdag, var Google Docs. Hensikten her var at lærerne skulle kommentere på de aktivitetene musikerne planla om det ville fungere, eller om det kanskje var litt for ambisiøst for 3. klassingene.

Vi hadde jo kommunikasjon igjennom et arbeidsdokument som heter doc, der musikerne skisserte opp lite granne planer, og så kunne vi lærere da komme med innspill og sånt, og det var jo veldig greit. (Lærer nr. 1, intervju)

I starten så jeg på dette som positivt. Dokumentet hadde en oversiktlig struktur og det var lett å gå tilbake til om vi skulle glemme ut hva som skulle skje for neste økt. Men allikevel trodde jeg at det skulle være mer kommunikasjon og innspill, men fikk inntrykket av at det var lite aktivitet i dette dokumentet fra lærernes side. Hvorfor det ikke var mer aktivitet kan det jo være mange grunner til, men jeg tror at lærerne muligens ikke hadde mye kunnskap til dette programmet fra før, eller andre årsaker som for eksempel at de hadde for dårlig tid til å sette seg inn i det.

4.4 Prosess

Etter at partene hadde blitt enige om at de ville ha en visning for resten av skolen, ble lærerne mer aktive i planlegging med tanke på hvor på skolen vi eventuelt skulle ha visningen. I tillegg var de med på å diskutere hvilke musikalske aktiviteter som skulle bli vist frem.

Jeg har jo vært aktiv i mellomarbeidet, jeg har også vært aktiv etter hvert når de var her, for vi hadde jo en dag der vi hadde halve dagen med stasjoner, og der var jo jeg på en stasjon. Og når dette skulle ende opp i en visning, så var vi enda mer aktive syns jeg i planleggingen og prosessen (Lærer 1, intervju)

Ja, og hvordan vi skulle gjøre det, hva vi skulle putte inn, ja og det er jeg litt enig i. (Lærer 2, intervju)

Til visningen ble gruppa enige om at lærerne skulle ha ansvaret for å jobbe med oppgaver som var knyttet til aktivitetene vi hadde jobbet med i løpet av semesteret. Dette ble jobbet med i mellom besøksdagene og lærerne ble derfor mer aktive når musikerne ikke var tilstede. Noen av oppgavene var for eksempel å lage en «rapp», ta opp lyd til komposisjonsdelen og tegne hva elevene så for seg og følte når de hørte på musikk.

Ja, frem mot forestillingen så fikset de jo klart alle rom. Både [lærer 2] og [lærer 1] var jo sånn sett aktive, og [lærer 1] er med klassen og gjorde jo en god del ting i mellom sant, at de tegna litt til det og.. så en fikk jo på en måte bakt inn det som vi holdt på med i deres skolehverdag. (Musiker 2, intervju)

Mellomarbeidet førte til at elevene ble bedre på de musikalske aktivitetene, som rytmikk og sang, noe som igjen førte til en mer effektiv arbeidsdag for musikerne. Ved at læreren tok ansvar for å lære elevene tekst og melodi, kunne musikerne fokusere på å gå mer i detalj. For eksempel kunne musikerne lære elevene dynamikk og terpe på rytmen i melodien og rappen. Jeg la selv merke til at elevene ble flinkere når [lærer 1] hadde jobbet med dem i mellomtiden. Dette førte til at vi brukte mindre tid på å øve på det grunnleggende, som å få melodi og tekst på plass.

4.3 Svakheter

4.3.1 Relasjon

Musikerne møtte ikke elevene før prosjektet startet, noe som kan tenkes påvirket deres relasjon mellom elevene. Musikerne brukte mye tid på å skape relasjon mellom seg og elevene igjennom leker som de brukte til oppvarming, og som en avslutning på dagen.

Musikerne starter med «bli kjent» leker for å kunne skape et godt bånd med elevene. Leken starter med at elevene, musikerne og lærerne danser sammen etter diskomusikk. [Musiker 1] er sjef og viser hva elevene skal gjøre med både kropp og stemme. Musikerne har fokus på å skape relasjon mellom seg og elevene med å spille for dem. Brukte tid på å bli kjent (Feltnotat, 19.10.17)

På den ene siden kan det tenkes at om musikerne hadde møtt elevene i forkant kunne de brukt mindre tid på å opprette en relasjon mellom seg og elevene når prosjektet startet, og på den andre siden hadde det muligens vært lettere for musikerne å planlegge et opplegg og legge til rette for de elevene som trengte mer veiledning og støtte.

4.3.2 Rolle

4.3.2.1 Uklare rolleforståelser

Under observasjonen la jeg merke til at lærerne var mindre delaktige de første øktene vi hadde på skolen. Jeg tolket dette som at de skulle ha denne rollen fordi jeg ikke hadde vært med på disse samtalene mellom aktørene om hvilke roller de skulle ha, eller at de kanskje kunne være usikre på sin rolle i prosjektet. Men etter å ha intervjuet lærerne viste det seg at dette ikke var tilfellet.

På forhånd så var det jo planlagt sånn at de skulle kjøre løpet, og vi skulle ha en litt mer sånn tilbaketrucken rolle så det var de som skulle kjøre det, så dermed så var det jo ikke noe sånn kjempekommunikasjon (Lærer 2, intervju)

Og så var vi egentlig veldig enige om at de skulle på en måte komme her som musikere, så de skulle jo på en måte gjøre det. Sånt at detaljene i akkurat hva de skulle gjøre, følte jeg at de to og deg da (ser bort på L1), sant? Altså at dere på en måte ordna de detaljene. Og det snakket vi jo litt om nå i januar på den samlingen nå, at vi var litt

sånn «fasilitatorer», at vi ordna det til og ordna at det var rom og ordna til den biten, så kom dere og hadde innholdet. (Lærer 2, intervju)

Som lærerne nevner i intervjuet hadde partene på planlagt på forhånd at lærerne ikke skulle være delaktige i aktivitetene som musikerne kom med, men at de skulle ha ansvar for fasiliteter, rom og elevene. Jeg tolket dette som at lærerne skulle sørge for at elevene skulle være konsentrerte og ikke lage uro mens musikerne underviste. Det kan tenkes at dette da er en svakhet, med tanke på at lærerne muligens hadde misforstått hvilken rolle de skulle ha i prosjektet.

I følge musikerne stemte ikke dette med at de hadde blitt enige om at lærerne skulle være passive i undervisningen, men heller at de tok på seg den rollen uten at de selv var klar over det.

Jeg følte ikke at vi ble enige om det for å si det sånt, men vi er vant med å bare ta tak også, OK hvis der ikke er.. da må vi ta det her i fra, og så bare tar vi bare tak i det. (Musiker 1, intervju)

Nei, det følte nok kanskje ikke jeg heller, men det ble sånn. Det var vell egentlig en rolle de på en måte tok, mer en at vi ble enige om. (Musiker 2, intervju)

Dette var for meg underlig fordi jeg tolket prosjektet som at alle parter skulle være like delaktige i undervisningen, men ettersom de ikke hadde fått noen spesifikke føringer fra «DiSko-ledelsen» om hvilke roller de skulle ha i prosjektet, kan det tenkes at dette var en god måte å fordele ansvaret på, fordi det kunne blitt forvirrende for elevene om både lærere og musikere skulle hatt ansvaret for undervisningen. Det kan også tenkes at musikerne og lærerne har misforstått hva DiSkos hensikt med tanke på hvilke roller aktørene skulle ha. Dette kan muligens være fordi DiSko har tatt for lett på denne informasjonen under seminaret vi hadde i høst. En annen forklaring kan være at lærerne og musikerne har gått inn i prosjektet med sin tolkning og idé om prosjektet, og videre gått inn i prosjektet med tanken om at musikerne skulle ha ansvaret, mens lærerne skulle hjelpe til.

4.3.2.2 Lærerne var ikke med og drøftet faglig innhold sammen med musikere

I løpet av prosessen fikk jeg inntrykket av at det var musikerne som planla det meste av aktiviteter som skulle gjennomføres i løpet av oppholdet. Når det gjelder det faglige innholdet så var ikke lærerne med på å planlegge sammen med musikerne. Ettersom partene hadde diskutert ulike ideer på DiSko-seminar i september, var dette forventet fra musikernes side.

Ja, det var oss. Det var jo i utgangspunktet vi som styrte alt, og bestemte alt. Og så fikk vi litt innspill på enkelte elever og. Der burde en kanskje gjøre sånn og sånn i forhold til at det og det friminuttet, sånn og sånn tidspunkt på dagen og litt sånne ting, men i forhold til det faglige innholdet så styrte vell vi skuta? (Musiker 2, intervju)

Faglig så var det vell ikke så mye input som kom eller forslag som kom fra den andre siden, men det hadde vi vell nesten forventet basert på det møte på Maritim følte jeg (Musiker 1, intervju)

Ettersom DiSko har som hensikt at det skulle være et samarbeid mellom aktørene, hvor de sammen skulle planlegge et opplegg som var egnet for elevene og lærerne, var det overraskende for meg at aktørene ikke diskuterte faglig innhold sammen. Hvorfor ble det slik? Hvorfor var det kun musikere som planla det faglige innholdet? Det kan tenkes at det hadde vært en fordel for både musikere og lærerne om de sammen hadde planlagt det faglige innholdet. Dette fordi om de hadde planlagt innholdet sammen kunne musikerne lagt til rette for elevene, og lærerne vært mer forberedt på hva som skulle skje i løpet av dagen. I tillegg om lærerne hadde vært mer forberedt kunne de muligens ha deltatt i en større grad enn det de gjorde.

