



Høgskulen  
på Vestlandet

# Skapia

En ekstern aktørs bidrag til komponering i musikkfaget i  
grunnskolen

The contribution of an external actor to the music  
profession in primary school

**Jon-Wilhelm Nordli Herføl**

M120MU513

Kandidatnummer: 305

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder Tiri Bergesen Schei

29.05.2020

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, § 12-1.

# **Skapia**

En ekstern aktørs bidrag til komponering i musikkfaget i  
grunnskolen

## Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å bidra til diskusjonen om komponering i grunnskolen. I denne studien undersøkes den eksterne aktøren Skapia, som gjennom sine to satsinger «Veslefrikk» og «U-trykk» og andre lokale arrangementer, jobber for skapende aktiviteter med barn og unge. Fokusområdet for masteroppgaven er deres satsinger Veslefrikk og U-trykk.

Masteroppgavens problemstilling er: *På hvilke måter kan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen?*

Masteroppgaven er en casestudie av Skapia sine to satsinger for komponering Veslefrikk og U-trykk. Veslefrikk er en nasjonal satsing på komponering i barneskolen. U-trykk er en nasjonal satsing på komponering for ungdomskolen. Tre komponenter er undersøkt: undervisningsmaterialet, tilbakemeldinger fra jurymedlemmer og prisvinnerkonsertene «Veslefrikkprisen» og «Årets U-trykk».

Datamaterialet i studien består av fire semi-strukturerte intervjuer med to ansatte fra Skapia og to jurymedlemmer for konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk, dokumentanalyse av Skapia sine nettsider og interne dokumenter fra Skapia.

Det teoretiske grunnlaget baserer seg i denne oppgaven på teori om artefakter, kreativitet og vurdering. Veslefrikk og U-trykk sees også ut ifra skolens læreplaner.

Analysen viser at Skapia sine intensjoner med konseptene Veslefrikk og U-trykk er å skape interesse rundt komponering i skolen. Hensikten med undervisningsmaterialet deres er å lage et lettfattelig materiale som lærere med og uten kompetanse i musikkfaget kan ta i bruk. Jurymedlemmenes tilbakemeldinger handler om å gi tilbakemeldinger på elevgruppers komposisjoner og komposisjonsprosess. Prisvinnerkonserten ser ut til i første rekke å handle om å synliggjøre barn og unges kreative evner, for å skape interesse rundt komponering i musikkfaget.

Skapia tar i noen grad rollen som en kompanjonglærer i musikkundervisningen.

Tilbakemeldingene jurymedlemmene gir kan forstås som en formativ bruk av summativ vurdering. Som komponister kan jurymedlemmene bidra med en spisskompetanse innenfor komponering.

## Abstract

The aim of this assignment is to contribute to the discussion of composing in primary school. In this study, the external player Skapia is investigated. Skapia is an external player who, through his two initiatives «Veslefrikk» and «U-trykk» and other local events, works for creative activities with children and young people. The focus area for the master's thesis is their efforts Veslefrikk and U-trykk.

The research question is: In what ways can Skapia's music pedagogical contributions facilitate composition in the music in the music classroom in primary school?

This master's thesis is a case study of Skapia's two initiatives for composing Veslefrikk and U-trykk. Veslefrikk is the contribution of an external actor to the music profession in primary school. U-trykk is a national initiative for composing for secondary school. Three components have been studied: the teaching material, feedback from jurors and the award-winning concerts «Veslefrikkprisen» and «Årets U-trykk».

The data in the study consists of four semi-structured interviews with two Skapia employees and two jury members for the competitions Veslefrikkprisen and Årets U-trykk, document analysis of Skapia's websites and internal documents from Skapia.

The theoretical framework of this thesis is based on the theory of artifacts, creativity, and assessment. Veslefrikk and U-trykk are also seen from the school's curricula.

The analysis shows that Skapia's intention with the concepts Veslefrikk and U-trykk is to generate interest around composing in the school. The purpose of their teaching material is to create an easy-to-understand material that teachers with and without competence in the music profession can use. The jury members' feedback is about giving feedback to student groups' compositions and composition processes. The award-winning concerts seem to be primarily about making children and young people's creative abilities visible. and to create interest in composing in the music profession.

To some extent, Skapia takes on the role of a companion teacher in music education. The feedback that the jury members provide can be understood as a formative use of summative judgment. As composers, the jurors can contribute a special expertise in composing.

## Forord

Denne masteroppgaven er noe av det mest krevende jeg har gjort. Samtidig har det vært enormt lærerikt og interessant. I prosessen med masteroppgaven er det mange støttespillere jeg vil takke. Først og fremst vil jeg gi en stor takk til min veileder Tiri Bergesen Schei for den enorme støtten jeg har opplevd gjennom dette arbeidet. Dine konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger har både inspirerende og klargjørende. Jeg ser tilbake på våre samtaler som en viktig brikke i arbeidet med denne masteroppgaven.

Mine år som student på HVL er ved veis ende. Jeg vil takke mine medstudenter for oppmuntrende stunder og spennende diskusjoner. Dere har bidratt til et godt faglig og sosialt miljø under min studietid.

Jeg vil uttrykke en stor takk til min nærmeste familie for oppmuntrende ord gjennom denne lange prosessen. Takk pappa, Hans Petter, for at du svarte telefonen til alle døgnets tider. Dine innspill og oppmuntringer har hjulpet meg enormt i prosessen. Jeg vil også takke Rune for hjelp til korrekturlesing av masteroppgaven.

Jeg vil uttrykke en stor takk til informantene som så velvillig og interessert delte sine innsikter og perspektiver om Skapia sin virksomhet. Etter intervjuene satt jeg igjen med en følelse om at disse menneskene virkelig brydde seg om barn og unges læring og skapende evner og at de så på arbeidet sitt med største alvor.

Aller sist vil jeg takke min Silje.

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
1. INNLEDNING .....	1
1.1 Problemområdet.....	1
1.2 Litt om den musikkpedagogiske tilstanden .....	3
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Relevant litteratur .....	6
1.5 Kort beskrivelse av oppgaven.....	9
2. TEORI .....	11
2.1 Artefakter.....	11
2.2 Komponering .....	14
2.3 Vurdering .....	15
2.4 Læreplanen .....	18
2.5 Oppsummering .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
3. METODE .....	20
3.1 Casestudie .....	20
3.2 Innsamlingsmetoder.....	24
3.3 Dokumenter – utvalg og analyse .....	26
3.4 Analyse av intervjumaterialet.....	29
3.5 Utvalg av informanter.....	31
3.6 Forskningsetikk .....	32
3.7 Kritiske refleksjoner .....	34
4. ANALYSE .....	36
4.1 Oppbyggingen av satsingene Veslefrikk og U-trykk .....	37
4.2 Intensjonene bak satsingene Veslefrikk og U-trykk.....	43

4.2.1	Satsingene.....	43
4.2.2	Veslefrikk- og U-trykkmetoden .....	46
4.2.3	Juryens tilbakemeldinger – Prosess og produkt .....	50
4.2.4	Konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk .....	55
4.3	Skapia sine erfaringer med egne satsinger .....	57
4.3.1	Erfaringer med elevbidragene til Veslefrikk og U-trykk .....	58
4.3	Oppsummering av funn .....	61
5.	DISKUSJON .....	64
5.1	Lærerkompetanse og komponering i musikkfaget .....	64
5.2	Lærerens rolle .....	65
5.3	Kompanjonglæreren .....	67
5.4	Vurdering av kreativt produkt og prosess.....	70
5.5	Eksterne aktører og musikkfaget .....	74
5.6	Kompetanse utenifra.....	75
5.7	Konklusjon.....	77
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	78
6.1	Komponering i grunnskolen .....	78
6.2	Kritisk blikk på egen forskningsprosess .....	80
6.3	Et engasjement for barn og unges skapende evner.....	81
6.4	Synergieffekt .....	81
6.5	Veien videre.....	82
6.6	Avsluttende kommentar.....	83
	Litteraturliste .....	85
	Vedlegg 1. – NSD sin vurdering av forskningsprosjektet.....	90
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv ansatte i Skapia .....	94
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv jurymedlemmer.....	97
	Vedlegg 3 Intervjuguide ansatte.....	100

Vedlegg 5. Intervjuguide jurymedlemmer ..... 101



# 1. INNLEDNING

## 1.1 Problemområdet

Denne oppgaven handler om musikkkomposisjon i grunnskolen. Jeg har valgt å studere Stiftelsen Skapia<sup>1</sup> som, gjennom sine to satsinger Veslefrikk og U-trykk og andre lokale arrangement, jobber for at barn og unge skal få oppleve egen skaperkraft gjennom komponering. Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan de kan bidra til komponering og skapende arbeid i musikkfaget. Fokusområdet for oppgaven er Skapia sine satsinger Veslefrikk og U-trykk.

Skapia tilbyr ressurser, metodiske tilnærminger, møter med komponister og nasjonale, regionale og lokale arrangementer. Gjennom satsingene Veslefrikk og U-trykk sikter de seg inn mot musikkfaget i grunnskolen. Blant annet har de nettressurser som tar for seg forberedende aktiviteter i forkant av undervisningen og metoder som lærere kan benytte seg av når elevene skal komponere. Veslefrikk er en satsning for barn i barneskolen og U-trykk omfatter elever i Ungdomskolen.

De to satsingene har hver sin metode som kan benyttes når en skal komponere i musikkundervisningen. Metodene har navnet Veslefrikkmetoden, for elever fra 6 til 12 år, og U-trykkmetoden, for elever fra 12-16 år. Metodene består av videomaterialet en kan benytte seg av i musikkundervisningen.

Veslefrikkmetoden<sup>2</sup> er en metode bestående av seks steg; (1) Valg av tema; (2) Eksperimentere – improvisere; (3) Skissere form; (4) Komponere; (5) Øve; (6) Fremføre. På nettsidene til Skapia kan en finne en oversiktsvideo som forklarer Veslefrikkmetoden i korte trekk, samt utdypende instruksjonsvideoer som tar sikte på å beskrive hvert enkelt steg.

Gjennom U-trykk skriver Skapia at de ønsker å satse på komponering med ungdom<sup>3</sup>. I dette tilfellet har Skapia i samarbeid med komponister og låtskrivere laget U-trykkmetoden som er rettet inn mot elever i ungdomskolen. Denne metoden består også av en seks stegs metode; (1) Valg av tema; (2) Eksperimentere; (3) Sett sammen ideene; (4) Utform detaljene; (5) Øv, produsere, ta opp; (6) Fremfør, del. I likhet med Veslefrikkmetoden har U-trykkmetoden en

---

<sup>1</sup> <https://skapia.no/>

<sup>2</sup> <https://skapia.no/veslefrikk/>

<sup>3</sup> <https://skapia.no/u-trykk/>

video som gir en oversikt over de seks stegene, i tillegg til å ha utdypende instruksjonsvideoer for hvert steg.

Siden 2015 har Skapia invitert skoleklasser til å sende inn komposisjoner som bidrag til *Veslefrikkprisen*. Fra 2019 ble tilsvarende konkurranse opprettet for ungdomstrinnet. Denne konkurransen heter *Årets U-trykk*.

For å delta i denne konkurransen må klassene følge en tre stegs prosess. Elevene må lage egen musikk, ta et opptak av musikken de har laget og fylle ut en komponistrapport før de sender inn bidrag til Skapia. Musikken må komponeres i grupper på minst tre elever og det må foregå i undervisningen i grunnskolen. Komponistrapporten elevene fyller ut skal inneholde barnas egne refleksjoner rundt arbeidet med stykket. Bidragene blir vurdert av en jury som utpeker finalister i hver av konkurransene. Alle bidragene får en faglig tilbakemelding. Vinneren av Veslefrikkprisen og U-trykk får fremføre sitt stykke sammen med Kringkastingsorkesteret (KORK) på NRK. Vinnerverkene blir orkestret av studenter ved Norges Musikkhøgskole. Veslefrikkprisen har vært utdelt siden 2015, mens Årets U-trykk ble utdelt for første gang i 2019.

Alle komposisjonene som blir sendt inn til Skapia får en tilbakemelding av en jurymedlemmene. Jurymedlemmene er komponister som vurderer og gir tips til videre arbeid med stykkene.

Blant Skapias samarbeidspartnere bidrar organisasjonen Norsk Forening for Komponister og Tekstforfattere (NOPA) til rekruttering av komponister til deres mentorordning.

På Skapias nettsider kan en finne nettressurser en kan benytte seg av i forarbeidet til musikkundervisningen. Dette innebærer læreres erfaringer og tips ved bruk av Veslefrikk- og U-trykkmetodene og tips til innledende arbeid inn mot komponering i undervisningen.

Under *Lærerrommet* på Skapias nettsider kan en finne ulike tips til inspirasjon, forarbeid til arbeid med komponering i undervisningen og læreres beskrivelser av å bruke metodene i musikkundervisningen. Lærerne beskriver hva de gjorde under hvert steg av metoden, og gir sine refleksjoner om komponeringsøktene.

Under *Inspirasjon* kan en finne tips til hvordan å jobbe med tekstskrivning. Her har en musiker delt sine ideer om å jobbe med tekstforfating. Disse blir presentert med en video som viser hvordan en kan jobbe med å skrive tekster.

Skapia tilbyr seg også å være med på lokale aktiviteter som kurs for lærere/fagpersoner, workshops for barn og utvikling av lokale konsepter med fokus på barn og unges skaperglede.

Et konsept som er hensiktsmessig å trekke frem i her er Havlyd<sup>4</sup>. Konseptet gjennomføres ved at barn og unge går inn i et tegnerom og et hovedrom. I Tegnerommet lager barn og unge visuell kunst som de tar med inn i hovedrommet, havet. Her blir deres visuelle kunst en del av installasjonen. I hovedrommet blir barn og unges utforskning av lydtkilder en del av lydinstallasjonen. «Detaljene i det musikalske uttrykket endrer seg når barna spiller inn sine egne lyder og projiserer dem ut i fellesrommet, hvor de blander seg med de andre klangene.» Konseptene arrangeres av Skapia i samarbeid med lokale arrangører og har som mål og legge til rette at barn innenfor rammene av et multimodalt kunstverk får ta delta i skapende aktiviteter som innebærer visuell kunst og musikk. Skapia har også gjennomført tilsvarende konsept med verdensrommet som tema.

Skapia blir nevnt i regjeringens strategiplan *Skaperglede, engasjement og utforskertrang Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 25) under målet om å styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen. Her legges det frem at «Skolene får tilgang til ressurser og forslag til undervisningsopplegg som kan hjelpe elevene i gang med å komponere egen musikk, og elevene konkurrerer om å vinne Veslefrikkprisen og Årets Utrykk.».

Skapia er blant flere aktører som helt eller delvis tilbyr opplegg til musikkundervisningen i grunnskolen. Andre aktører som også yter bidrag til musikkundervisningen, er for eksempel Korpsnett<sup>5</sup> (Korps i skolen), Kulturskolerådet<sup>6</sup> (Kor Arti') og Musikkpedagogikk.no. I tillegg bidrar kommunale kulturskoler med ulike pedagogiske opplegg. Her vil jeg også nevne Den kulturelle skolesekken (DKS)<sup>7</sup>. DKS er et samarbeid mellom kulturektoren og opplæringssektoren. Gjennom DKS skal elever få oppleve profesjonell kunst og kultur.

## 1.2 Litt om den musikkpedagogiske tilstanden

I en rapport om kompetanseprofilen til lærere i den norske grunnskolen, kommer det frem at 48 prosent av lærerne som underviser i musikk i grunnskolen, ikke har relevant faglig

---

<sup>4</sup> <https://skapia.no/lokale-aktiviteter/havlyd/>

<sup>5</sup> <https://www.korpsnett.no/>

<sup>6</sup> <https://www.korarti.no/>

<sup>7</sup> <https://www.denkulturelleskolesekken.no/>

fordypning målt i studiepoeng (Perlic, 2019)<sup>8</sup>. Musikkfaget ser også ut til å miste terreng. «Utdanningsdirektoratet rapporterer årlig at de estetiske fagene kommer dårlig ut i rektors og skoleeiers prioriteringer» (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 45). Hensikten med denne oppgaven er ikke å fremsette kritikk mot organiseringen av musikkfaget, men heller å se på hvilken rolle Skapia kan få i musikkundervisningen.

Når det gjelder læreres kompetanse og valg av innhold ser det ut til i komponering og skapende aktiviteter i musikkfaget blir valgt bort. I en artikkel om læreres kompetanse og deres valg av innhold i musikkfaget kom det frem at lærere ser på musikkfaget som et praktisk fag hvor aktiviteter som musisering, sang og dans vektlegges (Sætre, Ophus & Neby, 2016). Forfatterne benyttet seg av et utvalg på 135 lærere som underviser i musikk på tredje, sjette og niende trinn på Østlandet. Her kom det frem at skapende aktiviteter som improvisasjon og komponering vektlegges i mindre grad. «[...] 40 % svarer at improvisasjon er en aktivitet som sjelden eller aldri forekommer i deres undervisning (37 % for komponering), mens 17 % sier at dette er aktiviteter som brukes ofte eller svært ofte i musikkundervisningen.» (Sætre et al., 2016, s. 11).

I musikkdelen av *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* presenterer Espeland et. al (2013) resultater om læreres rapportering av egen opplevelse av praktisk kompetanse. Rapporten viser at det er tydelig skille mellom lærere med 30 studiepoeng i musikkfaget og lærere med mindre enn 30 studiepoeng når det kommer til å legge til rette for komponering i grupper. «Eitt tydeleg funn er også at ”komponeringsaktivitet i elevgrupper” synest å vera det vanskelegaste for dei lærarane som har mindre enn 30 stp i musikkfordjuping (berre 8,1 % har ingen vanskar med dette).» (Espeland et al., 2013, s. 134). Lærerne på mellomtrinnet rapporterer om bedre kompetanse i å legge til rette for komponeringsaktiviteter enn lærere på småtrinnet. Jeg vil ikke i denne oppgaven ta for meg læreres kompetanse og valg av innhold i musikkfaget. Det er likevel interessant å se en ekstern aktørs bidrag til skapende aktiviteter i en skole der komponering og skapende aktiviteter ser ut til å velges bort.

Myndighetene ser ut til å ønske å styrke praktisk estetiske fag. Skapende virksomhet i skolen blir satt lys på i ulike dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det gjelder styrkingen av kompetanse i grunnskolen ser det ut til at denne kompetansen hentes fra utsiden

---

<sup>8</sup> Tallene i rapporten gjelder lærere med formell kompetanse i undervisningsfagene i grunnskolen våren 2018

av skolen. Dette påpekes av Angelo og Kalsnes (2014, s. 48) som sier : «Vi ser altså at styrkingen først og fremst skal skje gjennom tiltak som ligger utenfor skolen og undervisningen, ikke spesifikt gjennom tiltak i skolen eller fagene, slik det kunne være naturlig å forvente».

### 1.3 Problemstilling

I det musikkpedagogiske feltet er denne oppgaven plassert mellom musikkundervisningen i skolen og eksterne aktørers virksomhet rettet inn mot denne undervisningen. Spesifikt vil jeg gå inn på hvordan en ekstern aktør kan bidra til tilrettelegging for komponering og skapende virksomheter i musikkfaget i grunnskolen. Hva de ansatte i Skapia, mentorene, dokumenter og politiske dokumenter sier om komponering og skapende om arbeid i skolen vil kunne føre diskusjonen inn på denne eksterne aktørens betydning på komponering i musikkfaget.

Forskning på eksterne aktørers virksomhet rettet inn mot musikkundervisningen i grunnskolen vil ha musikkpedagogisk betydning. Det vil belyse alternativer til musikkpedagogisk praksis samtidig som det kan bidra til diskusjonen om komponering innenfor skolens rammer. Med dette vil problemstillingen for denne oppgaven være:

*På hvilke måter kan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen?*

Problemstillingen bidrar til å avgrense området oppgaven tar for seg. Oppgaven vil sette søkelyset på stiftelsen Skapia sine bidrag til komponering i musikkfaget i grunnskolen. Når jeg skriver musikkfaget i grunnskolen er det fordi at det peker til musikkfagets intensjoner og innhold fra overordnet hold. Hensikten med oppgaven er ikke å vise frem elevens komponeringsprosesser som følge av Skapia sitt undervisningsmateriale, men heller hvordan Skapia gjennom sine to konsepter Veslefrikk og U-trykk forsøker å legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen. De to konseptene innebærer et metodisk undervisningsmateriale, mulighet for å sende inn komposisjoner til *Veslefrikkprisen* og *Årets U-trykk* og tilbakemeldinger fra jurymedlemmer. For å hjelpe meg å svare på problemstillingen stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er Skapias satsinger Veslefrikk og U-trykk bygd opp?
2. Hva er ifølge Skapia intensjonen med satsinger Veslefrikk og U-trykk?
3. Hvilke egne erfaringer har Skapia med satsingene Veslefrikk og U-trykk?

Det første forskningsspørsmålet har som mål å beskrive de ulike komponentene i Skapia sine satsinger Veslefrikk og U-trykk. Forskningsspørsmål nummer to dreier seg om det Skapia uttrykker om satsingenes hensikt og mål. Det siste forskningsspørsmålet tar for seg hvilke erfaringer Skapia har med egne satsinger. Med disse forskningsspørsmålene ønsker jeg besvare hvordan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag kan legge til rette for komponering i musikkfaget.

#### 1.4 Relevant litteratur

Det er til nå ikke, så vidt meg bekjent, gjort noe forskning på Stiftelsen Skapia og deres satsinger på komponering. Et søk i BIBSYS etter Skapia ga null treff. Det eksisterer på den andre siden en god del forskning på elevens kreative prosesser og eksterne aktørers skolerettede virksomhet. I tillegg eksisterer det fag- og forskningslitteratur om ulike måter å med komponering i skolen.

Webster (2016) gir et sammendrag av en rekke artikler om kreativ tenkning og komponering i undervisning 1990 til 2015 i artikkelen *Creative thinking in music, twenty-five years on*. I artikkelen presenterer han et overblikk av litteratur skrevet om kreative tenking gjennom konseptuelle rammeverk, selve det å komponere, teknologi og komponering i forhold til fremtidige problemstillinger. Avslutningsvis i artikkelen viser han til konkurranser som har som hensikt å fremme og forbedre læringen av komponering innenfor skolens rammer. De to konkurransene heter *The Student Composers Competition* og *The Electronic Music Composition Contest* arrangert av The National Association for Music Education (NAfME) Council for Music Composition<sup>9</sup>. I likhet med Skapia får alle som deltar i konkurransen tilbakemeldinger på sine komposisjoner. Vinneren av konkurransen får fremføre stykket sitt med et profesjonelt orkester. Konkurransene skiller seg fra Skapias konkurranser her at elever kan delta individuelt. Det holdes konkurranser i ulike klasser fra grunnskolenivå til universitetsnivå. I tillegg blir det delt ut en pengepremie til vinnerne av konkurransen.

Maud Hickey og Sam Reese (Reese & Hickey, 1999) gjennomførte en undersøkelse av tilbakemeldingene gitt av musikk lærerstudenter, og av et onlinementorprogram, der elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet laget musikk ved hjelp av MIDI verktøy som en del av deres musikkundervisning. Musikken ble sendt til mentorene på universitetet der mentorene skrev

---

<sup>9</sup> <https://nafme.org/>

tilbakemeldinger på musikken i skriftlig form. Med tilbakemeldingene fikk elevene en lydfil med eksempler som illustrerte hvordan elevene kunne jobbe videre med komposisjonene.

Flere bøker er skrevet om ulike måter å tilnærme seg komponering og skapende aktiviteter i klasserommet i Norge (Andersen, Espeland, Husebø & Husebø, 1997; Bakke, 1976, 1995). Vi finner også slike bøker i den internasjonale fag- og forskningslitteraturen (Hickey, 2012; Kaschub & Smith, 2009; Paynter, 1992; Schafer, 1976).

I boken *Music outside the lines: ideas for composing in K-12 classrooms* legger Hickey (2012) frem ideer rundt musikk og komponering i musikkundervisningen, presenterer ulike ideer om kreativ tenkning og forskjellen mellom barn som komponerer og profesjonelle musikere. Hun argumenterer for at lærere trenger materialet som kan tilføre ideer og inspirasjon til å gjennomføre komponeringsaktiviteter i skolen.

Set A. Taft oppsummerer åtte forskningsprosjekter som har tatt for seg komponering i ensemble klasserom. Basert på forskningsprosjektene presenterer hun åtte ideer som ensembleledere kan benytte for å implementere komponering som en del av sin undervisning (Taft, 2019).

I fag og forskningslitteraturen finnes det forskning som tar for seg komponering og digitale verktøy (Mellor, 2008; Nilsson & Folkestad, 2005).

Magne Espeland (2007) har

skrevet om komponering innenfor en skolekontekst. I sin doktoravhandling blir elevkomposisjoner slik de kommer til syne i små elevgrupper som arbeider med komponering.

Det er gjort forskning som tar for seg hvordan barn, nybegynnere og profesjonelle komponister tenker og jobber gjennom prosessen med å komponere (Daignault, 1996; Kratus, 1989; Levi, 1991; Webster & Hickey, 1995; Jackie Wiggins, 1994; Younker & Smith Jr, 1996). Hickey (2012) viser til flere studier som tar for seg effektivitet og dynamikk i gruppekomponeringprosesser (Kaschub, 1997; Macdonald & Miell, 2000; Jackie Wiggins, 1994).

Boken *Musician-Teacher Collaboration Altering the Chord* (Christophersen & Kenny, 2018) utforsker dynamikken mellom musikere og lærere innenfor en undervisningssetting. Den

tilbyr nye alternative perspektiver på musiker-lærer samarbeid gjennom presentasjonen av nye teoretiske rammeverk og konsepter. Den adresserer utfordringer for musikere og lærere i en undervisningskontekst og diskuterer musiker-lærer samarbeid som et spenningsfelt. Boken belyser gjennom flere forskningsartikler temaer knyttet til musiker-lærer samarbeid. Min masteroppgave vil ikke ta for seg samarbeid mellom eksterne aktører og lærere. Det er likevel interessant å løfte frem denne forskningsantologien da den illustrerer noen muligheter og utfordringer med å hente kompetanse utenfor skolens vegger.

Colley, Eidsaa, Kenny og Leung (2012) gir en fremstilling av samarbeid mellom skole og eksterne aktører fra landene Irland, Hong Kong, Norge og USA. Kreativitet er blitt sett på som et nøkkelement i utviklingen av et robust økonomisk system. Dette har ført til allianser mellom skoler og eksterne aktører. Forfatterne definerer partnerskap som en enhet der to eller flere aktører formelt har blitt enige om å samarbeide en gitt periode. Prosjektene som blir trukket frem er *The Whisper of Ghosts* i Irland, *Cantonese Opera Curriculum Development* i Hong Kong, *Writing an Opera* i Norge og *Eye of The Beholder – Titian's Europa* i USA.

Wiggins og Espeland (2012) har skrevet om lærerens rolle som tilrettelegger og støttespiller under elevers arbeid med å skape musikk. Her trekker de frem Jerome Bruner (1966) sitt begrep *stilasbygging*. Her hjelper en mer kompetent lærer å sette opp et stilas elev som en gradvis fjerner når eleven blir mer selvstendig. Der er innenfor sosiokulturell kontekst at stilasbygging er et begrep som forklarer hvordan en mer kompetent person hjelper den lærende i den proksimale utviklingssonen. Innenfor praktisk estetiske fag har Wiggins og Espeland (2012) valgt å kalle dette for *Artful teacher scaffolding*. Dette handler om at lærerens valg, handlinger og væremåte under elevers kreative prosess har betydning for elevers mulighet til å oppleve suksess.