Det ble jo ikke slik at vi drøftet det faglige innholdet. Mulig jeg husker feil, altså [lærer 1] og meg har jo en viss interesse for musikk da. Så det er klart at vi kunne vært med på de faglige diskusjonene, hva skal vi gjøre, hvordan skal vi gjøre det, men det er det jo ikke alle som har. Sånn at hvis du skal ha en sånn, uten at du har en viss innsikt på en måte da kan du jo ikke være med å diskutere det faglige innholdet. (Lærer 2, intervju)

Hadde vært naturlig at det var der [lærer 2] og [lærer 1] så det var sånn filter hvor de kjører, «ok, hvis vi kommer inn i det, er dette noe som» for at de kjenner det i praksis fordi de jobber med ungene hver dag. Så kanskje det hadde vært en ok, her nå skal vi

prøve å gjøre noe som, som skal være i tråd med læreplanen eller med kunnskapsløftet. Da kunne de kanskje vært sånn «nei, dette her fungerer ikke i forhold til det og det».

(Musiker 1, intervju)

For meg er det interessant å se at [lærer 2] nevner at for å kunne diskutere det faglige innholdet må man ha en interesse for musikk. Er dette noe DiSko må ta hensyn til? Er det virkelig slik at man må ha interesse for musikk for å kunne planlegge det faglige innholdet? Jeg tenker at for å kunne diskutere faglig innhold så er du ikke nødt for å ha en interesse for musikk, og om du ikke har interesse så kan musikerne i dette tilfelle overføre sin kunnskap til lærerne. Jeg ser ikke på dette som et problem, for er ikke hensikten med dette prosjektet å lære av hverandre? I dette tilfelle hadde jo lærerne en interesse for musikk, så hvorfor var de ikke mer interessert i å diskutere det faglige innholdet med musikerne? Som nevnt kan det tenkes at dette hadde vært en fordel for musikerne.

4.3.2.3 Kunne ha involvert lærerne enda mer

Musikerne kunne ha involvert lærerne mer i aktivitetene som ble utført i begynnelsen av prosjektet. Lærerne var åpne for alle ideer som musikerne hadde, men kom ikke med noen innvendinger på det faglige innholdet i følge [musiker 2].

Det en kanskje følte litt i begynnelsen var det at.. altså, de var jo veldig åpne på å høre hva vi hadde å komme med, og hva ser vi for oss å gjøre og som vi har gjort, og som vi synes er kjekt å jobbe med og sånn som kan passe sånn noenlunde til målgruppa og sånt har liksom ikke kommet noen innvendinger på ting eller forslag på andre veier å gå, så har det blitt sånn. (Musiker 2, intervju)

Som nevnt tidligere fikk jeg inntrykket av at det var musikerne som sto for planleggingen i begynnelsen av prosjektet og at dette var deres rolle. Det kan tenkes at partene hadde bestemt seg for at musikerne skulle komme med opplegget, og at lærerne skulle være de som ordna til med rom og andre fasiliteter. Musikerne kunne ha involvert lærerne mer i planleggingen av aktiviteter, men i intervjuet gav de uttrykk for at de fikk en følelse av at lærerne ville at musikerne skulle stå for alt.

Vi kunne jo vell ikke krevd det, men vi kunne sitted på planleggingen og sagt «jo, men nå har vi gjort sånn og sånn, og da forventer vi kanskje at dere kommer på banen med noe».

Og de gangene vi kanskje prøvde litt på det, så var det er en sånn følelse en sitter med da. De gangene jeg på en måte, eller [musiker 2] må åpne for «ja er det noe dere kan», så var det... det skal ikke bli negativt dette her for det var en veldig kjekk prosess, men at de noen ganger, hva skal jeg si . (Musiker 1, intervju)

Litt tilbakeholden kanskje? (Musiker 2, intervju)

Ja, så da trenger ikke vi å ha den timen der for å si det sånt da. At da har dere den timen der og så kan vi.. ja, for å si det veldig på spissen da så, sant? Og det var bare en liten følelse, det er ikke sikkert det var sånn, men at OK.. at vi fikk det sånn «nei det er deres show, så det her er opp til dere». (Musiker 1, intervju)

Derfor ble det til at musikerne planla aktivitetene og lærerne skulle komme med innspill enten på refleksjonsmøte eller i Google Docs, men dette skjedde ikke før et stykke ut i prosessen.

4.3.2.4 Lærerne var usikre på sin egen rolle i prosjektet

Lærerne var behjelpelige på de områdene der det var behov for deres hjelp, men det virket ikke som de tok mye initiativ selv til å delta mer i aktivitetene som musikerne hadde planlagt. Det kan tenkes at de var usikre på hvordan de kunne hjelpe til, eller på sin egen rolle. Det virket som de hadde et større fokus på elevene og sørget for at de hadde det bra, ettersom det er deres elever og de kjenner dem best.

For eksempel på GarageBand da var jo jeg med og gikk litt rundt, var litt behjelpelig. Når vi hadde andre stasjoner så har jeg jo enten hatt ansvar for en stasjon, eller så har jeg jo hjulpet til. Det har vell vært mer min rolle da. (Lærer 1, intervju)

Men er det virkelig slik at lærerne tok på seg denne rollen fordi de ikke hadde fått god nok informasjon på seminaret vi hadde i høst? Eller kan det tenkes at de tok på seg denne rollen, fordi det er denne rollen de er vant til å ha?

4.3.2.5 Måtte svelge kaosangsten og skulle ikke gripe inn fordi de ikke skulle ha rollen som «tradisjonell lærer»

Ettersom DiSko-prosjektet ønsker å gå bort fra de «tradisjonelle» skolekonsertene, tolket jeg det også som at lærerne skulle gå bort fra den «tradisjonelle» lærerrollen. Med dette mener jeg at de skulle gå bort fra å være passive hvor deres oppgaver er å «hjelp til» der det er nødvendig. Lærerne nevner i sitatene under at de ble enige med musikerne at de ikke skulle ha rollen som «vanlige» lærere og måtte øve seg på å legge bort «kaosangsten», samtidig som de måtte øve seg på å ikke gripe inn. Men er det ikke dette DiSko ønsker å unngå?

Jeg føler at det, det ble så klarlagt i utgangspunktet at vi ikke skulle være aktive. (Lærer 2, intervju)

Det hadde vi jo avtalt med dem også. (Lærer 1, intervju)

Ja, for det var jo noe vi måtte lære oss å legge bort. Vi øvde jo på en måte å legge bort kaosangsten og vi skulle legge bort dette her med at vi skulle gripe tak og så akkurat den føler jeg ligger litt i det at det var på en måte vår rolle at vi ikke skulle gripe inn, vi skulle på en måte la dem få være her. (Lærer 2, intervju)

Vi snakke jo mye om det på forhånd det der om å svelge kaosangsten og ikke på en måte huke tak i en om du så at det her kunne skli, for det var på en måte de som skulle komme å få kjøre showet. (Lærer 1, intervju)

Som nevnt opplevde jeg under observasjonsperioden at lærerne var passive i startfasen, men ble mer aktive når aktørene ble enige om at det skulle bli visning. Ved at lærerne var såpass passive i undervisningen, følte jeg at det ble mer arbeid for musikerne fordi de hadde rollen som både pedagog og musiker. Det kan tenkes at om lærerne hadde vært mer deltakende som lærere kunne muligens musikerne fokusert mer på å være musikere istedenfor pedagoger. Men hvorfor involverte ikke musikerne lærerne mer i undervisningen? En mulig forklaring på dette kan være at musikerne hadde inntrykket av at lærerne var usikre på hva de skulle gjøre, eller at musikerne hadde mer kontroll om de gjorde alt selv.

4.3.2.6 Vil involvere lærerne mer til våren 2018

Ettersom lærerne ikke var like involvert på grunn av forskjellige grunner, som for eksempel lite ressurser, vikarjobb, kulturverter⁶ og andre diverse årsaker, ønsker musikerne å involvere dem enda mer til våren. Jeg håper at lærerne får flere ressurser slik at det ikke går ut over deres deltakelse i prosjektet. I tillegg kjenner partene hverandre bedre nå og vet hva som kan være utfordrende, derfor vil muligens planleggingen være lettere og kommunikasjonen være bedre. Som nevnt har DiSko analysert høstsemesteret og kommet opp med et rammeverk som inneholder aktiviteter som partene kan planlegge et opplegg innenfor dette temaet.

Jeg tenker at vi må prøve å involvere dem enda mer. Nå kjenner vi dem jo bedre og det dukker stadig opp ting som [lærer 2], det visste vi jo fra starten av, men at hun spiller trombone. Altså det er masse hun kunne ha vært med på, men nå var det jo litt andre ting som gjorde at hun var mindre tilgjengelig i enkelte perioder i hvert fall. Og så var det jo det her kulturvertene og slike ting, hun fikk jo mer ansvar for dem så det er jo ikke sånn at de ikke har gjort noe der, men jeg tror det hadde vært kjekt hvis de hadde vært mer involvert i alt som vi gjorde. Sånn med klassen i timen der og da, [lærer 1] med fortellerkunnskapene sine for eksempel. (Musiker 2, intervju)

At de blir involvert på en direkte måte i undervisningen, at vi kunne delt en time i to for eksempel, at vi hadde første delen og at de hadde andre delen. Der det vi gjorde spilte direkte over på noe de skulle. (Musiker 1, intervju)

Som du ser i sitatene ovenfor ønsker musikerne å involvere lærerne mer i det de gjør. Det kan tenkes at om aktørene hadde hatt et større fokus på dette i starten av prosjektet kunne de muligens fordelt arbeidsoppgavene på en bedre måte. På den ene siden hadde lærerne muligens fått en større kunnskap om musikk og instrumenter når musikerne var på besøk, og på den andre siden hadde muligens musikerne fått et bedre kjennskap til elevene og hvordan de skulle forholde seg til dem.

⁶ En gruppe 7.klassinger som hadde ansvaret for å dokumentere prosessen.

4.3.3 Ressurs

4.3.3.1 Lærerne kunne ha deltatt mer om de hadde hatt flere ressurser

En av hovedgrunnene til at [lærer 1] ikke var like deltakende var fordi vi var i en klasse hvor enkelte av elevene hadde utfordringer og som trengte ekstra veiledning og støtte. Hun nevner i intervjuet at hun kunne ha trengt flere ressurser, som for eksempel en hjelpelærer som kunne ha hjulpet henne med å støtte de elevene som trengte det mer enn andre.

Hadde vi hatt enda mer ressurser rundt så kunne jo jeg som lærer vært med enda mer. Men når det var unger som trengte litt ekstra oppfølging så måtte jeg trø til der, skulle vi få dette til å fungere. Og at det skulle være kjekt og lærerikt og inspirerende for elevene også. Og jeg har en klasse med litt utfordringer, men jeg har ikke så mye ressurser som jeg skulle ønske jeg hadde. (Lærer 1, intervju)

Ja, for det hører jo med at dette ble en veldig annerledes dag, og da er det noe elever som ikke fungerer uten ekstra veiledning og støtte. (Lærer 2, intervju)

Jeg ser på det som en fordel å få inn en ekstra lærer som kunne ha vært med og hjulpet lærerne som er med i DiSko-prosjektet til å veilede og støtte de elevene med utfordringer. På den ene siden kunne det blitt lettere for lærerne å delta en større grad i aktivitetene og hjulpet musikerne enda mer, men på den andre siden er dette noe som skolen burde ha fulgt opp ettersom det var planlagt allerede fra våren 2017 at de to lærerne skulle være med i DiSko-prosjektet fra høsten av. Da kunne skolen lagt opp til at de lærerne som ikke var med på prosjektet kunne vært vikar for både [lærer 1] og [lærer 2], og tatt seg av de utfordringene som oppstod. Men er det slik at skolen ikke har mulighet til å få inn flere ressurser? Det kan tenkes at det er utfordrende å få tak i flere ressurser, men det jeg lurer på er hvorfor ikke lærerne gav beskjed til ledelsen i skolen om at de trengte hjelp, eller at den dagen var de opptatt. Muligens at skolen ikke hadde nok lærere som kunne ta seg av disse utfordringene foruten om de lærerne som var med i prosjektet? Jeg tenker at dette er noe DiSko må følge opp, slik at disse utfordringene ikke oppstår for de neste aktørene som skal være med på prosjektet.

4.3.4 Prosess

Som nevnt tok aktørene i bruk Google Docs for å kunne planlegge på en plattform som alle hadde tilgang til, ettersom det var vanskelig for aktørene å møtes utenfor besøksdagene. Derfor ble de enige om at opplegget som musikerne planla ble lagt inn i Google Docs, hvor lærerne kunne kommentere og komme med innføringer.

Det som kanskje var, var utfordrende der også var jo på en måte dette Google greiene fordi noen ganger så ble det sendt Mail til meg, noen ganger så ble det sendt melding til [musiker 1], og noen ganger så ble det brukt det Google Docs, altså det var litt forvirrende og det er jo slike ting som ikke bremser opp samarbeidsprosessen, eller kall det hva du vil, men det kan jo være en beskjed eller to som går noen hus forbi (Musiker 1, intervju)

Som [musiker 1] nevner i intervjuet var det vanskelig å forholde seg til Google Docs, og det var utfordrende å bruke dette som et kommunikasjonsmiddel. Det tok en stund før aktørene fikk opprettet en felles mail hvor alle kunne se de beskjedene som skulle gis. Før dette ble det sendt meldinger både til [musiker 1] og [musiker 2], og ofte var det beskjeder som var ulike. Derfor var det vanskelig i starten av prosjektet å få med seg alt av informasjon, ettersom vi ikke hadde denne fellesmailen som vi burde hatt fra starten av.

4.3.4.1 Var ikke meningen at det skulle være visning for hele skolen

Under DiSko-seminaret i høst hvor aktørene diskuterte og planla hva som skulle skje i løpet av prosessen, ble det ikke diskutert at det skulle bli visning for skolen. Dette var heller ikke hensikten til DiSko, men heller prosessen som skulle være i fokus. Men etter at musikerne hadde vært på et par besøk, ønsket lærerne å vise frem det som elevene hadde fått opplevd å være med på. Jeg forstår at dette er ønskelig fordi jeg fikk inntrykket av at lærerne gjerne ville vise frem sine elever og hvor flinke de hadde blitt. Aktørene diskuterte dette sammen og kom frem til at de kunne vise det frem for et par klasser, men så ble lærerne enda mer ivrige og ønsket å vise det for hele skolen.

Men der kunne vi satt foten ned og sagt. I mitt hode så var det ikke slik visningen skulle bli. Foran en hel skole der en hel dag skulle gå med. For vi begynte jo å snakke om 2-3 klasser og gjøre alt i sammen i et klasserom i mye mindre skala. Bare

logistikken med å få inn alle gjorde at vi fikk forferdelig dårlig tid. (Musiker 1, intervju)

Den dagen i seg selv var jo ganske spesiell med tanke på sjukdom som var blant lærerne og hvor mye de sprang hit og dit og sånn. Vi satt jo opp alt sammen, og da skulle jo visningen være nede i matsalen der. Og så at det var en lyd-løype som de gikk og så endte opp der nede. (Musiker 2, intervju)

Som musikerne nevner i intervjuet var det krevende å forberede seg til denne visningen. Det var egentlig meningen i fra starten av at vi skulle visningen i huset hvor klasserommet til elevene var, men dette gikk ikke på grunn av klassen som holdt til på bygget ønsket ikke å bli forstyrret. Derfor ble visningen flyttet til gymsalen og hovedbygget.

Men så kunne vi ikke være der. Hvilke rom kan vi bruke, hva kan vi installere? Når var det vi fikk vite at vi ikke kunne være der da? Det var torsdagen tror jeg det var? Og så skulle ting skje mandagen, vi ringte jo «ja, nå har vi planlagt sånn og sånn, vi legger ut planen sånn og sånn». Og så fikk vi beskjed på telefonen «ja, vi kunne ikke være der». Da husket jeg at jeg ble ganske paff, men alt som vi klarte å få ut av det i løpet av de to dagene var jo egentlig. (Musiker 2, intervju)

For med en gang vi godtok at vi kunne være oppe i gymsalen istedenfor, så fikk det masse konsekvenser. Ikke som vi ikke ante, men som vi erfarte, sant? Og det er klart, skal du gjøre et bra opplegg, en bra visning eller forestilling. Uansett hva du skal gjøre så må du på en måte gå igjennom, samme om det er 3. Klasse, samme om hvem det er, så må du på en måte være igjennom og vite hva som skal, eller hvordan ting kommer til å skje på forhånd, sant? (Musiker 1, intervju)

Det var akkurat dette vi ikke fikk tid til, det å gå igjennom hva som skulle skje, hvordan vi skulle utføre det vi hadde planlagt å vise frem, noe som førte til at visningen ikke ble like bra som den kunne ha blitt om aktørene hadde hatt mer tid på seg til å øve på disse utfordringene. Dette er noe som musikerne kjente godt på, for de ønsket å få vise et godt produkt for resten av skolen. Ikke det at visningen ikke var bra, men den kunne blitt mer forberedt. Ettersom kommunikasjonen sviktet her, ble det litt kaos før visningen fordi musikerne måtte endre på det opplegget som de hadde planlagt til visningen som egentlig skulle være i det andre huset.

4.4 Muligheter

4.4.1 Relasjon

I starten av prosessen observerte jeg at musikerne hadde en tendens til å ikke forklare elevene hva som skulle skje i løpet av dagen. Jeg observerte at elevene ble mer usikre på hva de skulle gjøre på grunn av dette. Elevene var vandt til å få en liten «introduksjon» av læreren på starten av dagen, slik at de var «forberedt» på hva de skulle gjøre i løpet av dagen.

Det snakke jeg med [musiker 1] og [musiker 2] om flere ganger, og det var vi enige om. Så på slutten når de var her i fjor, så var de veldig tydelige på «først skal vi gjøre det og så skal vi gjøre det». Og da gikk det faktisk mye bedre også. (Lærer 1, intervju)

Etter at [lærer 1] gav beskjed om at musikerne måtte være mer tydelige på hva som skulle skje i løpet av dagen, erfarte vi at elevene taklet dette bedre og ble mer fokuserte. Dette førte til at dagene ble mer effektive fordi vi alle var observant på hva som skulle skje for hver økt. Men om lærerne hadde tatt tak i dette tidligere med å selv informere elevene, kunne dette muligens blitt unngått.

4.4.2 Ressurs

Før prosjektet for høsten startet, la DiSko opp til et seminar som alle musikere og lærere var bedt om å delta på for å kunne bli bedre kjent med hverandre, samt diskutere ulike planer og ideer. I tillegg var hensikten her å gå igjennom hvilke oppgaver og roller de forskjellige aktørene skulle ha, og gi en bredere informasjon om hvilke mål DiSko hadde for de neste fire årene. Under intervjuet gav lærerne tilbakemelding om at de kunne trenge mer tid til å kunne planlegge og diskutere med musikerne om hvordan de ville legge opp besøksdagene for høsten.

Men når det gjelder i forhold til tid, altså jeg vet at når vi var på kick-off så var det jo satt av litt tid til musikere og musikere hadde møte og så produksjon. Mulig at det følte litt liten tid til å faktisk snakke. Altså at vi kunne trenge enda mer tid da til å snakke med musikerne den gangen. (Lærer 2, intervju)

For det merka vi jo at etter hvert, for de har sine liv og vi har våre liv og vi skal på en måte prøve og få da og møtes. Så da blir det ikke så lett altså. (Lærer 2, intervju)

Grunnen til at lærerne ønsket mer tid med musikerne under seminaret var fordi de så på dette som en gyllen mulighet til å planlegge prosessen.

4.4.4.1 Kunne tenkt seg et rammeverk for neste prosess

Ettersom høstsemesteret var et forsøk på å lage piloter for aktiviteter som kan brukes videre i DiSkos forskning, fikk ikke partene noen føringer på hvordan de skulle legge opp opplegget og det var ingen rammer som stoppet lærerne og musikerne i å bli for ambisiøse. Derfor planla musikerne ut ifra det de trodde kunne være relevant til prosjektet.