I artikkelen *Musical Creativity through Exploration and Collaboration* diskuterer Burns (2002) hvordan en kan motivere elever på mellomtrinnet til kreativitet i musikktime ved å fokusere på komponering. Studien inneholder en beskrivelse av ni timer som har kreativitet innenfor komponering i musikk som fokusområde.

Kokotsaki og Newton (2015) beskriver i sin studie hvordan 17 lærerstudenter vurderer ni komposisjoner laget av åttendeklasse elever. I sin studie benytter de seg av diamantform der informantene skal plassere de ulike komposisjonene ut ifra hvor kreative de mener de er. De



mest kreative ble plassert i spissen av diamantformen, mens de minst kreative komposisjonene ble plassert på bunnen av diamantformen.

Maud Hickey (2003) har benyttet seg av Amables (Amabile, 1983, 1996) teori for å forstå og forklare de kreative prosessene bak komponering. Basert på sin erfaringer med komponering i musikkfaget har Jackie Wiggins (2003) kommet med et rammeverk for å kunne forstå prosessene bak elevers komponering. De kreative prosessene til elever i grunnskolen vil ikke bli undersøkt her, men tanker og teorier om kreativitet vil gi grunnlag for analyse og tolkning av komposisjonsprosessen metodene til Skapia portretterer.

Selv om det er skrevet mye om komponering innenfor skolens vegger både fra lærerperspektivet og elevperspektivet er det ikke gjort mye forskning på organisasjoner som retter sitt arbeid mot komponering i skolefaget musikk i Norge. Ovenfor er det beskrevet litteratur som har tatt for seg ulike aspekter med komponering i skolen. Hensikten med denne oppgaven er å bidra til diskusjonen rundt eksterne aktørers bidrag til den musikkpedagogiske praksisen i grunnskolen. Masteroppgaven beskriver hvordan Skapia jobber med komponering rettet inn mot grunnskolens musikkundervisning. Jeg har valgt å presentere litteraturen ovenfor da jeg ser denne oppgaven i et skjæringspunkt mellom undervisningsmaterialet, elevers kreative prosesser, lærere og eksterne aktører.

### 1.5 Kort beskrivelse av oppgaven

I dette kapittelet har jeg beskrevet problemområdet og fortalt kort om Stiftelsen Skapia Videre har jeg gjort rede for problemstillingen og presentert relevant litteratur innenfor studiens forskningsområdet.

Denne masteroppgaven avgrenses ved å gjelde Skapia sine to satsinger for komponering i grunnskolen, Veslefrikk og U-trykk. Det er viktig å presisere her at jeg ikke har sett Skapia sine konsepter satt ut i liv i samspill med elever. I min masteroppgave ønsker jeg å se disse konseptene fra Skapia sitt perspektiv. Da min masteroppgave retter seg inn mot en enkelt stiftelse ble det naturlig å forholde seg til Skapia som ett case.

Studiens mål er å vise hvilken rolle en ekstern aktør som Skapia kan få i tilretteleggingen for komponering i musikkfaget. Grunnen til at jeg benytter meg av begrepet «musikkfaget» er for å understreke at masteroppgaven ser på hvilke bidrag Skapia kan tilby musikkundervisning i grunnskolen generelt. Hvilke eventuelle suksesskriterier eller snubletråder som eksisterer i en undervisningssituasjon vil ikke være tema for denne masteroppgaven. Heller ikke hvordan

Veslefrikk eller U-trykkmetoden virker i musikkundervisningen. Det blir likevel naturlig å trekke inn læreplanen da disse to satsingene retter seg inn mot det som er musikkfaget i norsk grunnskole.

I teorikapittelet presenterer jeg teoretiske perspektiver knyttet til artefaktbegrepet komponering, vurdering. I tillegg gir et overblikk over musikkfaget gjennom Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20) i musikk.

Kapittel 3 vil gi en presentasjon av den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. I det ligger det at jeg redegjør for hva en casestudie er. Jeg har benyttet meg av kvalitative tilnæringsmåter som semistrukturerte intervjuer med fire informanter og dokumentanalyse Skapia sine nettsider og publiserte og upubliserte dokumenter fra Skapia. Avslutningsvis vil jeg komme perspektiver knyttet til validitet og etikk.

I kapittel 4 vil jeg legge frem det empiriske materialet som analyse og tolkning. Avslutningsvis vil jeg kort presentere mine funn fra intervjuene og dokumentene.

I kapittel 5 vil jeg diskutere det jeg anser som masteroppgavens mest interessante funn fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2.

Kapittel 6 inneholder oppsummering av masteroppgaven, et kritisk tilbakeblikk på egen forskningsprosess og en kort oppsummering.

Litteraturlisten vil bli presentert til slutt i oppgaven.

## 2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori og forskning. Teorien og forskningen presentert i dette kapittelet vil fungere som støtte i analysen og drøftingen av det empiriske materialet senere i oppgaven. Jeg har gjort ett bevisst valg i utvelgelsen av teori til denne masteroppgaven. For å kunne beskrive den matrisen elevens komposisjoner går gjennom når de sender inn bidrag til *Veslefrikkprisen* og *Årets U-trykk* ønsker jeg å bruke teori knyttet til kreativitet og kreative prosesser, vurdering og artefakter

For å kunne forstå hvilken rolle Skapia sitt undervisningsmateriale kan ha for komponering i musikkfaget vil jeg vise til artefaktbegrepet. Dette er for å kunne forstå hva Skapia sitt undervisningsmateriale er og hvilke mål og hensikter som ligger bak.

Jeg velger å trekke frem teori om kreative prosesser for å kunne få tilgang på begreper og konsepter som kan hjelpe meg i å belyse og diskutere mulighetene som ligger i Skapias undervisningsmateriale.

Teori knyttet til vurdering vil bli brukt for å kunne diskutere tilbakemeldingen jurymedlemmene gir på innsendte elevbidragene.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke inn Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I Skrivende stund er Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) fremdeles gjeldende, men LK20 vil være den gjeldende læreplanen i nærmeste fremtid. Jeg viser derfor til LK20 for å kunne forankre og bedre forstå Skapias konsepter *Veslefrikk* og *U-trykk* i lys av skolens kommende rammeverk.

### 2.1 Artefakter

Jeg vil følgende presentere noen kjennetegn ved et begrep knyttet til sosiokulturelt læringsperspektiv, artefakter. Selv om jeg i all hovedsak ikke vil diskutere empirien ut fra et sosiokulturelt perspektiv, vil jeg likevel komme inn på dette for å kunne beskrive en av komponentene i Skapia sine satsinger *Veslefrikk* og *U-trykk*, undervisningsmateriale til *Veslefrikk* og *U-trykk*metoden.

Artefakter særpreges ved at de er laget av mennesker som har utformet dem i en bestemt hensikt. Mennesket transformerer et materiale fra en tilstand til en annen gjennom å legge menneskelige kunnskaper og erfaringer inn i det objektet som produseres. Det forsøker aktivt å gi gjenstanden bestemte egenskaper. For å få frem disse egenskapene kreves det ofte mange

overveielser og omfattende kunnskap hos produsenten, kunnskap som eieren av gjenstanden kan nyttiggjøre seg av ved bruk av den. Konstruktøren og produsenten låner sin ekspertise til brukeren gjennom artefaktet (Säljö, 2006, s. 31).

Artefakter blir av Wartofsky (Säljö, 2006) delt inn i tre kategorier: primære, sekundære og tertiære artefakter. Hvilken funksjon artefaktet har, er med på å bestemme om det er en primær, sekundær eller tertiær artefakt (Aarsand, 2011). En primær artefakt kan være en smartboard-tavle, fiolin eller stekepanne. Eksempler på sekundære artefakter er videoer, noter eller en kokebok. Sekundære artefakter er fysiske redskaper som reproducerer begreper og innsikter fra andre mennesker. De formidler erfaringer på et symbolsk nivå og gir oss modeller for hvordan vi kan tenke og handle (Aarsand, 2011). Skapia sitt undervisningsmateriale er et eksempel på en sekundær artefakt. Et videomateriale som formidler ulike måter en kan komponere i grupper. Tertiære artefakter kan sees i forlengelse av de sekundære artefaktene og kan dreie seg om hvordan en kan forstå, fremstille og analysere verden (Säljö, 2006). Det kan for eksempel handle om hvordan deltakere i en læringssituasjon benytter seg av gitte læringsressurser. I denne studien vil Skapia sitt undervisningsmateriale ses på som sekundære artefakter for å forstå målet og hensikten bak disse.

Man har tradisjonelt sett skilt mellom fysiske redskaper og språklige redskaper. Språklig redskaper sees på som intellektuelle eller kommunikative redskaper. Säljö (2006) skriver imidlertid at det er uheldig å skille mellom disse da fysiske artefakter også inneholder en intellektuell side som for eksempel kunnskap om hvordan bruke artefaktet.

Säljö (2006, s. 32) skriver at det er nærliggende å tilegne språket egenskapen av å inneha et utvalg av redskaper. Det består av et rikt utvalg av artefakter.

Det som er viktig å fastslå her er at ord og språklige uttrykk gjør det mulig for oss og kommunisere kunnskaper og innsikter til hverandre på en sofistisert måte.

Menneskene trenger ikke på egen hånd å gjøre alle de erfaringene som er viktige i livet deres. Vi kan få formidlet mange av dem ved at andre forteller oss hva de har vært med på, eller hva de har hørt og lest. Dette er en svært viktig forutsetning for at kunnskaper og ferdigheter skal kunne bli utviklet og ført videre mellom mennesker og mellom generasjoner. Samtalen har, er og vil alltid bli den viktigste arenaen for læring. (Säljö, 2006, s. 32).

En artefakt er ikke helt nøytral og passiv, den utøver en viss form for agens og gir brukerne et interaksjonstilbud, som gjør at de arbeider og resonerer på måter i stedet for andre (Säljö, 2006, s. 179). Selv en ukomplisert ting som en sten vil i samspill med menneskelig aktivitet være flertydig og ha masse potensiale. Den kan benyttes i bygging, som våpen eller som motvekt til å hente opp vann (Säljö, 2011, s. 79-80).

Inskripsjoner gir mennesker muligheten til å reifisere, eller tingliggjøre, sine erfaringer gjennom ulike former for tegn, symboler og andre medierende redskaper (Säljö, 2006). Reifisering innebærer at vi «fryser» eller «fikserer» mening gjennom inskripsjoner som kommuniserer distinksjoner og erfaringer. Vi omgjør erfaringer og innsikter til informasjon. Når vi skriver, tegner og benytter ulike inskripsjoner utgjør de fikseringer som den som støter på symboler må kunne lese mening inn i på en måte som er relevant i den aktuelle situerte praksisen. Språklige kategorier har meningspotensialer snarere enn en fast betydning (Säljö, 2006, s. 51).

Artefakter antyder, peker vei, veileder og kommer med forslag i aktiviteter der vi skaper betydning og forståelse, men er alltid åpne for tolkninger. De er med andre ord redskaper for å skape mening i ulike fenomener innenfor aktiviteter, men inskripsjoner forutsetter et aktivt subjekt som rekonstruerer hva meningen kan tenkes å være. (Säljö, 2006, s. 53-54). I Skapia sitt tilfelle innebærer det at aktive subjekter, som lærere og elever, leser mening ut av de inskripsjonene som befinner seg i undervisningsmaterialet til Veslefrikk- og U-trykkmetoden.

Vi ser og agerer med verden slik den blir mediert gjennom redskaper som beskriver farge, form, funksjon, og alle andre funksjoner som er interessante innenfor den aktuelle virksomheten. Medierende redskaper, som en video, kommuniserer tegn og eller symboler som ikke bare gjør at vi reagerer på signaler, men og tolker omverdenen, tar stilling til og handle på ulike måter (Säljö, 2006, s. 50-51).

Et sentralt begrep i forhold til artefakter er mediering. Mediering handler om hvordan mennesker handler om samspillet mellom mennesker og artefakter (Säljö, 2006). I denne studien vil ikke samspillet mellom eventuelle brukere og Skapia sitt undervisningsmateriale bli belyst. Artefakt begrepet vil likevel dukke opp som en linse for å forstå hensiktene og målene Skapia har med sitt undervisningsmateriale som er en del av satsingene Veslefrikk og U-trykk og hvilke erfaringer og kunnskaper som er transformert til en sekundær artefakt.

## 2.2 Komponering

Hickey (2012) definerer musikk og komponering av musikk slik:

“Music is organized patterns of sounds and silences, created by a human composer, to be expressive. Sounds can be high/low (pitches or melody), fast/slow (rhythm), loud/soft (dynamics), short/long (durations) and have different timbres. Composition is organizing musical sounds into logical, interesting, feelingful form.”

I følge Webster (1990) begynner den kreative prosessen med en produktintensjon eller en ide og ender med et kreativt produkt. På veien må denne prosessen støttes av musikalske ferdigheter, et miljø som støtter kreative prosesser, estetisk sensitivitet og ferdigheter i håndverket, i tillegg til personlige faktorer som affeksjon, kognitive ferdigheter og relevante kreative ferdigheter.

Den kreative prosessen involverer tankeprosessen som finner sted når en person jobber med et kreativt produkt (Hickey, 2012). Kreativitet i musikk er ifølge Webster (Webster, 2013, s. 26): «The engagement of the mind in active structured process of thinking in sound for the purpose of producing some product that is new to the creator.» Kreativ tenkning er en dynamisk prosess som veksler mellom konvergent og divergent tenkning som beveger seg i stadier over tid, som til slutt ender i et endelig produkt som er nytt for skaperen. Den kreative tankeprosessen presentert med Webster (2013) foregår i et samspill mellom divergent tenkning og konvergent tenkning der ideene beveger seg mellom forberedelse, gjennomtenkning og verifisering. Det vil være individuelt hvilke stadiet den enkelte vil være på til enhver tid. Prosessen muliggjøres av konseptuell forståelse, håndverksmessige ferdigheter og estetisk sensitivitet og påvirkes av personlige og sosiale forhold.