Men også at vi får et slags rammeverk av en bestilling ovenfor kunne jeg tenkt meg denne gangen sånn at det hadde vært mye lettere å planlegge. Vi var ganske vie når vi drev og planla her oppe. Vi spratt rimelig mye fra den ene til den andre kanten, sant? «Kan vi gjøre det, ja det hadde vært kjekt». Og jeg vet i hvert fall at for min egen del så kan jeg ta å gå over på en idé som jeg synes er veldig kul og havne langt inn i periferien. Og da er det greit hvis en har et slags rammeverk, som bare stopper deg, «å nei det her må en huske på at vi skal sånn og sånn». (Musiker 1, intervju)

Jeg tolker det som [musiker 1] nevner i sitatet ovenfor at det vil bli lettere for musikerne og lærerne å planlegge et opplegg om de har et rammeverk å gå etter. Jeg tenker dette også kan føre til at de slipper å bruke mye tid til å gå igjennom ideer for hva som kan være relevant for elevene. Det som skjedde under denne praksisen var at musikerne hadde så mye de kunne bruke til undervisning, som komponering, band, tegning, sang osv. Om de hadde hatt rammer fra starten av, hvor de for eksempel fikk i oppgave av DiSko å fokusere på komponering, kunne musikerne lagd flere oppgaver som var knyttet til dette temaet og gått mer i detalj på hvordan de kunne gjennomføre dette med elevene. Gjennom analyse av prosessen som DiSko har foretatt seg i høst, vil aktørene nå til våren få et rammeverk og oppgaver som de skal forholde seg til. Dette for å muligens unngå at opplegget blir for ambisiøst og tidkrevende. Jeg vil tro at ved å ha rammer vil kunne være en fordel for aktørene ettersom det ble litt kaos nå i høst ikke hadde et rammeverk, eller oppgaver som de skulle forholde seg til. Jeg tenker også ved å ha disse oppgavene, eller rammeverket, vil føre til at musikerne også involverer lærerne mer i både planlegging og undervisningen.

4.4.4.2 Kommunikasjonen mellom partene var bra utenfor klasseromssituasjonen

Som nevnt hadde partene vanskeligheter med å treffe hverandre utenfor besøksdagene. Derfor hadde vi igjennom høstsemesteret lunsjpauser midt på dagen, og refleksjonsmøter etter endt besøksdag for å kunne reflektere over hva som gikk bra og hva som hadde vært utfordrende denne dagen med tanke på opplegget og elevene.

Også er det jo da i forhold til det med kommunikasjon og planlegging, så tenker jeg vi la noen lure grep blant annet med dette at vi fikk til en lenger lunsj sammen alle. At vi fikk tid til å snakke. Og at vi hadde satt av tid etterpå. Så vi hadde egentlig satt av ganske god tid til det og det var jeg veldig glad for at vi gjorde (Lærer 2, intervju)

Ved å både ha lunsjpause og refleksjonsmøter førte til at vi som gruppe fikk en god relasjon og bedre dialog med hverandre. Jeg ser på dette som positivt for da fikk vi alle presentert våre ideer for hva vi kunne gjøre videre, og hva vi kunne gjøre for å forbedre det som ikke fungerte. Dette var mer utfordrende å prate om over mail og Google docs, derfor var det positivt for oss å ha disse møtene.

4.5 Trusler

4.5.1 Relasjon

Det var utfordrende for begge parter å møtes utenfor besøksdagene på grunn av både avstand og travle liv. Musikerne nevnte også i intervjuet at de ønsket at de kunne få mer tid til å bli bedre kjent med hverandre.

Du bruker litt tid på å snakke deg inn og sette hverandre i en slags bås og finne ut hva har du gjort og litt sånne ting, også kommer du til et punkt der du begynner å snakke og klarer å komme med ideer og sånt. Men vi kom vel til det punktet der med fikk lansert inn de ideene, og så hadde det vært gøy å kunne komme litt dypere inn i dem, kanskje der og da? Det hadde vært nyttig det, altså det er jo først nå vi begynner å kjenne dem skikkelig og vet hva de står for. (Musiker 2, intervju)

Jeg vil tro at om lærerne og musikerne hadde fått mer tid til å bli bedre kjent med hverandre og fått et større innblikk i skolehverdagen til både lærerne og elevene, kunne det muligens vært lettere for musikerne og lagt til rette for elevene med tanke på aktivitetene de kom med.

Det virket ikke som musikerne visste hva de kom til og hvilke elever som hadde utfordringer. Jeg fikk inntrykket av at på de første besøkene ble ting litt tatt på sparket, med tanke på hvordan musikerne skulle legge frem opplegget og aktivitetene for elevene. Som [musiker 1] nevner i intervjuet fikk musikerne lite informasjon i forkant av hva elevene, eller hva skolen generelt holdt på med i musikktime.

Det vi hørte lite av var hva de holdt på med i musikktime til vanlig. Jeg savnet.. altså, for jeg er jo en sucker for alt det som har med å blende, eller å la noe spille på noe annet syns jeg er veldig bra, noe som de gjør til vanlig.. men at de får en ny måte å se det på. Og igjen så ble det jo veldig sånn at det var vi som kom med ting inn til dem. (Musiker 1, intervju)

Den informasjonen musikerne fikk i forkant var mest praktisk informasjon, som for eksempel kulturvertene som skulle være med på å dokumentere aktivitetene som ble gjennomført i løpet av dagen. Men jeg vil tro at hvis musikerne hadde fått mer informasjon om hva skolen drev på med i musikktime, hvilke undervisningsmetoder de brukte, og muligens hvilke elever som spilte et instrument fra før hadde det muligens ikke blitt like krevende å planlegge. I tillegg, som nevnt, kunne musikerne lagt til rette for de elevene med utfordringer. Da hadde kanskje ikke opplegget blitt like ambisiøst, noe som vi fikk tilbakemelding om fra DiSko.

4.5.2 Rolle

Ettersom musikerne var innleide i prosjektet, hadde de i tillegg til DiSko-prosjektet andre jobber som kunne komme i veien for å oppnå fullt fokus til DiSko. For eksempel måtte musikerne reise bort til et annet seminar i utlandet hvor de kom hjem kvelden/natten før besøksdagen. Dette førte da til at musikerne ikke hadde like mye energi som de pleide, noe som igjen førte til at vi ikke fikk gjennomgått den planlagte undervisningen. I tillegg hadde også jeg lite energi på grunn av lite søvn natten før, noe som påvirket elevene. Dette førte til at elevene også fikk lite energi.

I tillegg til dette fikk jeg inntrykket av at lærerne på skole 3 ikke hadde mye kompetanse innenfor de estetiske fagene, spesielt med tanke på musikk. Selv om [lærer 2] hadde god kompetanse innenfor musikk, ettersom hun spilte instrument selv, var det allikevel utfordrende fordi hun ikke kunne være like mye tilstede som [lærer 1] fordi hun måtte

vikariere for andre lærere som var sykemeldt. Derfor fikk [lærer 2] ansvaret for å organisere rom, mens [lærer 1] var med og hjalp til i undervisningen.

Ja, min rolle var jo egentlig veldig enkel for det var jo bare sånn delvis tilstede, fordi at vi var jo maks uheldige på de torsdagene hvor det både dumpa inn saker som sosiallæreren måtte på jobb og at jeg måtte være vikar jeg føler i grunn at min rolle ble veldig fokusert på de kulturvertene bare at de tok opp. Altså at det ble tatt opp og at det ble tatt bilder. Også har jo min rolle etterpå vært å samle det inn i en film, eller filmer. Så min rolle ble mye mindre enn det egentlig var tenkt, men det er jo livet på en skole det da. (Lærer 2, intervju)

Som [lærer 2] nevner i intervjuet oppstod det flere situasjoner som førte til at hun ikke kunne være tilstede. Selvfølgelig kan man ikke forutse at dette kunne skje de dagene musikerne var på besøk, men for at hun skulle fått vært med mer burde skolen ha fulgt opp disse situasjonene og gjort det slik at de fikk inn andre lærere til å ta seg av utfordringene som oppstod. Da kunne [lærer 2] fått vært mer deltakende i prosessen, noe som fører oss videre til neste funn.

Det å ha en økt på 5,5 timer hvor vi gjennomgikk mye aktiviteter som band, komponering, rytmeleker og sang var krevende for både lærere, musikere og elever. Jeg så på dette med å ha så lange økter som en ulempe fordi det ble spesielt krevende for elevene å ha så mye fokus gjennom hele dagen. Ved å ha så lange økter førte til at elevene ble veldig slitne på slutten av dagen, og derfor kunne ikke musikerne jobbe like effektivt som på begynnelsen av dagen. Som oftest måtte musikerne improvisere på slutten av dagen med å erstatte det opplegget de hadde planlagt med noe mindre krevende. I tillegg ble øktene repeterende fordi vi ønsket at elevene skulle lære låtene og teksten raskest mulig, slik at vi kunne gå mer i detalj når det grunnleggende var på plass.

For det andre så kan jeg jo tenke meg at vi har kortere økter, og det har vi jo jobbet frem mot nå for det var veldig lange dager syns jeg, for å være helt ærlig. Og de skulle holde på med det hele dagene. Jeg tror det var lange dager for dem også. (Musiker 1, intervju)

Når jeg tenker på tiden, så var jo dette en planlegging som gikk på en hel dag. Og det vi erfarte var jo det at fem og en halv time med musikk for unger i 3. klasse, det ble heavy. Det gjorde det, for her krevde det også masse av elevene, og det vi også erfarte det var det at elevene måtte bli godt forberedt på hva som skulle skje i hver time, hva som ble forventet av dem. For de er jo vant til det når vi har vanlig undervisning, nå skal vi gjøre det og det og det. Her begynte det bare ofte «bang» på. Og det var det ofte ikke alle elever som taklet like godt. (Lærer 1, intervju)

Jeg la merke til selv at der musikerne begynte «rett på» ble forvirrende for elevene, og jeg fikk inntrykket av at de ble usikre på hva som skulle skje og hva de skulle gjøre. For 3.klassinger ble det kanskje litt mye informasjon på en gang fordi de ikke har vært med på et prosjekt som dette før, og det var mye nytt som ble presentert. Jeg tenker at dette muligens kunne gått bedre om lærerne hadde informert elevene om hva som skulle skje på neste besøksdag, slik at de kunne vært mer forberedt.

Ved at DiSko ansetter musikere som har flere jobber samtidig i tillegg til DiSko kan være en trussel med tanke på akkurat det som ble nevnt. At energinivået ikke er like høyt som det burde være i undervisningen, men dette kan også komme av for lange økter på besøksdagene. I tillegg vil jeg si at det er en trussel at skolen ikke har nok ressurser med tanke på lærere som må vikariere for andre lærere som er sykemeldt eller ikke til stede.

5.0 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn som jeg trakk frem i forrige kapittel. Gjennom drøftingen vil jeg også svare på problemstillingen; «Hvordan opplever en deltakende observatør styrker, svakheter, muligheter og trusler i et samarbeid mellom musikere og lærere i et innovasjonsprosjekt på en skole?». Jeg vil starte med å svare på forskningsspørsmålene

- Hvordan oppfatter aktørene sine roller i et innovasjonsprosjekt, og hva kan være bakgrunner for disse oppfatningene?
- Hvordan fremstår relasjonene mellom de voksne i prosjektet?
- Hvordan påvirker deltakernes og kontekstens ressurser samarbeidet?
- Hvordan forløp prosjektets prosess og på hvilke måter preget ressurser, roller og relasjoner prosessen?

5.1 Drøfting

5.1.1 Rolle

Det jeg opplevde som deltakende observatør var at lærerne var passive og musikerne tok ansvaret for undervisningen. Lærerne var lite delaktige i undervisningen, men hjalp til om det trengtes hjelp. På samme måte som Christophersen (2013) fikk jeg inntrykket av at lærerne fungerte som mellommann. Jeg vil tro at grunnen til at lærerne ikke var mer delaktige, var på grunn av deres manglende kompetanse innenfor musikkfaget hvor det kan tenkes at lærerne følte seg som en «outsider» (Holdhus, 2014). Ettersom dette var musikernes felt, ble det naturlig at de tok ansvaret for undervisningen. Musikerne ble da «teaching artists» hvor de gikk bort fra den «tradisjonelle» undervisningsmetoden som ofte blir brukt av «tradisjonelle» lærere (Booth, 2003). Deres undervisningsmetode bestod av blant annet av lytting, improvisasjon, komposisjon og band hvor de viste elevene hvordan det er å være musiker (Booth, 2003). Det at lærerne ikke deltok i undervisningen i starten av prosessen kan indikere at lærerne ikke har på lik linje med musikerne klart å krysse sine grensesoner. Ettersom musikerne allerede hadde erfaring som pedagoger, var det ikke like utfordrende for dem å krysse sine grensesoner for å møte lærerne i «objekt 3» (Engestrøm, 2001; Jensen, 2018). Som nevnt i kapittel 4 tolket lærerne dette prosjektet som at musikerne skulle komme inn og vise frem det de hadde planlagt. Med tanke på arbeidsfordeling, var det musikerne som sto for det meste av planleggingen. Derfor kan det tenkes at samarbeidet mellom aktørene ikke var

like bra fra starten av, mulig på grunn av misforståelse angående hvilke roller aktørene skulle ha i prosjektet (Jensen, 2018).

Etterhvert i prosessen ble aktørene enige om at de skulle ha visning. Lærerne ble da mer engasjerte og delaktige i prosjektet. Det kan tenkes at lærerne ble mer engasjerte fordi de ønsket at elevene skulle få en god konsertopplevelse (Holdhus, 2014). Dette førte til en bedre arbeidsfordeling mellom lærerne om musikerne, der lærerne hadde ansvaret for mellomarbeid og jobbet med de ulike aktivitetene som elevene hadde øvd på igjennom høsten. Jeg tolker det som at lærerne etterhvert i prosessen klarte å krysse sine grensesoner fordi de muligens hadde fått en bedre forståelse av hva som skulle gjøres og øves på (Jensen, 2018). På den andre siden kan det også tenkes at musikerne ble bedre til å fordele arbeidsoppgaver, slik at det ikke ble lagt for mye ansvar på musikerne. Jeg tolker det som at både musikerne og lærerne fikk en bedre forståelse av sine egne roller lengre ut i prosessen.

5.1.2 Relasjon

Ettersom musikerne sto for det meste av planleggingen i starten av prosessen, var det allikevel god relasjon mellom aktørene. Dette fordi begge parter var interesserte og motiverte for det som skulle skje i prosjektet. På seminaret vi hadde i høst, fikk aktørene møte hverandre, planlegge og diskutere deres ideer for prosessen. Som Engeströms (2001) aktivitetssystem viser (se kapittel 2.2.2) kommer de ulike virksomhetene til dette seminaret med et «råmateriale» (objekt 1), som da er starten på objekt 2 som blir utviklet kollektivt av den enkelte virksomhet, som videre blir felleskonstruert til objekt 3. Ettersom det innledende fellesseminaret for DiSko hadde fokus på at lærere skulle diskutere med lærere, og musikere med musikere om fremtidige planer for prosjektet, ble det liten tid til planlegging for de aktørene som skulle være sammen på de ulike skolene. Siden jeg var musiker, ønsket jeg å observere og bli med i diskusjonen sammen med musikerne. Her ble det diskutert «objekt 1», som jeg tolker er aktiviteter som musikerne har god erfaring med fra før, som også er situasjonsspesifikt og relevant for DiSko-prosjektet og prosessen for skolen (Engeström, 2001; Jensen, 2018). Jeg fikk ikke observert lærernes «objekt 1», men når aktørene møttes og skulle diskutere, la musikerne frem en plan for ulike aktiviteter som elevene kunne gjennomføre. Lærerne var enige i det musikerne la frem og kom ikke med mange ideer selv. Dette kan tenkes fordi lærerne så på DiSko-prosjektet som et prosjekt for musikere. Derfor

fikk jeg inntrykket av at «objekt 3» ble utviklet av kun én virksomhet (Engeström, 2001; Jensen, 2018).

Det ble ikke mye tid til å skape en relasjon mellom aktørene på seminaret, men aktørene for skole 3 fikk utviklet en god relasjon med hverandre ettersom vi, etter hver besøksdag, hadde et refleksjonsmøte der vi diskuterte hvordan dagen hadde gått, samtidig som vi planla for neste besøksdag. Jeg så på møtet som positivt for aktørene, ettersom det var vanskelig for dem å møtes utenom besøksdagene grunnet avstand og travle liv.

Etter at det ble bestemt at det skulle bli visning for skolen, ble lærerne mer engasjerte i planleggingen. Det kan tenkes fordi lærerne fikk mer ansvar og oppgaver av musikerne, som for eksempel å finne rom der vi skulle ha visning, og å jobbe med sang med elevene mellom besøksdagene. Lærerne ble da tryggere på å krysse sine egne grensesoner (Engeström, 2001; Jensen, 2018), for så å tre inn i «musikernes verden» og ble med på planleggingen for konserten som skulle skje i gymsalen. Konserten, eller visningen, kunne da sees på som et «grenseobjekt» fordi både lærerne og musikerne hadde et forhold til et slikt konsept fra før. Begge partene kom med bidrag fra sine egne verdener, som for eksempel der lærerne kom med forslag til hvilke rom der visningen skulle gjennomføres, og musikerne kom med de musikalske aktivitetene (Engeström, 2001; Jensen, 2018). Aktørene ble enige om at under konserten skulle musikerne og elevene interagere med publikum, hvor musikerne da inviterte dem igjennom en aktiv dialog til et samspill med elevene (Fagerheim, 2012).

5.1.3 Ressurs

Ettersom [lærer 2] ikke hadde mulighet til å være tilstede på besøksdagene grunnet mangel på ressurser i skolen, kan det tenkes at det da ble mer utfordrende for [lærer 1] å krysse sine grensesoner, ettersom [lærer 2] hadde mer erfaring og kompetanse innenfor musikkfaget (Jensen, 2018). Selv om [lærer 2] var med i diskusjonen på refleksjonsmøtene etter endt besøksdag, kunne h*n ikke komme med mye input til hva vi som deltok kunne gjøre videre i prosessen, fordi h*n ikke hadde observert hva som skjedde i undervisningen. For at [lærer 2] skulle få føle seg inkludert i prosessen, fikk h*n da ansvaret for kulturvertene som skulle dokumentere prosessen. Dette var allikevel en liten bit av puslespillet i prosjektet. Samarbeidet mellom musikerne og [lærer 2] ble da noe svekket på grunn av hans/hennes fravær (Jensen, 2018). Oppsummert sett så har skole 3 lite materielle ressurser i musikk. Det

kan skape en stor faglig avstand mellom dem og musikerne som skapte vansker for språk og kommunikasjon og uklårheter rundt forventning om roller. Dette er interessant for DiSko, for dersom prosjektet skal produsere prototyper som skal kunne flyttes til andre skoler, så må en ta hensyn til at noen skoler har svært begrenset ressurser faglig sett. Det er mange skoler i Norge som ikke har en utdannet musikk lærer, og det er mange skoler i Norge der rektor/kommune prioriterer ned estetiske fag og læreprosesser. Så DiSko som sådan må reflektere over hvordan musikere kan samarbeide med denne typen lav-ressurs-skoler som denne er et eksempel på, eller har framstått som et eksempel på høsten 2017. Kan de manglende ressursene også ha gått ut over hvordan element kan leve videre på skolen? Det ser jo ut til at det er kun [lærer 1] og hans/hennes elever som har nytt godt av dette prosjektet. Skolens lave faglige ressurser, pluss mer eller mindre bevisste valg om å ikke bringe flere lærere inn i prosjektet fra ledelsen sin side har kanskje også noe å si. Igjen tenker jeg dette kan ha noe med eierforhold å gjøre (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003).