Divergent tenkning i musikk involverer fantasifull tenkning. Her utforsker skaperen de mange mulighetene som ligger i musikalsk uttrykkelse ved å hele tiden katalogiserer, sile gjennom, reflektere og akseptere for så å endre alt igjen (Webster, 2013, s. 28). I startsfasen av en kreativ prosess jobber en gjerne med primitive ideer som små kjerner av musikalsk tenkning. Eksempler på primitive ideer kan være en melodisk eller rytmisk frase, en harmoni, en klang, eller komplekse musikalske mønstre er alle forestilt for og mulig realisert på et musikalsk instrument eller ved bruk av stemme (Webster, 2013, s. 28).

Videre beveger tankeprosessen seg mot en mer konvergent tenkning som er mer analytisk i natur og lineær og primitive gester blir omgjort til enheter av musikalske ideer. Her er

tankerekken basert på skjønn og drevet av en plan som bevisst eller ubevisst begynner å utkrystallisere seg (Webster, 2013, s. 28). Musikalske justeringer blir her avvist, verdsatt, manipulert eller finjustert. I logisk forstand dukker denne formen for tenkning opp mot slutten av den kreative prosessen, men ikke alltid.

En del av den kreative prosessen innebærer revidering av det musikalske materialet. Ifølge Webster (2003, s. 58) er revidering blitt identifisert av mange teoretikere som en del av kreativ tenkning. Revidering er en naturlig del av hvordan musikk lages (Webster, 2003, s. 58). Det kan her sees på som tilbakevendelsen til utforskning der komponister tester nye ideer mot ideer som de tidligere aksepterte, mens de raffinerer sitt ferdige produkt (Kaschub, 1997, s. 24). Folkestad (1996 i Webster, 2003, s. 56) ser på utvidelse som en spesialisert revidering som enten legger til nye musikalske ideer til eksisterende arbeid, eller utvider en eksisterende musikalsk ide enten vertikalt eller horisontalt.

Med Reimer (1989) argumenterer Webster (2003, s. 58) for at revidering ikke bare er ønskelig, men også nødvendig for kreativ uttrykkelse. Det bør også en kritisk del i dette arbeidet i interaksjonene mellom materialet som først ble skapt av kunstneren og kunstnerens videre arbeid. Ved å revidere og utvide musikalske primitive ideer kan elever lære hvilken makt de har som komponister til å manipulere musikkens materialer for å skape en følelse av mening som ellers ville vært utilgjengelig (Webster, 2003, s. 59).

Det kreative produktet er det synlige resultatet av kreative prosesser (Hickey, 2012). Det kreative produktet er originalt for skaperen, samtidig som det er av estetisk interesse innenfor sitt domene (Hickey, 2012). Det kan være en komposisjon skapt av elever som sendes som et bidrag til en konkurranse.

Denne studien tar ikke for seg elevers kreative prosesser i møte med Skapia sitt undervisningsmateriale. Likevel er stemmene presentert ovenfor viktige for å kunne forstå hvordan Skapia ønsker å legge til rette for komponeringsprosesser i klasserommet. Som vi skal se gir Skapia sitt undervisningsmateriale et interaksjonstilbud som antyder aktiviteter der elevene kan tenke divergent og konvergent og samtidig revidere sitt musikalske materiale.

### 2.3 Vurdering

Vurdering er ifølge (Hanken & Johansen, 2014, s.121) et systematisk og strukturert arbeid der hensikten er å fremme elevenes musikalske og personlige utvikling. Vurderingen kan skje underveis (formativ vurdering) eller som sluttvurdering av et produkt (summativ vurdering).

Der vurderingen skjer underveis kalles den for formativ vurdering. Vurdering av et sluttresultat kalles gjerne summativ vurdering. Det kan være ulike hensikter med å vurdere elevers arbeid, prestasjoner eller arbeid. En av hensiktene kan være å stimulere til utvikling og videre læring. Fautley (2010) skriver at en kan bruke den summative vurdering formativt. Da bruker vurderingen av elevers sluttprodukt for å gi vekstpunkter videre i elevenes utviklingsprosess.

I vurdering av elever kan en vurdere elevenes *læringsprodukter* eller *læringsprosesser*.

Læringsprodukter kan for eksempel være elevarbeid i form av en komposisjon.

Læringsprosessene vil ikke være synlige eller hørbare produkter. De kan for eksempel vises gjennom valg elevene tar i komponeringsprosesser (Hanken & Johansen, 2014, s. 123).

Grunnlaget for vurdering av elever kan dannes ved innsamling av informasjon om elevers produkter og læring (Hanken & Johansen, 2014). Informasjonen kan være i form av opptak av elevkomposisjoner, grafisk partitur eller elevers egne refleksjoner i form av loggføring, skriftlig eller visuelt.

Det eksisterer ulike tilnærminger til vurdering. Vurdering kan sees ut i fra et analytisk eller holistisk perspektiv (Vinge, 2012, s. 204). Et analytisk perspektiv dreier seg om at en vurderer ut ifra forhåndsbestemte kriterier, som er eksplisitt kjent før vurderingssituasjonen. Fra et holistisk perspektiv vil det innsamlede vurderingsmaterialet ligge til grunn for vurderingen.

Her legges ingen skriftlige kriterier, forstått som spesifikke distinkte egenskaper ved en kompetanse eller et læringsutbytte, til grunn i forkant av vurderingssituasjonen, men appliseres i etterkant med utgangspunkt i det aktuelle vurderingsobjektet som foreligger (Vinge, 2012, s. 204).

Vurdering av det Elliot W. Eisner (1985, s. 54 i Sætre og Vinge, 2010) kaller *expressive goals* er en av de store utfordringene i musikkfaget. Dette er mål på læringsaktiviteter som kjennetegnes ved at elevene engasjerer seg i skapende og kreative aktiviteter og de tillates å fokusere på sider ved arbeidet som er av personlig interesse. «*Slike læringsaktiviteter kommer sterkt til uttrykk i improvisasjon og komponering*» (Sætre & Vinge, 2010, s. 172).

Sam Reese (2003, s. 2013) beskriver hvordan tilbakemeldinger i situasjoner med komponering vil være forskjellig fra tilbakemeldinger gitt i musiseringssituasjoner. I musiseringssituasjoner vil læreres tilbakemeldinger være mer direkte og indikere et ønske om



forandring ved neste gjennomspilling (Reese, 2003, s. 213). Tilbakemeldingene gitt som respons til elevkomposisjoner vil være i form av spørsmål eller åpne forslag (Reese, 2003, s. 213).

Sam Reese (2003, s. 230) skriver at en bør sette søkelyset på spørsmål og kreativitet i sine vurderinger av elevkomposisjoner, istedenfor å vektlegge strenge kriterier for hvordan komposisjonen skal låte.

Basert på disse kildene trekker Reese (2003, s. 215-216) ut fem punkter en kan lære av deres arbeid. 1) En bør bli godt kjent med elevenes musikk før en gir tilbakemeldinger; 2) en bør oppmuntre elevene til å selv finne løsninger på sine musikalske problemer; 3) Vis til hvordan komponister har løst sine problemer; 4) når en endrer eller legger til på elevers komposisjoner bør en tilby trinnvis endringer basert direkte på deres musikalske ideer; 5) elever som sitter fast kan en hjelpe ved å variere en av deres musikalske ideer eller tilby uferdige prosjoner av musikk en eleven kan utvide (Reese, 2003, s. 215-216).

Reese (2003, s. 216) ser til søsterfagene i det praktisk-estetisk fagfeltet når han henter inspirasjon til tilnærminger ved tilbakemeldinger på kreative prosesser i komponering. Innenfor deres domene er det vanligere å produsere originale arbeider enn å reprodusere andres (i musikk vil det være ekvivalenten til å fremføre andres musikk). Basert på Engels (1995; 1996) og Bizarro (1993) trekker Reese (2013, s. 217) frem fem punkter han mener vi kan lære fra kunst- og litteraturfagene: 1) Før en gir konstruktive tilbakemeldinger på elevers komposisjoner bør en varsomt observere elevenes arbeid; 2) en bør systematisk tilnærme seg å beskrive elevers arbeid, og utsette tolkningen av stykket; 3) anerkjenne studenters arbeid gjennom genuine responser, fordi slike tilbakemeldinger har en iboende verdi, selv om de ikke inneholder konkrete tilbakemeldinger; 4) tilbakemeldingene bør legges til rette for at elevene skal finne sin egen interesse i komponeringsarbeidet; samtidig som en ved en didaktisk tilnærming kan komme med konkrete forslag på hva som kan gjøre eller bør gjøres ved stykket; 5) en bør involvere seg i elevenes kreative prosesser for å kunne erfare det elevene erfarer.

Sam Reese (2003, s. 220) presenterer et kontinuum av tilbakemeldinger som beveger seg fra åpne til spesifikke tilbakemeldinger. Han presenterer elleve måter å gi tilbakemeldinger, som kan gi grunnlag for refleksjon rundt tilbakemeldinger i elevers komponeringsprosess. Punktene går ut på å 1) anerkjenne elevenes arbeid; 2) oppmuntre, motivere og/eller gi

forventninger; 3) Beskrive merkbare karakteristikk og suksessfulle aspekter ved musikkstykket; 4) gi forklaringer på ukjente musikalske materialet; 5) hvis til komposisjoner eller komponister elever kan finne interesse i basert på stilen de komponerer i; 6) be elevene beskrive musikken og intensjonene bak stykket; 7) legg til rette for kritikk og refleksjon gjennom ved å stille spørsmål om stykket eller komponeringsprosessen, 8) hvis til de musikalske problemene og mulighetene i stykket; 9) oppmuntre elevene til å eksperimentere; 10) Kom med forslag til endringer, ting å legge til eller ta bort; 11) Spill eller syng eksempler eller muligheter for elevenes musikk (Reese, 2003, s. 220).

## 2.4 Læreplanen

Musikkfaget eksisterer i en overlappende periode mellom to læreplaner. I Kunnskapsløftet for læreplanen 2006 (LK06), gjeldende frem til våren 2020, er musikk delt inn i tre fagområder: musisering, komponering og lytting. Denne samme tredelingen av faget vil forekomme i den nye læreplanen (LK20) som vil være gjeldende fra høsten 2020. I den nye læreplanen er komponering erstattet med *lage musikk* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den nye læreplanen vil bli satt til verks ved: «*En gradvis utfasing av læreplanen for kunnskapsløftet 2006, med en overlappende implementering av det nye læreplanverket for 2020*<sup>10</sup>.

Under *Opplæringens verdigrunnlag* finner man punket *1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her uttrykkes det utdanningen skal bidra til at elevene utfolder skaperglede, engasjement og utforskertrang. Barn og unge karakteriseres som nysgjerrige og med et ønske om å oppdage og skape. Videre påpekes det at opplæringen skal tilby barn og unge rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Gjennom sansing og tenkning, og estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter skal elevene utvikle seg.

I læreplanen for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2019) uttrykkes det at eleven utvikler sine estetiske, kreative og skapende evner og får mulighet til å utvikle seg gjennom musikkfaget. Blant kjerneelementene i læreplanen for musikkfaget finner man *Lage musikk*:

Kjerneelementet *lage musikk* legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser. Elevene skal få erfaring med og opplæring i ulike måter å lage

---

<sup>10</sup> <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/gyldighet-og-innfoering>

musikk på og bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, verktøy og metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under *Kompetansemål og vurdering* i læreplanene for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2019) kan en finne mål for hva elevene skal kunne etter 2., 4., 7. og 10. trinn og retningslinjer for underveisvurdering i musikkfaget. Retningslinjene for underveisvurdering gir en beskrivelse av når eleven viser og utvikler kompetanse i musikkfaget og hvordan læreren skal legge til rette for det. Læreplanen uttrykker eksempelvis at utvikling av kreative evner foregår:

«[...]når de lager musikk, eksperimenterer med og beskriver musikalske uttrykk[...]» på 1. og 2. trinn,

«[...]utøver og lager musikk, gir enkle beskrivelser av egne arbeidsprosesser og av det de har utøvd og laget[...]» på 3. og 4. trinn,

«når de får anledning til å lage musikk, vise kreativitet og fantasi i skapende arbeid, arbeide prosessorientert med håndverksmessige og estetiske ferdigheter[...]» på 5., 6., og 7. trinn

«når de planlegger og gjennomfører arbeid med å utøve og lage musikk, viser fram og reflekterer over resultatene.» på 8., 9. og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Likt for kompetansemålene er at utviklingen skjer ved både deltakelse og erfaring med kreative læringsaktiviteter og egne refleksjoner over produkt og prosess.

### 3. METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metodologi og valg av metoder for innsamling av data. Studien er en casestudie av Skapias metoder Veslefrikk og U-trykk. Jeg vil presentere hva slags type casestudie denne masteroppgaven er. Videre vil jeg gjøre rede for valg av metodene dokumentanalyse og intervju for innsamling av data. Som en inngang til å svare på problemstillingen *På hvilke måter kan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen?* valgte jeg å gjennomføre fire semistrukturerte intervjuer og gjøre en dokumentanalyse av nettsidene til satsingene Veslefrikk og U-trykk, i tillegg publisert og upubliserte dokumenter fra Skapia.

Studien tar for seg Skapias to satsinger på komponering i skolen, Veslefrikk og U-trykk, hvor Veslefrikk er satsingen på komponering i barneskolen, mens U-trykk er satsingen på komponering i Ungdomskolen. Innenfor dette caset vil ulike komponenter (Stake, 1995) av disse satsingene blir beskrevet gjennom en dokumentanalyse av Skapias nettsider der undervisningsinnhold til de to satsingene ligger tilgjengelig (se kap. 3.3) og intervjuer med ansatte og jurymedlemmer (se kap. 3.4). Dette kapittelet er omfattende i størrelse og inneholder flere komponenter. En del av metoden har vært å systematisere datamaterialet og finne ut hva som har fått status som mitt case.

#### 3.1 Casestudie

I boken *The art of case study research* fra 1995 beskriver Robert Stake et case som “[...] a specific complex functioning thing» (s. 2). En casestudie er ment for å fange denne kompleksiteten. Den søker å beskrive interaksjonen mellom caset og sin gitte kontekst. Det er særegenheten og kompleksiteten av caset og forståelsen av den aktiviteten innenfor casets viktige omstendigheter en ønsker å studere (Stake, 1995). Et case er et substantiv. Et case studie er ikke et metodisk valg, men et valg av hva som skal studeres (Stake, 2005, s. 443).

Sharan B. Merriam (2009) legger i boken *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* vekt på avgrensning når hun skal definere en case-studie. En case-studie er ifølge henne en «in-depth description and analysis of a bounded system». Det er enheten som skal studeres som klassifiserer casestudien, ikke tema (Merriam, 2009, s 41).

For it to be a case study, one particular program or one particular classroom of learners (a bounded system), or one particular older learner selected on the basis of typicality, uniqueness, success, and so forth, would be the unit of analysis (Merriam, 2009, s, 41)

Merriam (2009, s.40) legger vekt på avgrensning når en gjennomfører en casestudie. Det er mer et valg av «hva» en skal studere enn hvilken metodologi en skal benytte. «Hva'et» er et bundet system. En enhet med grenser. Som forsker «gjerder» en inn det som skal studeres (Merriam, 2009, s. 40). Enheten som studeres definerer caset. Hvilke som helst metoder kan bli brukt, selv om enkelte teknikker er brukt mer enn andre.

Caset lever på noen måter sitt eget liv (Stake, 1995). På mange måter lever Skapia sitt eget liv gjennom hendelser og handlinger, men den eksisterer innenfor sin egen politiske, sosiale, kulturelle, personlige, og romlige kontekst.

Robert K. Yin (2018, s. 15) skriver i boken *Case Study Research and Application: Design and Methods* at en bør se for seg noen situasjoner hvor en casestudie har en fordel i forhold til andre metoder. Ifølge Yin gjelder dette casestudier når problemstillingen skal besvare et «hvordan» eller «hvorfor» spørsmål, når forskeren har lite kontroll over tilfældighetene og når forskningen fokuserer på et moderne fenomen som henger sammen med nåtiden.

Gjennom formuleringen «på hvilken måte», forsøker problemstillingen i denne oppgaven å svare på et «hvordan» spørsmål. Som forsker har jeg lite kontroll over tilfellene ved dette fenomenet da jeg ikke har noe innvirkning på arbeidet og de valgene Skapia foretar i sin virksomhet. Dette er heller ikke min hensikt med studien. Hensikten med denne casestudien er å undersøke Skapias materiale gjennom å være en ikke-inntrengende forsker (Stake, 1995). Som fenomen henger Skapia sammen i nåtiden i at stiftelsen tilbyr gratis undervisningsmateriale for lærere og elever i musikkfaget i grunnskolen i dag.

Merriam (2009, s. 41) skriver at en måte å vurdere om et fenomen er en case er ved å se på om det er en grense for antall personer som kan bli intervjuet, hvor mange observasjoner man kan gjennomføre eller hvor mange dokumenter en kan undersøke. Skapia har et gitt antall ansatte og jurymedlemmer som er engasjert av dem. Det samme gjelder de teoretiske begrensningene for Skapia som en casestudie i sin helhet. Skapia som et avgrenset system har sin grense der deres virksomhet ikke eksisterer lenger. Det vil si skapende aktiviteter blant barn og unge gjennom Veslefrikk og U-trykk. I tillegg til andre lokale arrangementer som de gjennomfører. Jeg vil også legge til at det en grense for hvor mange dokumenter som kan dokumenteres. Dermed finnes det faktiske begrensninger og Skapia kan klassifiseres som en case.

Miles og Huberman (1994, s. 25) tegner opp et bilde av en casestudie som en sirkel med et hjerte i midten. Fokuset i studien er hjertet, mens sirkelen er studiens grense. Sirkelen viser til hva som ikke skal studeres.

Merriam (2009, s. 43) trekker frem særskilt, beskrivende og heuristisk som særegne trekk ved casestudier. En casestudie er særskilt ved at det er caset som i seg selv er viktig for hva det avslører om et gitt fenomen. I dette tilfellet er caset Skapia særskilt for hva det avslører om konseptene Veslefrikk og U-trykk. Den er beskrivende ved at det tilfører leseren en tykk beskrivelse av en enhet som blir undersøkt, her Skapias satsinger Veslefrikk og U-trykk. Casestudie er heuristisk ved at det belyser leserens forståelse gjennom naturalistiske generaliseringer. En casestudie vil enten bidra til oppdagelse av ny mening, utvide tidligere opplevelser eller bekrefte det som allerede er kjent.

Stake (1995) vektlegger viktigheten av caset og casets problemområdet. I en indre casestudie er allerede caset valgt på forhånd og *caset* vil være dominerende.

Avhengig om fokuset for casestudien er rettet mot selve caset eller casets problemområdet vil en kunne forklare hvilken type casestudie en gjennomfører. Med Stake (2005, s. 445) velger jeg å presentere min casestudie som en *indre* casestudie. Det er det ordinære og særegne ved et case som er av interesse i en *indre* casestudie. Stiftelsen Skapia er av primær interesse grunnet deres satsing på komponering i musikkfaget i grunnskolen.

For å kunne forstå et fenomen bør en se på et bredt spekter av kontekster (Stake, 1995). Stake (1995) skriver en rette oppmerksomheten mot casets kontekst i en *indre* casestudie. Et fenomen er knyttet til tid og rom, en historisk kontekst, politisk kontekst, økonomisk kontekst, sosial kontekst og personlig kontekst (Stake, 1995, s. 43). Skapia er intrikat vevet inn i hendelser knyttet til sine kontekster. Skapias virksomhet er bundet til tid og rom.

Politisk eksisterer Skapia i et samspill med skolepolitiske kontekster påvirket av styringsdokumenter som LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), der blant annet skaperglede, engasjement og utforskertrang trekkes som verdier for opplæringen. Historisk plasserer de seg i komponeringens plass i skolefaget musikk. Deres utvikling som organisasjon er også knyttet til deres egne historiske hendelser. Skapia er også knyttet til aktørenes personlige motivasjon og intensjon opp bak deres arbeid. Gjennom både å intervju og gjennomføre en dokumentanalyse vil jeg kunne gi en *tykk beskrivelse* av Skapias bidrag til komponering i musikkfaget. Jeg ønsker å videreformidle vikarierende erfaringer som kan stimulere leseren til

egne refleksjoner rundt eksterne aktørers skolerettede virksomhet. Hensikten er å gi et innblikk i det ordinære ved det komplekse fenomenet Skapia.

Denne casestudien gir en beskrivelse av Skapias komponenter (Stake, 1995) Veslefrikk og U-trykk som er deres nasjonale satsninger på komponering med barn og unge i grunnskolen. I beskrivelsen av disse satsingene som blir løftet frem er materialet som tilhører satsningene Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden. Til det hører videoer og informasjon som beskriver metodene på nettsidene og en mal på komponistrapporten elevene må skrive når de sender inn komposisjoner til Skapia.

Casestudien tar for seg å beskrive undervisningsmaterialet i dybden ved å gi en beskrivelse av metoden knyttet opp mot det teoretiske landskapet beskrevet i kapittel 2 og Skapias beskrivelse av opphavet til metoden og deres syn på hva den kan bidra med i musikkundervisningen. Komponistrapporten vil bli sett i lys av prosessen med å gi tilbakemeldinger på det innsendte elevkomposisjonene. Dermed vil fremstillingen av datamaterialet bidra til en beskrivelse av Skapias satsinger Veslefrikk- og U-trykk. Komponentene som beskrives i denne casestudien består av undervisningsmaterialet Skapia gjør tilgjengelig gjennom Veslefrikk- og U-trykkmetoden, to ansatte i Skapia og to jurymedlemmer som arbeider med å gi tilbakemeldinger på elevkomposisjoner.

Utenfor rammene av fokuset for denne oppgaven, men likevel fullt eksisterende, finner en andre komponenter av Skapias virksomhet. Her finner man initiativ til lokale arrangementer som Havlyd, samling av fagfolk gjennom fagsamlinger og ambassadørnettverk, undervisningsmaterialet om å skrive tekst til musikk og samling av læreres erfaringer med bruk av metodene Veslefrikk og U-trykk metoden. I tillegg til dette er det flere som ligger i støpeskjeen for Skapia. Her finner man en mentorordning som skal gi elever mulighet til å møte en komponist og få tilbakemeldinger underveis i arbeid med komponering i klasserommet. Det som nå er nevnt skal jeg ikke se på i denne studien.

I en studie av et case søker en etter å presenterer flere perspektiver. Ved bruk av triangulering prøver en å minimere mistolkning. Stake (1995) trekker frem triangulering som en måte å underbygge de beskrivelsene, tolkningene og påstandene vi trekker fra vårt empiriske materiale. Stake (1995, s. 110) skriver: "We assume the meaning of an observation is one thing, but additional observations give us grounds for revising our interpretation". Ulike data krever ulike innsats for bekreftelse. Enkelte data blir lagt frem for å kunne fortelle ganske

mye av caset. Dette er data som hvem som helst hadde lagt merke til om de hadde hatt muligheten til å være i forskerens posisjon. Andre data blir presentert som tolkninger.

Gjennom *data triangulering* ønsker en å se det samme fenomenet under forskjellige omstendigheter. Den mest brukte formen for triangulering er ifølge Stake (1995) metodologisk triangulering. Metodene som blir brukt i en casestudie er hovedsakelig observasjon, intervju og dokumentanalyse. Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av *dokumentanalyse og intervju*. Man benytter seg av ulike metoder for å kunne bekrefte eller øke troverdigheten til de tolkningene eller påstandene en har gjort seg. Som et ledd i trianguleringen det det gjennomført intervju med informanter med ulike roller innenfor Skapia. Dette var for å få tilgang til ulike perspektiver som kunne belyse en og samme sak. «Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil det være en styrke for studien»(Postholm, 2010, s. 132). I denne casestudien er dokumentene ment å underbygge og utvide det som trer frem i intervjuene.

### 3.2 Innsamlingsmetoder

Innsamlingsmetoden som er benyttet i casestudien er intervju og dokumentanalyse. Hensikten med å bruke disse metodene er å skape et bredt og dypgående bilde av konseptene Veslefrikk- og U-trykk som en helhet, som både inneholder kritiske refleksjoner og systematiske utredninger. Dokumentene vil kunne bidra til å gi et analysegrunnlag av det eksisterende undervisningsmaterialet til Skapia i større grad enn det informantene kan i en tidsbegrenset setting som intervjuet er. En dokumentanalyse av deres nettsider vil være en viktig kilde, fordi store deler av deres virksomhet foregår gjennom deres nettsted skapia.no. I det forberedende arbeidet har deres nettside vært viktig i forberedelsen til intervjuene (Yin, 2018, s. 115).

Intervjuene vil, i likhet med dokumentene, bidra med informasjon om satsingene Veslefrikk og U-trykkmetoden. Samtidig vil intervjuene kunne bidra med kunnskap som går dypere enn dokumentene. Intervjuene vil kunne utdype deltakernes erfaringer og kritiske refleksjon rundt Veslefrikk og U-trykk. «Interviews are an essential source of case study evidence because most studies are about human affairs and actions» (Yin, 2018, s. 121).

Intervjuets natur var av *semi-strukturert* karakter. I det ligger det at en har planlagt noen spørsmål på forhånd, samtidig som man er og åpen for at forskningsdeltakeren kan komme med egne innspill (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerens refleksjonsreise kan tilby en mulighet til å få tak i ny informasjon som en på forhånd ikke har sett for seg. Kvale og



Brinkmann (2015, s. 77) skriver at intervjuet kan sees på som en byggeplass der kunnskap blir produsert i samspill med intervjueren og intervjupersonen. Det er viktig å påpeke at kunnskapen som blir produsert blir farget av de ulike prosedyrene og teknikker som benyttes underveis.

Stake (1995, s. 64) trekker frem intervjuet som «the main road to multiple realities». Det er de personene i stiftelsen Skapia og deres tanker, refleksjoner og erfaringer rundt Veslefrikk og Utrykk som er av interesse for denne studien. Derfor blir intervju brukt for å produsere samtalebasert kunnskap om Skapias satsinger. Kunnskapen skapes i interaksjon mellom den intervjuede og intervjueren.

Etter forslag fra en representant fra Skapia ble det gjennomført et videomøte i foranledningen til intervjuene. Vi logget på kl. 14.30. Hensikten var å gi forsker og informant samme utgangspunkt i forkant av intervjuene. Det ble klargjort noen begreper rundt satsingene Veslefrikk- og U-trykk. I videomøte forklarte jeg innledende om hensikten bak prosjektet mitt. Vi oppklarte også begrepet de brukte rundt personene som gir tilbakemeldinger på elevkomposisjoner. Min forståelse var at det var mentorer som ga disse tilbakemeldingene. Benevnelsen på disse personen er jurymedlemmer. Under videomøte ble det forespeilet hvilke informanter som kunne tenkes å være aktuelle for intervju. I tillegg til dette fikk jeg foreslått interne dokumenter fra Skapia som jeg kunne få innsyn i.

I utgangspunktet var det tenkt at intervjuene skulle vare i 45 minutter. Tanken var å få et konsentrert ekstrakt av informantenes utsagn. I tabell 1 under kan en se en oversikt over informantutvalget, varighet på intervjuet og lokasjon for intervjuene.