5.1.4 Prosess

Ettersom DiSko-prosjektet er et nytt forskningsprosjekt, ser jeg på prosjektet som et «ingenmannsland» der aktørene fikk velge selv hvordan de ville utføre prosessen (Jensen, 2018). Aktørene (som kommer fra ulike former for kulturer) skulle møtes i «the third space» hvor de da skulle bryte ned den «tradisjonelle» tankegangen av skolekonserter og danne nye meninger om konseptet (Gutiérrez, Baquedano-López & Tejeda, 1999; Jensen, 2018).

I løpet av prosessen ble lærerne mer aktive og kom med ideer og forslag til hva man kunne gjøre, men ideene ble påvirket av det musikerne allerede hadde planlagt og lagt frem for lærerne. De kom ikke med mye egne ideer, men heller en «videreutvikling» av det som allerede hadde blitt planlagt. På den ene siden kan det tenkes at lærerne fortsatt var usikre på sin rolle i prosjektet, og fortsatt følte seg som en «outsider» (Holdhus, 2014). På den andre siden kan det også tenkes at lærerne følte at de ikke hadde like mye eierskap til produktet som musikerne gjorde, fordi lærerne ikke involverte seg mer i planleggingen med musikerne (Holdhus, 2014). Men i løpet av prosessen ble lærerne mer delaktige i planlegging og undervisning, noe som kan komme av at de lærte seg å tenke mer som en musiker. Det kan tenkes at lærerne på en måte hadde studert musikerne og deres måte å undervise som en «teaching artist», og krysset da sine grensesoner (Brewer, 2000; Booth, 2003; Jensen, 2018)

5.2 Mine opplevelser av styrker, svakheter, muligheter og trusler i samarbeidet mellom musikere og lærere

Denne prosessen har vært lang og krevende, men samtidig veldig lærerik. Gjennom mine opplevelser igjennom høsten 2017 har jeg funnet ut at en slik prosessen krever mye planlegging. Derfor vil jeg si at det å ha seminarer der aktørene møtes for å kunne skape relasjon til hverandre igjennom planlegging er en styrke i dette prosjektet. På en annen side er dette en svakhet, fordi jeg opplevde at det ble satt av for liten tid til aktørene som skulle jobbe sammen på skolen. Jeg ser på det som en mulighet om DiSko har et større fokus på samarbeidet mellom aktørene, hvor de får mer tid til å diskutere og planlegge sammen.

Igjennom prosessen har det vært et godt samarbeid mellom musikerne og lærerne, fordi begge parter var motiverte for prosjektet. Etersom prosjektet var nytt for begge parter, ble det da misforståelser rundt hvilke roller de skulle ha i prosjektet. Dette førte til at lærerne var passive i startfasen og musikerne tok ansvaret for både planlegging og undervisning. Jeg ser på det som både en trussel og en svakhet at DiSko ikke hadde informert godt nok om aktørenes roller i prosjektet. Etersom DiSko-prosjektet fokuserer å skape en ny type formidlingspraksis skolekonsert (Holdhus & Espeland, 2016), ble det da naturlig at musikerne følte seg trygge i dette feltet, mens lærerne ikke var like trygge. Dette førte da til at musikerne hadde lettere for å krysse sine grensesoner enn lærerne. DiSko ble for meg sett på som et «ingenmannsland», et område der det ikke var rutiner og strenge mønstre på hvordan prosessen/prosjektet skulle gjennomføres (Jensen, 2018). Hvordan den skulle bli gjennomført var opp til aktørene. Jeg ser på det som en mulighet om aktørene i starten av prosessen hadde fått et rammeverk av DiSko, hvor det står hvilke muligheter og retninger aktørene kan fokusere på. Jeg vil tro om aktørene hadde hatt denne muligheter, kunne lærerne, på lik linje med musikerne, kommet med flere innspill og lettere krysset sine grensesoner i starten av prosessen (Jensen, 2018).

En trussel i dette prosjektet var tilgang på ressurser på skole 3. Som nevnt kunne ikke [lærer 2] være tilstede i prosessen, ettersom h*n måtte være vikar for andre lærere på skolen. En svakhet i dette var at samarbeidet mellom musikerne og [lærer 2] ble noe svekket på grunn av for lite ressurser. Derfor kan det tenkes at [lærer 2] ikke krysset sin «grense» på grunn av for lite ressurser på skole 3 (Jensen, 2018). En mulighet til neste prosess kan være at skolen ikke trekker ut de lærerne som deltar i DiSko-prosjektet om slike situasjoner skulle oppstå, men selvfølgelig kan man jo ikke forutsi hva som kan skje på en skole. Spesielt ettersom prosjektet

skal vare i over en lengre periode. Jeg tenker at hvis skolen har det i bakhodet at lærerne som er med i DiSko-prosjektet ikke kan gå ut av denne situasjonen, vil være en styrke for de lærerne og musikerne som skal jobbe sammen hvor de da kan fokusere på å få et godt samarbeid og en god relasjon til hverandre (Jensen, 2018).

6.0 Oppsummering

6.1 Mine forventninger til feltarbeid, hva som skjedde og hva som var annerledes

Jeg var spent da jeg skulle være med å observere på skole 3, ettersom det ikke var planen å være med i DiSko-prosjektet fra våren 2017. Jeg hadde på forhånd skrevet en masterskisse som omhandlet et annet tema, men som ikke kunne utføres fordi jeg mistet tilgangen til det opprinnelige feltet. Jeg fikk derfor tilbud om å få være med som med-forsker i DiSko-prosjektet, noe som virket interessant og spennende. Metoden som jeg skulle bruke i dette prosjektet innebar at jeg skulle observere aktørene, og ikke være deltakende i prosessen. Jeg var nervøs i startfasen og litt usikker på hvordan jeg skulle utføre observasjonen og følte at jeg måtte få med meg alt ettersom jeg ikke hadde satt meg en konkret problemstilling. Jeg hadde bestemt meg for at jeg skulle observere hvordan aktørene samarbeidet og kommuniserte sammen, noe som var et stort tema, men som var en start. Derfor var jeg observant på å få med meg alt som skjedde i timen mellom aktørene og skrev ned nøye i feltnotatet mitt hva som skjedde, men så etter første besøksdag ble jeg, som nevnt, spurt om jeg ikke kunne hjelpe til med å spille trommer sammen med musikerne. Dette var ikke forventet fra min side, ettersom musikerne som var med i prosjektet var ansatt fra før, og jeg var bekymret for at dette skulle gå utover forskningen for DiSko. Etter å ha fått forespørsel om dette, endret hele situasjonen seg for min del der jeg ble mer deltakende enn forventet. Men igjen så fikk jeg et bedre «innenfraperspektiv», der jeg observerte aktørene igjennom en musikers øyne (Fangen, 2010). Jeg følte jeg fikk et bredere perspektiv av hvordan musikerne samarbeidet med lærerne og hvordan musikerne planla de ulike musikalske aktivitetene til hvert enkelt besøk. Derfor har mitt datamateriale blitt preget av et musikerperspektiv, hvor jeg ikke har fått like godt kjennskap til lærerne og deres synspunkter i prosjektet. Dette fikk jeg igjennom intervju, hvor vi gikk dypere inn i hvordan de oppfattet prosjektet, hvilke roller de hadde, og generelt hvordan de mente prosessen foregikk.

6.2 Mine forventninger til funn, hva jeg fant og hva som overrasket meg

6.2.1 Relasjon

Når det gjaldt relasjonen mellom aktørene forventet jeg at det skulle være et godt samarbeid mellom dem. Slik som jeg har funnet ut var det både god kommunikasjon og kjemi mellom dem som førte til at samarbeidet fungerte. Det jeg ikke hadde forventet var hvor viktig det er

med tid å skape relasjon mellom aktørene i forkant. Jeg fant ut i løpet av intervjuene at både lærerne og musikerne mente at de hadde fått for liten tid til å bli kjent med hverandre før prosessen startet. Selv om vi hadde et seminar der alle deltakerne i DiSko-prosjektet høsten 2017 deltok før prosessen startet, fikk aktørene likevel liten tid til å prate med hverandre. Også i løpet av prosessen var det vanskelig for musikerne og lærerne å møtes utenfor skoletid på grunn av avstanden mellom dem.

I tillegg forventet jeg at musikerne hadde fått mer informasjon av lærerne og/eller skolen om hva som hadde blitt gjennomgått i musikktime. Det overrasket meg at denne informasjonen hadde ikke musikerne fått. Ettersom DiSko var noe nytt for begge parter, forventet jeg ikke at musikerne ønsket å få informasjon om hva som hadde blitt gjort tidligere musikktime. Grunnen til at de ønsket denne informasjonen var fordi de ønsket å «ha noe å spille på», men ettersom de ikke fikk informasjon om dette måtte de ta utgangspunkt i aktiviteter som de selv hadde erfaring med tidligere. Det kan tenkes at om musikerne hadde fått denne informasjonen tidligere i prosessen, kunne musikerne planlagt aktivitetene i henhold til tidligere musikkaktiviteter, og de kunne også tatt mer hensyn til elever som strever med musikkfaget.

6.2.2 Rolle

Når det gjaldt mine forventninger til funn angående «rolle», hadde jeg en forventning om at aktørene skulle være sikre på sine roller ettersom vi hadde gjennomgått dette på DiSkos fellesseminaret høsten 2017. Men det viste seg at både lærerne og musikerne var usikre på hvilken rolle de skulle ha i prosjektet. Jeg fant ut at lærerne trodde at de skulle være «passive» og heller hjelpe til om det trengtes, mens musikerne skulle undervise og stå for opplegget. Det overrasket meg at aktørene hadde dette synet, hvor de da hadde gått tilbake til de typiske «lærerrolle» og «musikerrolle» i starten av prosjektet. Det undret meg at ingen tok kontakt med DiSko dersom dette var uklart for dem. På seminaret ble både tilstandsrapport og intensjonsrapport lagt frem, men grunnet tidsressurser og andre faglige ressurser hos begge parter kan det tenkes at de ikke fikk tid til å lese igjennom rapportene.

Jeg observerte at lærerne var tilbakeholdne i undervisningen, hvor de da satt og observerte mens musikerne sto fremme og underviste. Dette hadde ikke jeg forventet, ettersom DiSko ønsket at alle parter skulle være like delaktige. Det viste seg etterhvert i prosessen at lærerne ble mer delaktige etter at det ble avtalt mellom aktørene at de ønsket å ha en visning for

skolen i slutten av prosessen. Det virket for meg at lærerne ble mer engasjerte i prosessen etter at dette ble avtalt. Lærerne jobbet da med de ulike musikalske aktivitetene i mellom besøksdagene, noe som gjorde at musikerne fikk mer tid til å fokusere på detaljene som rytmikk, melodi og tempo på besøksdagene. Jeg så på det mellomarbeidet som lærerne jobbet med som positivt, fordi da ble besøksdagene mer effektiv når musikerne ikke trengte å bruke så mye energi på å med grunnarbeidet hver gang de kom på skolen.

Angående energi, hadde jeg forventninger om at både musikerne og lærerne skulle ha energi som varte ut dagen. Ettersom vi hadde 5,5 timer (en hel skoledag) som vi kunne bruke til prosjektet, hadde jeg ikke forventninger om at det skulle bli så krevende som det gjorde. På slutten av dagen var både jeg, lærerne og musikerne slitne etter en hel dag. Det kan tenkes at dette skjedde fordi vi muligens overgikk oss selv når det kom til de musikalske aktivitetene. Vi planla aktivitetene etter det vi trodde skulle vare hele dagen, men fant fort ut at det ikke var noen hensikt å ha så mye aktiviteter på en dag. Disse aktivitetene bestod både av komposisjon, band, lytte-rebusløp, leker og annet. Mange av disse aktivitetene tok lengre tid enn forventet, men vi prøvde allikevel å gjennomføre alle aktivitetene. Vi brukte derfor mye energi på å prøve å gjennomføre alle aktivitetene, noe som førte til at alle ble slitne på slutten av dagen, inkludert elevene. Derfor fant vi ut at vi heller skulle fokusere på band og komponering, som da ble mer effektiv fordi vi ikke hadde andre aktiviteter vi måtte forholde oss til. I tillegg til dette hadde musikerne andre jobber som tok mye tid og krefter. Derfor hendte det av og til at musikerne ikke hadde like mye energi på besøksdagene som de kunne hatt. I produksjonsrapport 1 (Holdhus & Espeland, 2018, p. 34) har DiSko kommet med forslag på tiltak som musikerne kunne fokusere på til våren. Tiltakene bestod av:

1. Gå vidare med iPad-komponering, evt. med utvikling mot innspeling av ting som blir laga (lydspor, film, performance, utstilling). Denne varianten vil ha store mulegheiter for å gje elevane større kreativ fridom.
2. Gå vidare med bandspeling, evt. med framføringar (konsert, lydspor, film) (både variant 1 og 2 kan vera ein del av eit anna arrangement, t.d. skolen sin time, foreldremøte, klassen sin sommarfest eller liknande)
3. Bruka våren på å få fram eit musikalsk og gjennomarbeidd grunnlag for å visa resultat i form av ein formidlingskarusell/vandrekonsept – og produsera og gjennomføra denne.

En annen forventning jeg hadde var at alle aktørene skulle være tilstede på besøksdagene ettersom både skolen og musikerne hadde satt av tid til at vi skulle ha dette prosjektet én gang i uken frem mot jul. Det viste seg at dette var en større utfordring enn forventet. Ettersom skolen hadde utfordringer med sykemeldinger, hvor deriblant rektoren også dessverre hadde blitt sykemeldt, måtte [lærer 2] steppe inn for andre lærere noe som førte til at h*n ikke kunne være tilstede på de fleste besøksdagene. Det kan tenkes at dette hente fordi kommunikasjonen mellom skolen og lærerne ble misforstått. Det virket for meg at skolen ikke hadde fått med seg at de lærerne som skulle være med i DiSko var opptatt på besøksdagene. Men på grunn av lite ressurser på skolen kunne bare [lærer 1] delta i en større grad enn [lærer 2]. [Lærer 2] fikk allikevel ansvaret for kulturvertene som skulle være med på å filme og ta bilder av prosessen, i tillegg til fasiliteter som rom, utstyr og lignende.

6.2.3 Ressurs & prosess

Når det kommer til ressurs, hadde jeg en større forventning om at skolen skulle ha flere instrumenter tilgjengelig. Det som overrasket meg var at skolen ikke hadde noen instrumenter som vi kunne bruke. Det eneste de hadde var et keyboard som ble tatt frem på grunn av DiSko-prosjektet. I tillegg til dette hadde ikke skolen et musikkrom som vi kunne være i. Derfor måtte vi bruke SFO-rommet som var positivt ettersom vi fikk bruke dette rommet hele dagen, men måtte pakke sammen tidligere fordi det etter skoletid skulle brukes til SFO. Dette førte da til at vi ikke alltid fikk gjennomført leker som vi hadde planlagt å gå igjennom på slutten av dagen, fordi vi måtte bruke ekstra tid på for eksempel bandet som vi hadde tidligere på dagen.

Ettersom jeg hadde forventet at skolen skulle ha ressurser (som instrumenter og rom) tilgjengelig for dette prosjektet, fikk jeg inntrykket av at skolen ikke hadde et stort fokus på musikk, noe som for meg var overraskende. Heldigvis fikk skolen bandutstyr av DiSko for å kunne gjennomføre det som var planlagt. Med tanke på at skolen fikk instrumentene kunne lærerne lettere integrere de ulike aktivitetene inn i skolehverdagen, noe som jeg ser på som positivt. Det virket som at lærerne fikk et nytt syn på hva de kunne gjøre i musikktimen, hvor det da kan tenkes at de har fått en større motivasjon for å kunne planlegge og undervise i musikk.

Til planlegging ønsket aktørene å bruke Google docs som et kommunikasjonsmiddel hvor de da kunne gå inn i programmet og skrive ned ulike aktiviteter og ideer som de ønsket å gjennomføre på besøksdagene. Jeg hadde forventninger om at dette programmet ville fungere bra, men ettersom lærerne ikke hadde gode tekniske ferdigheter hadde vi problemer med innlogging og diverse. Noe som førte til at det var vanskelig for [lærer 1] å kommunisere igjennom dette programmet og valgte da heller å kommunisere gjennom mail, telefon og sms, men dette førte da igjen til at ikke alle aktørene fikk med seg viktig informasjon som var nødvendig å vite. Jeg opplevde at jeg ikke hadde fått en del informasjon som var viktig for meg å vite før besøksdagene, noe som var forvirrende. Men etterhvert i prosessen fikk vi en orden på Google docs, hvor vi da klarte å ordne brukeren til [lærer 1] slik at hun kunne logge seg inn og kommentere på de ulike aktivitetene som musikerne planla. Det var overraskende for meg at dette med innlogging skulle bli et problem, og at det skulle være vanskelig for [lærer 1] å få dette til. Jeg hadde forventninger om at Google Docs skulle være et bra kommunikasjonsmiddel, men dette viste det seg å ikke være ettersom vi ikke «kommuniserte» igjennom dette programmet. I løpet av prosessen opprettet da musikerne en felles mail der alle fikk samme informasjon til en hver tid, istedenfor å sende ulike beskjeder til hver enkelt.

Ettersom DiSko hadde et større fokus på selve prosessen, var det heller ikke meningen å ha en visning i slutten av prosjektperioden. Derfor ble heller ikke dette diskutert på seminaret i høst. Jeg hadde derfor ikke forventning om at det skulle bli visning, men i løpet av prosessen ønsket lærerne å ha en visning for resten av skolen. Det viste seg at dette ble mer utfordrende enn forventet på grunn av lite ressurser med tanke på både rom og lærere som var tilstede. På visningsdagen fikk vi en utfordring med at det var en del sykdom i lærerstaben, noe som førte til at [lærer 2] ikke kunne delta på visningsdagen. I tillegg til dette måtte vi endre på hvor vi skulle ha visningen, ettersom vi ikke kunne ha visningen der vi først hadde planlagt å ha den. Dette fikk musikerne beskjed om kort tid før visningsdagen, og ble derfor et stort stressmoment for begge parter. Vi endte opp med å ha visning i gymsalen for hele skolen, foreldre og lærere, noe som ikke var planen i utgangspunktet. På grunn av disse faktorene ble ikke visningen like godt utført som vi hadde håpet på. Det overrasket meg at ikke musikerne var mer bestemt på selve gjennomføringen av visningen, hvor de før visningen innså at dette kom til å bli utfordrende å få gjennomført med god kvalitet ettersom vi hadde mange aktiviteter som skulle vises frem. Selve konseptet synes jeg var bra, men ved at vi fikk et så kort forvarsel om bytting av rom innså jeg at dette kom til å bli stress ettersom vi alle var usikre på hva vi skulle gjøre og hvordan vi skulle gjennomføre det etter konserten vi hadde i

gymsalen på starten av dagen. Det endte opp med at vi musikere måtte improvisere ulike musikalske aktiviteter resten av dagen, hvor vi valgte å bruke mye av de samme aktivitetene på de ulike klassene som kom inn i klasserommet. Dette ble repeterende for oss, og jeg følte at det ikke ble like givende for elevene ettersom jeg forventet at vi skulle være med sikre på hva vi skulle gjøre.

6.2.4 Forventninger til intervju

Når det gjelder intervjuene jeg hadde med lærerne, forventet jeg at de skulle være positive til prosjektet og prosessen. Dette fordi jeg igjennom hele prosessen fikk inntrykket av at de synes prosjektet var «veldig kjekt», noe som ofte ble nevnt igjennom møtene vi hadde igjennom høstsemesteret. For meg virket det som at det ikke var noe å «klage» på igjennom prosessen, og at alt gikk på skinner, noe som også ble nevnt igjennom intervjuet. Da jeg spurte lærerne om hva som kunne blitt gjort annerledes var det ikke stort å nevne, foruten om hvordan samlingene og møtene med de ulike skolene som deltok i DiSko-prosjektet hadde blitt gjennomført. Lærerne skulle ønske de kunne fått mer tid sammen med musikerne til å planlegge og gå igjennom ideer til hva de kunne gjøre på besøksdagene, noe som jeg også mener vi fikk liten tid til. Dette var det lærerne syntes var mindre positivt med prosjektet, men ellers var det ikke noe særlig de ønsket å endre på. Igjennom prosessen syntes lærerne at de hadde fått god kjemi sammen med musikerne, og syntes de arbeidet godt sammen.