Tabell 1: Informantutvalg, intervjuform, sted og tid

#	Informanter	Intervjuform	Sted	Tid
1	Ansatt i Skapia	En-til-en intervju + videosamtale	Kafé	1 time og seks minutter + 30 min
2	Jurymedlem	En-til-en intervju	Kafé	53 min
3	Jurymedlem	En-til-en intervju	Kafé	59 min

4	Ansatt i Skapia	En-til-en intervju	Kontor	56 min
---	-----------------	--------------------	--------	--------

Intervjuene ble tatt opp med to opptakere en *Zoom H4nPro* og en mobiltelefon med lydopptakerfunksjon. Samtidig noterte jeg underveis i intervjuet egnerefleksjoner og informantens reaksjoner. Styrken med å benytte seg av en opptaker er at alt som blir sagt blir tatt vare på og en kan gå tilbake og høre ordrett hva som ble sagt (Merriam, 2009, s.109).

Ulempen med en opptaker vil være informantens ubehag av å bli tatt opptak av.

Lydopptakeren markerer et kontekstskifte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117) for samtalen.

Det var derfor viktig for meg å høre med informantene om hvordan de stilte seg til at intervjuet ble tatt opp på opptaker. Før intervjuet gjennomgikk jeg en kort briefing der jeg forklarte intervjuets hensikt og spurte om informanten hadde noen spørsmål før vi begynte.

Transkripsjonen eksisterer også utenfor sin kontekst som gjør at en kan miste den underliggende meningen i hva som blir sagt (Stake, 1995). Derfor noterte jeg ned ting som jeg fattet interesse for under intervjuene og forsøkte å fange opp kroppsspråk og tonefall til informantene. Rett etter intervjuet noterte jeg ned umiddelbare tanker og refleksjoner til det som var blitt produsert under intervjuet i en loggbok.

Metodene som er presentert har til sammen skapt en forståelse av Skapias satsinger Veslefrikk- og U-trykk. Denne forståelsen har igjen fungert som et grunnlag for å besvare problemstillingen.

### 3.3 Dokumenter – utvalg og analyse

Thagaard (2018, s. 117) skriver at dokumenter kan være i form av skriftlig tekst, men også i form av audiovisuelle uttrykk som opptak, bilder og filmer. I moderne tider er nettsider tatt inn i begrepet dokumenter (Coffey, 2014, s. 367). Merriam (2009, s. 155-156) skriver at dokumenter er stabile objektive data, som er non-reaktive ved at de ikke blir påvirket av forskningsprosessen. Deres tilstedeværelse endrer ikke det som blir studert. Dokumenter er også et produkt av den konteksten de er produsert i og har dermed tilhørighet til den virkelige verdenen. Skapias nettsider og dokumenter har gjennom deres virksomhet tilhørighet til den musikkpedagogiske virkeligheten. Konteksten er påvirket av musikkfaget i grunnskolen, politiske styringsdokumenter, økonomi og sosiale nettverk.

Dokumentene som ble samlet inn for metodene Veslefrikk og U-trykk var mal komponistrapporten, nettsider for Veslefrikk og U-trykk. Nettsidene innebærer også videomaterialet til Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden. Skapia ga meg også innsyn to av

deres interne dokumenter *Handlingsplan for Skapia 2020* og *Strategiplan for Skapia 2020-2023*. Disse ble samlet inn etter tilgjengelighetsprinsippet, beskrevet med Thagaard (2018) ovenfor i kapittel 3.3 *Innsamlingsmetoder*. I foranledningen til intervjuene uttrykte jeg et ønske om å få tilgang på dokumenter som Skapia følte de kunne gi videre. Denne kommunikasjonen foregikk på e-post. Kriteriet for utvelgelsen var at de måtte omhandle Skapia.

Dokumentanalysen av vil innebære en analyse av nettsidene til Veslefrikk og U-trykk, videoene til metodene og malen til komponistrapporten. Thagaard (2018, s. 145) karakteriseres multimedia som en kombinasjon av statiske og dynamiske uttrykk. De visuelle dokumentene er introduksjonsvideoer som ligger ute til bruk for lærere og elever i grunnskolen.

Coffey (2014, s. 369) beskriver dokumenter som artefakter som er skapt med en spesiell hensikt. Hun (2014, s. 371) definerer dokumenter som: «[...] litary, textual or visual devices that enables information to be shared and «stories» to be presented». Data fra dokumenter kan tilføye deskriptiv informasjon, verifisere fremvoksende hypoteser og spore endring og utvikling om caset som studeres (Merriam, 2009s, . 155). I denne oppgaven vil nettsidene og de interne dokumentene gi et viktig innblikk Skapia sine satsinger Veslefrikk og U-trykk.

De *Multimodale dokumenter fra nettsidene*, her videoer og tekstlig materialet, ga meg en mulighet til å analysere metodene Veslefrikk og U-trykk opp mot teorien i kapittel 2. De bidro til innsikt om hvordan Skapia bidrar til komponering i musikkfaget i grunnskolen gjennom sitt metodiske undervisningsmateriale. I likhet med intervjuene vil språket her være mediet som analyseres. De multimodale sidene ved undervisningsmaterialet vil ikke bli belyst i denne oppgaven.

*Strategi for Skapia 2020-2023 og Handlingsplan for Skapia 2020* vil gi meg innsikt i intensjonen bak metodene Veslefrikk og U-trykk. I tillegg vil det gi en mulighet til å beskrive verdiene Skapia legger til grunn for disse metodene. Dokumenter kan fungere som erstatning for en beskrivelse av en aktivitet forskeren ikke ville hatt tilgang til selv (Stake, 1995).

*Malen for Komponistrapporten*: En del av arbeidet til Skapia og jurymedlemmene er å lytte til elevkomposisjoner og å lese igjennom komponistrapporter som elevene må skrive når de sender inn sine komposisjoner. Disse rapportene inneholder blant annet elevs refleksjoner rundt komponeringsprosessen og tanker bak komposisjonen. En mal for komponistrapporten

ligger tilgjengelig for deltakerne av Veslefrikk og U-trykk på Skapia sine nettsider. I samtale med Skapia ble jeg tilbudt å få tilgang til komponistrapportene som Skapia har fått tilsendt med bidragene til Veslefrikk og U-trykk. Skapia tilbød meg å få tilgang til alle rapportene med tilhørende elevkomposisjoner. Jeg valgte å ikke dykke inn i dette materialet, men heller bruke malen for komponistrapporten som en beskrivelse av en av komponentene til satsingene Veslefrikk og U-trykk. Selv om de innsendte komponistrapportene er en verdifull kilde til elevers refleksjoner rundt deres komponeringsprosess, valgte jeg å rette søkelyset på dokumentets egenart.

Dokumenter er ifølge Coffey (2014, s. 370) sosialt definert, produsert og konsumert. Med dette vektlegger hun at en må studere prosessen bak dokumenters produksjon og konsumering. Det kan være av både tekniske, lingvistiske eller konseptuelle natur, men òg innholdet i selve dokumentene. Dokumentene kan gi informasjon om en setting, en organisasjon, en hendelse eller en person. I tillegg kan de sees på som artefakter tilgjengelig for undersøkelse i sin egen rett.

Dokumenter eksisterer i ulike sjangre i form av språk, stil og anvender visuelle tegn, litterære enheter og andre symboler som presenterer og formidler mening (Coffey, 2014, s. 371). Ved å skille dokumenter mellom hva dokumenter 'ser ut' ut som (tekst og form) og hva de 'gjør' (hensikt eller funksjon) og hvordan de er relatert (intertekstualitet mellom dokumenter), kan en ifølge Coffey (2014, s. 371) utforske forhold og mening innenfor en tekst i relasjon til andre tekster.

I analysen av dokumentene støtter jeg meg på Coffey (2014, s. 371) som skriver at den første oppgaven vil være å stille *hvordan* dokumenter er konstruert som distinkte typer artefakter eller produksjoner. Her vil det ifølge Coffey (2014, s. 371) være passende å undersøke organiseringen av teksten i dokumentene, og de semiotiske og narrative kvalitetene ved materialet innenfor dokumentene.

En annen måte å analysere dokumenter på er å se hvilke funksjoner de har og hvordan de fungerer (Coffey, 2014, s. 372). Coffey (2014, s. 372) skriver at det kan være hensiktsmessig å skille mellom intenderte og mottatte meldinger eller funksjoner i dokumentene. Hvilken hensikt er dokumentet ment å tjene fra forfatteren sin side og hvordan blir dokumentet lest, forstått og brukt av publikum? Til å analysere dokumentene fra Skapia vil intervjuene med de

ansatte og jurymedlemmer bidra til å kunne forstå meningen bak dokumentet, samtidig som de kan gi en innsikt i hvordan materialet blir forstått.

Som en tilnærming til å svare på dette spørsmålet kan en tenke seg språket som noe som ikke bare beskriver hendelser eller forhold, men også er med på å skape eller utøve dem (Coffey, 2014, s. 372). I tolkning av dokumenter bringer både produsenter og mottakere av dokumenter med seg kunnskap om konvensjoner som trer inn i deres produksjon og mottakelse.

Dokumenter eksisterer i relasjon til andre dokumenter (Coffey, 2014, s. 373). Coffey (2014, s. 374) skriver at en kan vie oppmerksomhet til dokumentenes *intertekstualitet*. Med dette mener hun at en undersøker hvordan dokumentenes relasjonelle kvaliteter kan avdekke om settingen som forskes på. Dokumentene fra Skapia eksisterer i relasjon til hverandre og en undersøkelse av deres relasjonelle kvaliteter kan gi en innsikt i materialets bidrag til kreativ læring.

Gjennom å gjøre en dokumentanalyse av deres nettsider og interne dokumenter kan jeg gi en beskrivelse av Skapias bidrag til komponering i grunnskolen. Jeg har valgt gi en omfattende redegjørelse av hvordan man kan se på dokumenter. Dette er fordi Skapia sine dokumenter er en viktig del av deres virksomhet. Det metodiske videomaterialet deres en viktig komponent i satsingene Veslefrikk og U-trykk. De interne dokumentene kan gi meg innsikt i intensjonen Skapia uttrykker om Veslefrikk og U-trykk til andre aktører, samtidig som det gir meg muligheten til å se hva deres mål med satsingene er for dagens og fremtidens undervisning.

### 3.4 Analyse av intervjumaterialet

Analysen av datamaterialet startet umiddelbart i møte med dokumentene og informantene. I fremstillingen av funnene har det vært viktig å fremstille nok detaljer om prosessen. Dette innebærer kontekstuelle beskrivelser, rådata og egne tolkninger av materialet som blir analysert. Hensikten med dette er å lage en gestalt som gir mening til leseren (Firestone, 1987 i Merriam, 2009). De transkriberte intervjuene bestod av omfang på 29 573 ord eller 58 sider.

Proessen med å analysere data gikk i hovedtrekk ut på at jeg først reduserte dataene ved å skaffe meg en oversikt over datamaterialet, før jeg lokaliserte og undersøkte ulike intervjupassasjer av spesiell interesse (Roulston, 2014, s. 304). Jeg benyttet meg av analyse programmet *Nvivo 12* i dette arbeidet.

Intervjupassasjene som var av interesse, ble gitt koder. Utviklingen av koder innebar lesing, fokusert koding, refleksjoner, notering og ny gjennomlesning. I denne prosessen støttet jeg meg til det Coffey og Atkinson (1996, s. 29) kaller *in-vivo-koding* som innebærer å identifisere relevante begreper, gå gjennom materialet og lete etter eksempler som passer under disse begrepene og fenomenene (ord, fraser, setninger eller avsnitt), samle kodene i overordnede kategorier og tenke sammenhenger og mønstre, likheter og ulikheter. Slik kunne jeg begynne å se sammenhenger mellom ideer, slå sammen koder til kategorier og legge et grunnlag for påstander (Roulston, 2014, s. 305) knyttet til Skapias bidrag til komponering i musikkfaget i grunnskolen. En slik fremgangsmåte kalles gjerne induktiv eller empirisk måte. Jeg vil likevel argumentere for at prosessen med kodingen og kategoriseringen av datamaterialet bar preg av en abduktiv tilnærming. Kodene ble identifisert og konstruert gjennom å vekselvis jobbe med materialet, det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene (Coffey & Atkinson, 1996, s. 31)

Kategoriene ble gitt navn og det ble gjort en vurdering på hvor mange kategorier det skulle være. Etter hvert ble de plassert inn i et system. De fungerer som svar på problemstillingen samtidig som problemstillingen har ledet analysen av datamaterialet. Det ble skrevet ned refleksjoner rundt det som kom frem i intervjuene. Jeg vendte senere tilbake til intervjuene og kategoriserte utsagnene ut ifra temaer som kom opp basert på problemstilling, forskningsspørsmålene og teori presentert ovenfor. Det er refleksjonene fra loggboken og de kategoriene som dukket opp som er grunnlaget for analysen av Skapia sine satsinger Veslefrikk og U-trykk. Datamaterialet blir presentert slik det fremstod for meg i lys av det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Memoarer om hva jeg har lært om caset Skapia har også bidratt til analysen av datamaterialet.

Til slutt representerte jeg utsagnene som tolkninger og funn. Utsagnene presentert i masteroppgaven er tolket i de ulike tolkningskontekstene «*selvforståelse, Kritisk forståelse basert på sunnfornuft og teoretisk forståelse*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Selvforståelse går ut på at forskeren prøver å presentere hva den intervjuede selv oppfatter som meningen i sine utsagn gjennom en omskrevet fortetning slik forskeren forstår dem. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft har en bredere forståelsesramme enn den intervjuedes egen selvforståelse. De tolkningene en gjør innenfor denne konteksten kan stille seg kritisk til utsagnenes innhold eller personen bak. De to første kontekstene vil danne grunnlaget for tolkningen av utsagnene presentert i *kapittel 4*. Valideringsfellesskapet som avgjør om jeg har gjort en god tolkning vil være den intervjuede og det allmenne publikum. I *kapittel 5* vil den

teoretiske forståelsen skape en ramme for diskusjonen av Skapias bidrag til kreativ læring i musikkfaget i grunnskolen.