Etttersom jeg hadde intervju med lærerne før musikerne, gikk jeg inn i «musikerintervjuet» med en forventning om at de også skulle være like positive som lærerne, med tanke på prosessen. Men dette viste seg å være motsatt. Musikerne var mer ærlige på hvordan de syntes prosessen hadde foregått, og mente at det var mye som kunne blitt endret på, som for eksempel det at vi skulle ha en visning på slutten av prosjektet. Visningen var en idé som kom fra lærernes side. I tillegg ønsket musikerne å få et rammeverk av DiSko til neste periode, hvor de da har mer faste rammer på hva aktørene skal fokusere på. DiSko opprettet da tre ulike retninger der aktørene kunne velge hvilken retning de ønsket å gå. Eksempler på dette var å ha mer fokus på komposisjon og/eller band.

7.0 Avslutning og veien videre

7.1 Mine funn og hvilken betydning det kan ha for DiSko-prosjektet

Jeg vil tro at mine funn kan være til hjelp for å finne en bedre løsning på hvordan aktørene kan samarbeide med hverandre, med tanke på kommunikasjon og planlegging. Som jeg fant ut, fungerte ikke Google Docs på grunn av manglende ferdigheter innenfor teknologi. Jeg mener at dette er noe av det som er viktig for at aktørene skal opprette et godt samarbeid med hverandre. Ved at mine informanter ikke hadde god nok kommunikasjon via Google Docs og mail fra start, førte det til at det ble uklare rolleforståelser og felles informasjon som ikke nådde alle som var med i prosjektet.

Uklare rolleforståelser var også en stor faktor i dette prosjektet. Jeg vil tro at om DiSko informerer aktørene bedre ved neste prosess om hvilke roller de har i prosjektet, vil jeg si at dette kan utgjøre et bedre samarbeid mellom musikerne og lærerne.

7.2 Hvilken betydning mine funn kan ha for kunstnerbesøk i skolen generelt

Det kan være en idé at aktørene møtes før prosessen starter, hvor de da muligens kan bruke et par dager på å bli kjent med hverandre og gå igjennom hvilke ideer og ønsker de har for prosjektet. Også ved at musikerne møter elevene i forkant, hvor de kan sitte og observere hvordan en vanlig skoledag er for denne klassen der musikerne kan bli kjent med hverandre og opprette en relasjon mellom seg og elevene. Denne relasjonen mener jeg kan være med på å hjelpe både musikerne i å planlegge hvilket opplegg de kan gjennomføre, som da ikke blir for krevende for elevene.

7.3 Forslag til tema for masteroppgaver i feltet

Mitt forslag på tema for masteroppgaver innenfor dette feltet er å fokusere mer på elevene og hvilket utbytte de har av å være med i et innovasjonsprosjekt. Etersom DiSko-prosjektet nå har vært på fire ulike skoler hvor klassetrinnet har vært forskjellig, kan det være interessant å sammenligne hvordan elevene håndterer de ulike musikalske aktivitetene. Etersom jeg var på en skole der vi hadde ansvaret for en 3. klasse, opplevde jeg at det var noe utfordrende å ha dette prosjektet med tanke på lange dager, unge elever og mye informasjon om de forskjellige

musikalske aktivitetene. Det kan tenkes at produktet ble for ambisiøst for 3. klassingene ettersom vi ikke hadde et rammeverk som vi skulle holde oss innenfor.

Jeg vil tro at det kan være et interessant tema å forske på elevene, og hvordan de opplever DiSko-prosjektet. Selv om aktivitetene er ulike for hver skole, med tanke på at det er forskjellige musikere og lærere som har ulike perspektiver på hvordan de ønsker å gjennomføre dette prosjektet, kan det allikevel være interessant å sammenligne elevene og deres oppleving av prosjektet.

7.4 Mine anbefalinger på videre forskning i feltet

Til videre forskning anbefaler jeg at flere masterstudenter får være med i feltet, hvor de er deltakende observatører. Ettersom jeg var deltakende observatør følte jeg at jeg fikk mye utbytte av dette og fikk et større «innenfraperspektiv» i tillegg til en bedre forståelse av hvordan aktørene jobbet sammen. Men dette er en anbefaling om man ønsker å forske på musikerne og lærerne som er med i prosjektet. En idé kan også være å ha intervju med aktørene i forkant av prosessen, for så å ha et intervju i slutten. Ved å gjøre dette får man et perspektiv av hva aktørene forventet av prosessen, og hva de endte opp med hvor man da kan for eksempel spørre aktørene; Hvorfor ble det slik? Hvorfor valgte dere å gå den veien, og ikke den andre? Jeg vil tro at dette vil hjelpe forskningen med tanke på hvilke refleksjoner, perspektiver og forventninger aktørene har til et prosjekt som DiSko.

8.0 Litteraturliste

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Booth, E. (2003). Seeking definition: What is a teaching artist? *Teaching Artist Journal*, 1(1), 5-12.
- Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*: Oxford University Press.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* . Oslo: NIFU STEP.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Breivik, J. K., & Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Bresler, L. (2010). Teacher as audiences: Exploring educational and musical values in youth performances. *Journal of New Music Research*, 39(32), 135-145.
- Brewer, J. (2000). *Ethnography*: McGraw-Hill Education (UK).
- Brudvik, M. (u.å). *Strategisk analyse (SWOT-analyse)*: Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/kampanjer/ry/swot-analyse.pdf>.
- Christophersen, C. (2013). Helper, Guard or Mediator? Teachers' Space for Action in "The Cultural Rucksack," a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools. *International Journal of Education & the Arts*, 14.
- Ebdrup, N. (2012). Hva er hermeneutikk?
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise* (Vol. 3): Springer science & business media.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Toivianien, H. (2011). Co-configurational design of learning instrumentalities: An activity-theoretical perspective. I: S.R. Ludvigsen, R. Säljö. I. Rasmussen & A. Lund (red.). *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*, Abingdon: Routledge.
- Fagerheim, P. (2012). Musikalske praksiser i sosiale mellomrom. 1(1). Hentet fra: <http://journal.uia.no/index.php/NTM/article/view/61>.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and activity*, 6(4), 286-303.
- Halvorsen, K. (2014). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Holdhus, K. (2014). Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser. *København: Aarhus Universitet*.
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2016). *Skole og konsert - fra formidling til dialog (DiSko) - prosjektbeskrivelse*: Unpublished manuscript.
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2018). *Produksjonsrapport 1*. Retrieved from BRAGE: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2496646>:
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner. Skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm AS: Oslo.
- KKD. (2007). *St. meld. 8 (2007-2008) Kulturell skulesekk for framtida*.
- Klein, J. (1995). Performance factors that inhibit empathy and trigger distancing: Crying to laugh. *Youth Theatre Journal*, 9(1), 53-67.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*: Spartacus.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Nilssen, V. L. (2014). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of general psychology*, 7(1), 84.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Strauss, A. M., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). *From Transfer to Boundary-crossing Between School and Works as a Tool for Developing Vocational Education: An introduction. I: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.)* (Vol. p. 1-19). Bingley: Emerald.
- Valberg, T. (2012). *Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk*: Norges musikkhøgskole. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/172373>.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*: Cambridge university press.

Vedlegg

1. Intervjuguide musikere

TEMA	INTERVJUSPØRSMÅL
Samarbeid/kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan følte du samarbeidet mellom dere fungerte?- Hvordan opplevde dere samarbeidet mellom lærerne m.t.p planlegging om det musikalske dere valgte å ta for dere?- Hvordan syntes du Google docs fungerte? Planleggingsprosess:- Hvordan opplevde dere planleggingsprosessen?- Hvordan opplevde dere lærerne i planleggingsprosessen?- Hvordan kom dere frem til de ideene/praksisen som skulle bli gjennomført i løpet av høsten?- På hvilken måte mener du at denne praksisen kan integreres inn i skolens daglige virksomhet?- Hvilke forventninger hadde dere til prosjektet, av dere selv og lærerne?
Fra lærerintervju	<ul style="list-style-type: none">- Hvorfor ble dere enige om at lærerne skulle være «passive»?- (Hvorfor ble det bestemt at dere skulle lage opplegget, og at lærerne ikke var like

	delaktige i planleggingen for hva som skulle skje?)
Diverse	- Noe dere ønsker å tilføye?

2. Intervjuguide lærere

TEMA	INTERVJUSPØRSMÅL
Samarbeid/Kommunikasjon	Hvordan følte du samarbeidet mellom dere fungerte? Hva kunne dere gjort annerledes for at samarbeid og kommunikasjon skulle fungert bedre? Hvordan syntes du Google docs fungerte? Hvordan føler du kommunikasjonen mellom dere har vært m.t.p planlegging?
Planleggingsprosess	Hvordan opplevde du planleggingsprosessen? På hvilken måte deltok du i planleggingsprosessen? Noe du kunne gjort annerledes?
Lærer/musiker-rolle	Har du vært nervøs eller usikker på din oppgave/rolle i løpet av prosessen? På hvilken måte? Hva kunne du gjort annerledes? Hva mener du kan gjøres for at du skal gå ut av «lærerrollen» (ut av komfortsonen)? Hva tenker du om din egen deltakelse i prosessen? Hva kunne du gjort annerledes?
Metoder for ny skolekonsertpraksis	Hvilke metoder mener du ble brukt for å skape nye praksiser for skolekonserter? Hvordan fungerte dette for deg og din klasse? Hvilke andre metoder kunne vi brukt m.t.p prosjektet?
Diverse/avslutningsspørsmål	Hva har du lært ved å være med i DiSko-prosjektet? Hva kan du ta med deg videre til din undervisning? Noe mer du ønsker å tilføye?