### 3.5 Utvalg av informanter

I utvalg av informanter til en casestudie skriver Merriam (2009, s. 81) at en først velger et case, før en deretter velger informanter innenfor denne casen. For denne studien ble først caset Skapia valgt, før jeg valgte informanter som hadde tilknytning til Veslefrikk og U-trykk. Stake trekker frem informantene som viktige for å kunne forstå et case og beskriver en informant slik: «An informant is just someone who knows a lot about the case and is willing to chat» (Stake, 1995, s. 67). De kan gi tilgang til observasjoner som forskeren selv ikke har tilgang på.

Informantene innenfor caset Skapia ble selektert etter det Thagaard (2018, s. 56) kaller *tilgjengelighetsutvalg*. Denne seleksjonsmetoden kjennetegnes ved at informantene som velges er tilgjengelige for forskeren og har egenskaper som er relevante for problemstillingen. For å kunne svare på problemstillingen ønsket jeg et utvalg informanter som representerte både stiftelsen Skapia og jurymedlemmer som kunne gi et innblikk i det faktiske arbeidet med å vurdere elevkomposisjoner som springer ut av Veslefrikk- og U-trykkmetoden.

I begynnelsen av prosessen med å skaffe informanter kontaktet jeg en nøkkelperson innenfor Skapia som satt meg i kontakt med personer jeg kunne intervju. En slik seleksjonsmetode blir av Thagaard (2018, s. 56) kalt for *snøballmetoden*. Den seleksjonsmetoden baserer seg på at en først kontakter en person med de egenskapene eller kvalifikasjonene som er hensiktsmessige for å besvare problemstillingen, for så å spørre om denne personen kan sette en i kontakt med personer med tilsvarende egenskaper.

Jeg tok kontakt med en person fra Skapia på e-post der jeg forklarte hensikten med studien. Videre forklarte jeg at jeg ønsket å intervju to ansatte i Skapia og to jurymedlemmer. Jeg fikk tilgang på kontaktinformasjon til to ansatte i Skapia og to jurymedlemmer. Det ble opprettet kontakt med disse informantene på e-post og avtalt sted og tidspunkt for intervju.

*Medarbeiderne i Skapia* ble valgt på grunn av deres erfaring og ekspertise med fenomenet. Aktørene i Skapia er de som er tettest på virksomheten som gjøres innenfor organisasjonen. Medarbeiderne er de som vet mest om arbeidet de selv gjør i organisasjonen og deres utsagn vil kunne gi meg et innblikk i prosessen bak produksjonen av materialet til Veslefrikk- og U-trykkmetoden og betydningen de la i disse metodene. På denne måten kan en gi en beskrivelse

av Skapias komponenter samt den biografiske utviklingen til satsingene Veslefrikk og U-trykk.

*Jurymedlemmene* bidro til å gi en beskrivelse av deres arbeid med å gi tilbakemeldinger på elevbidrag. Til dette hører deres beskrivelse av komponistrapportens betydning.

Jurymedlemmene har en dobbeltrolle i deres bidrag med innsikt om Skapias bidrag til komponering i musikkfaget. På den ene siden tilbyr de vikarierende erfaringer med arbeidet med å vurdere og gi tilbakemeldinger på elevkomposisjoner. På den andre siden er de komponister som kan dele sine perspektiver på metodene Veslefrikk og U-trykk.

Alle informantene ble intervjuet hver for seg slik at de kunne snakke fritt rundt spørsmålene som ble stilt under intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på steder som var lett tilgjengelige for informantene. Dette var fordi jeg ønsket å legge til rette for minst mulig tidsbelastning for informantene. Intervjuene ble derfor gjennomført på steder foreslått av informantene.

Det åpnet seg ulike muligheter for hvem av de ansatte jeg kunne intervjuer. Skapia tilbød meg å intervjuer personer som hadde administrative oppgaver i organisasjonen, i tillegg til de som stod for den faglige virksomheten. Da problemstillingen tar for seg Skapias bidrag til komponering i musikkfaget valgte jeg å ikke intervjuer personer med administrative oppgaver. Fokuset mitt var å hente ut tanker og refleksjoner rundt satsingene Veslefrikk og U-trykk og jeg så det derfor mest gunstig å intervjuer fagpersoner fra Skapia. Derfor ble de ansatte som hadde ansvar for dette arbeidet valgt ut. Personer med mer administrative verv ble selektert bort.

### 3.6 Forskningsetikk

Forskningsetikk er ifølge NESH (2006, s. 5) et begrep som:

[...] viser til et sett normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral.

I møte med forskningsfeltet må forskeren være bevisst noen spilleregler for å kunne ivareta forskningskulturen og de personene som er en del av den. Dette innebærer også forskeren selv.



I prosessen med innsamling a data har jeg forholdt meg til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD)<sup>11</sup> etiske retningslinjer, samtidig som jeg har vært overlatt til mine egne evner til å utøve praktisk kunnskap i møte med forskningsfeltet. Det var viktig å forbli åpen for de dilemmaer, ambivalenser og konflikter som oppstod under forskningsprosessen (Kvale & og Brinkmann, 2015, s. 102-103). Under datainnsamlingen ble det reist noen forskningsetiske utfordringer. De vil bli presentert her under kategoriene *samtykke* og *anonymitet*.

Informert samtykke – NESH (2006) formulerer etiske retningslinjer for gjennomføring forskningsarbeid som er ment å hindre at informantene blir alvorlig belastet. Blant dem er *Krav om informert og fritt samtykke* (NESH, 2006, s. 13). Det innebærer en at forskningsarbeidet bare skal settes i gang etter at det er gitt et informert fritt samtykke fra informantene.

Prosjektet ble godkjent av NSD juni 2019 (**Vedlegg 1**). I forkant av intervjuene ble sendt ut et informasjonsskriv til henholdsvis medarbeiderne (**Vedlegg 2**) og jurymedlemmer (**Vedlegg 3**) etter mal av Norsk Senter for Forschungsdata Samtykke skjema inneholdt undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene i designet og hva deltakelse ville innebære for den enkelte deltaker. I tillegg inneholder samtykkeskjemaet informasjon om fortrolighet til hvem som ville få tilgang til intervjuene, både lydfiler og transkripsjoner, offentliggjøring av datamaterialet og deltakerens rett til adgang til transkripsjonene og analysen av datamaterialet. Alt av datamateriale ble lagret på en lukket dataserver knyttet til Høgskolen på Vestlandet. De utskrevne dokumentene var låst i skap med nøkkellås.

*Anonymitet*- I arbeidet med denne studien stod jeg ovenfor et etisk dilemma i forhold til informantenes anonymitet. Konfidensialitet som etisk usikkerhetsområdet er ifølge Kvale og Brinkmann relatert til anonymitet (2015, s. 106). På den ene siden kan anonymitet beskytte deltakernes rett til privatliv, samtidig som forskerens alibi til å kunne tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt.

Skapia som organisasjon er en identitetsmarkør som beskriver deltakernes yrke. Det er derfor en risiko for at utsagnene kan spores tilbake til den enkelte deltaker. Spenningen mellom anonymitetens beskyttende karakteristikk ble overveiet opp mot å frata deltakernes stemme i forskningen, som opprinnelig var påberopt som dens formål i forskningen (Parker, 2005, s. 17

---

<sup>11</sup> nsd.no

i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informantenes beskrivelse av Skapias virksomhet var viktig for denne studien. Informantene ble anonymisert ved at de ikke kan identifiseres som «seg selv». Det ble gjort ved å utelatte direkte personopplysninger som navn, e-postadresse og telefonnummer. Informantene ga godkjennelse til at navn kunne brukes i oppgaven. Jeg valgte likevel å gi pseudonymer til informantene. Informantene har fått pseudonymene «Ansatt A», «Ansatt B», «Jurymedlem A» og «Jurymedlem B». I presentasjonen av informantene er det kun opplysninger knyttet til informantens rolle i Skapia som blir beskrevet. Rollene er «ansatt i Skapia» og «jurymedlem». Andre personopplysninger er utelatt. Dette er fordi det er deltakernes utsagn og refleksjoner samlet skal kunne gi en beskrivelse av Skapias sine satsinger Veslefrikk og U-trykk. Stemmene fungerer som representasjoner for de menneskelige intensjonene og motivasjonene bak satsingene. Prosjektet samsvarer med NSD sine krav om personvern.

«Informasjon som ansees som offentlig, er i prinsippet tilgjengelig for forskning» (Thagaard, 2018, s. 149). Skapias materialet knyttet til Veslefrikk- og U-trykk metoden ligger tilgjengelig for alle på internett. Jeg Informerte Skapia om forskningsarbeidet og at det ville innebærer analyse av deres nettsider.

### 3.7 Kritiske refleksjoner

Casestudiets begrensninger kan spores tilbake til at forskeren er overlatt til seg selv. Det er ikke gitt at forskeren har hatt trening i å gjennomføre intervjuer og observasjoner. Det finnes heller ingen retningslinjer for hvordan en skal skrive ut rapporten (Merriam, 2009). Det er viktig for leseren og forfatteren å være klar over egen bias.

Kvalitativ forskning dreier seg om å forstå et gitt fenomen ut ifra deltakernes ståsted, noen ganger kalt et emisk eller insider perspektiv. Merriam (2009) trekker frem mennesket som det beste instrumentet innsamling og analyse av kvalitative data. Hun trekker frem attributter som evnen til å utvide sin forståelse gjennom non-verbal og verbal kommunikasjon, prosessere informasjon umiddelbart, tydeliggjøre og oppsummer materialet, sjekke med respondenter om tolkningene er nøyaktige og utforske uvanlig og uforutsette responser. Som forskningsinstrumentet som samler inn data i denne studien vil mine funn være farget av min forståelse av datamaterialet. Det har derfor vært viktig å være transparent i forhold til hvordan min subjektivitet kan ha påvirket innsamlingen og tolkingen av materialet (Merriam, 2009).

En casestudie er alltid preget av subjektivitet. I møte med caset kommer vi inn med en forforståelse basert på våre tidlige erfaringer og en følelse av verdien av ting (Stake, 1995). Som forsker stod jeg ovenfor valg som hvor personlig en skal være, hvor kvalitativ en skal være og hvilken rolle en skal spille. Det kan være lett å bite over for mye av gangen. Det er ikke alt ved et case en skal eller trenger å ta med i studien. I denne studien har mye av arbeidet med metoden handlet om å avgrense mitt søkelys på Skapia sin virksomhet. Det innebar at jeg satt igjen med satsingene Veslefrikk og U-trykk. Andre forhold som kom opp i samtalene med informantene om andre sider ved Skapia sin virksomhet er utelatt i denne studien. «There are others to tell the rest of the story, the other stories.» (Stake, 1995).

I denne casestudien har jeg sett søkelyset på Veslefrikk og U-trykk sine bestemte særegenheter. Jeg har undersøkt hva satsingene er, og hva det gjør. Valgene som er gjort i avgrensningen av caset baserer seg på hva jeg tenker relevant å utelate. Som forsker plasserer jeg meg også i feltet som en tolkende person som observerer objektivt. På grunnlag av data legger jeg grunnlaget for sine konklusjoner. Jeg har forsøkt å bevare de mange virkelighetene som omfatter satsingen Veslefrikk og U-trykk, uten å forstyrre den ordinære aktiviteten til caset (Stake, 1995).

## 4. ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg analysere det jeg opplever som oppbyggingen, intensjonene og erfaringene med to av Skapia sine konsepter Veslefrikk og U-trykk. Jeg velger å ta for meg begge disse konseptene da de fremstår som relativt like i sin oppbygning og fordi at jeg i problemstillingen spør om «På hvilke måter kan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen?». Begge konseptene løftes fram som Skapia sine satsinger på komponering inn mot grunnskolen. En sammenligning av de to konseptene vil ikke være en del av min oppgave.

Jeg velger å presentere forskningsspørsmålene da kategoriene presentert i analysen kan sees i sammenheng med forskningsspørsmålene.

1. Hvordan er Skapias satsingene Veslefrikk og U-trykk bygd opp?
2. Hva er ifølge Skapia intensjonen med satsingene Veslefrikk og U-trykk?
3. Hvilke egne erfaringer har Skapia med Veslefrikk og U-trykk?

Forskningsspørsmålene er i min oppgave med på å avgrense Skapia sin virksomhet til å gjelde satsingene Veslefrikk og U-trykk. Skapia har et større nedslagsfelt innenfor det musikkpedagogiske feltet enn det som vil bli beskrevet her. Andre konsepter og sider av Skapia sin virksomhet har blitt selektert bort i analysen, da dette avgrenset av problemstillingen, ikke er en del av virksomheten rettet direkte inn mot grunnskolen. Det innebærer lokale aktiviteter utenfor skoletid, men som likevel er av musikkpedagogisk interesse.

Skapia har også flere konsepter i støpeskjeen, men dette har jeg valgt bort grunnet oppgavens omfang. Det vil være hensiktsmessig å nevne at jeg har utelatt en ordning Skapia utvikler som skal bli en del av konseptene Veslefrikk og U-trykk. Ordningen heter mentorordningen og var, da jeg gjennomførte intervjuene, under testing. Ordningen går ut på at elever skal få møte en komponist underveis i komponeringsprosessen og få tilbakemeldinger og innspill da.

Jeg vil i det følgende presentere hva som ligger til grunn for min analyse. Analysen struktureres etter de kategoriene som ble tydelige under analyseprosessen. Satsingene

Veslefrikk og U-trykk er sammenfattende konsepter som består av ulike komponenter. Jeg har valgt å strukturere datamaterialet mitt ut ifra tre kategorier<sup>12</sup>:

- *Oppbyggingen* av konseptene Veslefrikk og U-trykk
- Skapia sin *intensjon* bak konseptene Veslefrikk og U-trykk
- Skapia sine *erfaringer* med konseptene Veslefrikk og U-trykk

I den første kategorien legger jeg frem de ulike komponentene av konseptene Veslefrikk og U-trykk. Det innebærer en beskrivelse av hvordan metoden ble til og hva som er tydelige tendenser i videomaterialet til Veslefrikk- og U-trykkmetoden, logistikken bak juryens arbeid og en beskrivelse av konkurransene Veslefrikk og U-trykk. I den neste kategorien belyser det Skapia uttrykker om intensjonene bak konseptene Veslefrikk og U-trykk. I den siste kategorien er det Skapia egne erfaringer med metodene som legges frem. Her viste spesielt jurymedlemmenes erfaringer med elevbidragene som blir sendt inn til konkurransene som en viktig kilde.

#### 4.1 Oppbyggingen av satsingene Veslefrikk og U-trykk

I denne kategorien beskriver jeg konseptene Veslefrikk og U-trykk slik de fremstod for meg i intervju med informantene og gjennomgangen av dokumenter. Gjennom konseptene Veslefrikk og U-trykk retter Skapia en del av sin virksomhet inn mot musikkfaget i grunnskolen. Det innebærer Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden, tilbakemelding fra jurymedlem og en kåring av vinnerbidrag gjennom Veslefrikkprisen og Årets U-trykk.

Den første komponenten jeg vil ta for meg i konseptene Veslefrikk og U-trykk er metodene som ligger tilgjengelig på Skapia sine nettsider. Her vil jeg presentere det jeg så som tydelige tendenser i informantenes uttalelser, Skapia sine interne dokumenter i lys av informasjonsvideoene til metodene. Når jeg snakker om metodene, vil det innebefatte både Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden, dette fordi begge metodene ligner i form og innhold. Det gjelder også når jeg omtaler de ulike stegene i metodene, da de mer eller mindre går ut på det samme.

---

<sup>12</sup>Jeg har valgt å fremstille enkeltstående sitater fra datamaterialet med en grå bakgrunn.

De dokumentene jeg har fått tilgang til fra Skapia innebærer beskrivelser av Skapia sin visjon, verdier, konseptene og fremtidige målsetninger for konseptene Veslefrikk og U-trykk. I Skapia sin «Strategiplan, 2020-2023» uttrykker Skapia om sine satsinger:

Strategiplan for Skapia, 2020-2023: «Våre to nasjonale satsinger på komponering, Veslefrikk og U-trykk, motiverer barn og ungdom til å lage musikk. Vi legger til rette for at barn og unge får utforske, eksperimentere, sette sammen ideer, utforme detaljer, øve, produsere og dele det de har skapt»

Skapia startet opprinnelig opp som Veslefrikkstiftelsen. I 2015 arrangerte de den første kåringen av Veslefrikkprisen som en del av sin satsing for komponering i barneskolen. I 2019 ble de til Stiftelsen Skapia, da de ønsket å utvide sin nasjonale satsing til å også gjelde ungdomsskoleelever.

Ansatt A: Vi hadde lyst til å beholde Veslefrikk som navn på barneprosjektet. Men det fungerer ikke så bra med Veslefrikk for ungdom. Dermed så etablerte vi Veslefrikk og U-trykk. Og da måtte moderorganisasjonen få et nytt navn. [...] Så fra Januar 2019 så var vi Skapia.

Ansatt A beskriver prosessen med hvordan Veslefrikkmetoden ble til. Erfaringen med Nysgjerrigpermetoden<sup>13</sup> inspirerte til å lage en tilsvarende metodikk for musikkundervisningen. Dette er en metodikk som legger til rette for at elever skal kunne forske på ting de selv lurer på. Her trekkes det frem at Ansatt A var fascinert av kunnskapsgrunnlaget som lå til grunn for at barn kunne forske samtidig som metoden var lettfattelig og enkel å ta i bruk. Dermed kom ønske om å lage noe tilsvarende for komponering. Ansatt A understreker viktigheten av at metoden fremstod enkel å ta i bruk for hvem som helst samtidig som det skulle være «[...] en metode som er fundert i hvordan komponister faktisk kan jobbe (Ansatt A)». Kompetansen metodikken bygger på ser ut til å komme fra komponisters erfaringer og erfaring fra musikkundervisningen.

Ansatt A: Så gikk jeg jo til komponister og spurte: er dette en god måte å tenke komponering på. Og så sa de ja.

Resultatet av dette endte i en metode bestående av seks steg der elevene velger tema, eksperimenterer, lager en plan, utformer detaljer, øver og deler eller fremfører musikken. Til

---

<sup>13</sup> <https://www.nysgjerrigper.no/nysgjerrigpermetoden/>

hver metode er det en video som presenterer metodene i sin helhet. Til hvert av stegene ligger det informasjonsvideoer på Skapia sine nettsider. På nettsidene finner man informasjon og en oppsummering av de forskjellige stegene.

Videoene starter med en oppsummering av det forrige steget, før det introduserer neste steg. Dette skjer ved overordnet bilde av metoden. Fremgangen illustreres med en pil som trekkes fra det forrige steget til det neste.

De innledende stegene «Velg et tema» og «eksperimenter» viser hvordan elever kan utforske ulike temaer som elevene velger selv. En fortellerstemme gir eksempler på temaer som kjærlighet, omgivelser eller egne erfaringer som utgangspunkt for komponeringsprosessen. Informasjonsvideoene viser hvordan en kan undersøke fenomener som stillhet fra ulike sider og hvordan elevene kan utforske og eksperimentere med ulike lydkilder fra instrumenter, gjenstander eller digitale verktøy. Ideene de får underveis kan lagres i en idebank. Elevene oppmuntres her til å skape ideer uten å tenke på sluttresultatet. Informasjonsvideoen kommuniserer aktiviteter der en gjennom musisering og lytting utforsker og eksperimenterer med lyd, tekst, temaer og fenomener.

Fortellerstemmen i videoene viser hvordan man kan lage en plan for komposisjonen for å kunne se helheten i musikken en skal lage. Her blir mottakerne bedt om å velge ut de ideene de tror passer best sammen. I utformingen av planen viser informasjonsvideoene ulike eksempler på hvordan man kan lage en plan. Planen kalles en formskisse og skal gjøre mottakerne bevisst på de valgene de gjør i egne komposisjoner. Formskissen blir beskrevet som en skisse for formen av musikken. Form i musikk handler her om hva som skjer, når det skjer og hvorfor det skjer. Her blir det understreket at det er viktig å tenke over hvorfor en tar de valgene en tar.

Videomaterialet viser hvordan man i samspill med andre kan justere sine musikalske ideer om noen skal spille litt svakere, sterkere eller litt annerledes. Den viser også hvordan man kan komponere horisontalt eller vertikalt.

Metoden demonstrerer hvordan man kan øve på musikken sammen. Her trekkes også formskissen inn som et verktøy elevene eller læreren kan bruke for å holde oversikt over hvor man er i musikken. Avslutningsvis gir metodene tips til hva man kan tenke på når man fremfører eller spiller inn musikken. Metodene består av et omfattende videomateriale som i denne oppgaven er for stort til å fokusere på i sin helhet. Jeg har derfor valgt å presentere

noen eksempler som illustrerer de aktivitetene metodene legger til rette for. Aktivitetene som er presentert her reflekterer det jeg opplevde som tydelige tendenser i videomaterialet. Slik det fremstod for meg legger videomaterialet vekt på at elevene selv skal ta valg, samt utforskning, revidering og justering av eget materialet.

I selve undervisningsmaterialet finner en flere eksempler der det påpekes at en kan gå tilbake til de foregående stegene i metoden. Slik jeg ser det handler denne fremstillingen om å illustrere at en ikke trenger å følge metoden kronologisk fra steg 1 til steg 6. Et eksempel på det finner man innledningsvis i steg to i metodene. Her understrekes det at en ikke trenger å begynne med det første steget i metoden som er «Velge tema», men at man kan starte med å «eksperimentere» først.

U-trykkmetoden, video 2 Eksperimenter: Noen ganger kan det å eksperimentere være det aller første steget i en kreativ prosess. Det kan være det som gjør at man får lyst til å lage musikk. Derfor er det fulgt mulig å starte her og så velge tema etterpå.

Videoene gir også flere eksempler på at en kan gå tilbake til de foregående stegene i metoden. To piler i en sirkel vises for å illustrere dette. Justeringer av komposisjoner trekkes også frem i det femte steget i metoden «Øv». U-trykkmetoden, video oversikt: «Mens du jobber med detaljene kan det godt hende at du må gå flere runder med eksperimentering (Steg 2) og kanskje planen (steg 3) må justeres».

Metoden gir tips, aktiviteter, fysiske og intellektuelle verktøy en kan benytte seg i komponeringsaktiviteter gjennom musisering og lytting. I intervjuet med informant A trekkes det frem at Skapia ønsker å vise at en kan bevege seg mellom de ulike stegene og gjerne «[...] jobbe med flere av disse punktene samtidig» (Ansatt A). Ansatt A uttrykker at de forsøker å illustrere at man ikke trenger å følge metoden fra start til slutt som en oppskrift ved å sette de ulike stegene i en sirkel.

Ansatt A: Altså det behøver med andre ord ikke å være sånn først en, så to, så tre også fire også er musikken ferdig, også er det øve [...]

Slik jeg forstår Ansatt A sitt utsagn ser det ut som at de ønsker å fremstille den kreative prosessen som en dynamisk prosess der man beveger seg mellom ulike aktiviteter som å eksperimentere, revidere og justere ulike deler av musikken elevene lager, før man ferdigstiller et ferdig produkt og deler det enten ved å fremføre musikken eller dele opptaket



på ulike digitale plattformer eller som et bidrag til Veslefrikkprisen eller Årets U-trykk. Metodene kan beskrives som «Den kreative prosessen i skjemaform» (Jurymedlem A).

Klasser eller elevgrupper kan sende inn komposisjonene som bidrag til konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk. Komposisjonene må lages av elevgrupper på tre eller flere. Som en del av bidraget må elevene sende inn en komponistrapport. Komponistrapporten må inneholde formelle opplysninger som navn på skole, klasse, læreren og fornavnet til alle elevene som er med. I tillegg må det legges til informasjon om hvilke instrumenter eller lydkilder som er brukt og tekst hvis det er skrevet til musikken. Komponistrapporten må inneholde elevenes refleksjoner gjennom beskrivelse av prosess og produkt, hva som er gjort og hvorfor og evaluering av prosess og produkt. En kan legge ved *formskissen*, noter eller grafisk notasjon og bilder fra arbeidet (Skapia, 2020).

Komposisjonen og komponistrapporten sendes til Skapia der de tildeles jurymedlemmer som gir en tilbakemelding på komposisjonen og komponistrapporten. Jurymedlemmene er komponister engasjert av Skapia til å gi tilbakemeldinger på elevkomposisjoner.

Alle som sender inn bidrag til konkurransene Veslefrikk og U-trykk får en tilbakemelding fra en komponist. Juryen består av komponister med ulik bakgrunn. Jeg velger her å se på jurymedlemmene som en del av Skapia selv om de ikke er ansatte i stiftelsen.

Jurymedlemmene er engasjert utenfra, men er en viktig brikke for at Skapia skal kunne nå sine intensjoner.

Jurymedlemmene gir et innblikk i logistikken bak arbeidet med å vurdere bidragene. Selve nominasjonen av bidrag til finalene til Veslefrikkprisen og Årets U-trykk går over to runder. Hvert jurymedlem får tildelt bidrag som de gir tilbakemeldinger på før de velger ut bidrag til runde to. Bidragene blir tildelt uten at lydfiler er sjekket. Jurymedlemmene jobber først individuelt med å gi tilbakemeldinger før de velger ut bidrag som de tar med videre til runde to der jurymedlemmene for de respektive konkurransene samles og nominerer bidrag til finalen i Veslefrikk og U-trykk. Jurymedlemmene uttrykker begge at de bruker lang tid på å gå gjennom de innsendte bidragene. Tilbakemeldingen de gir tar utgangspunkt i elevgruppens komposisjoner og komponistrapporten.

Bidragene som blir sendt til finalerunden blir en del av en finalekonsert. Det kåres en vinner fra barneskoletrinnet, Veslefrikkprisen, og fra ungdomsskoletrinnet, Årets U-trykk. Vinneren av konkurransene får fremføre sin komposisjon med kringkastingsorkesteret (KORK).

Vinnerbidragene blir arrangert for Krinkastingsorkesteret av samarbeidspartnere til Skapia. Konserten blir vist gjennom ulike medier som TV og nett streaming i samarbeid med Norsk rikskringkasting (NRK). Skapia jobber også for å få pressedekning gjennom andre nasjonale og lokale medier. På nettsiden kan man se tilbake på tidligere finalekonserter. Det kan legges til her at Skapia i sin «Handlingsplan 2020» ønsker å videreutvikle konseptene og med dette har som mål i sin handlingsplan å ha en «[...] DKS-produksjon med Veslefrikk og U-trykk.»

Slik jeg ser det består satsingene Veslefrikk og U-trykk av tre komponenter:

- Undervisningsmaterialet Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden
- Tilbakemelding på komposisjoner og komposisjonsprosesser
- Konkurransene «Veslefrikkprisen» og «Årets Utrykk»

Metodene til Skapia er inspirert av Nysgjerrigpermetoden. Samtidig ser det ut til at komponisters erfaring med komponering har bidratt til utformingen av selve materialet. Komponisters innspill ser ut til å ha påvirket ulike bestanddeler i metoden. Selv om metodene presenteres i seks steg som tar deg fra ide til ferdig produkt, legger jeg merke til at informantene, nettsidene og selve undervisningsmaterialet fremstiller prosessen som en dynamisk prosess der man kan bevege seg mellom de ulike stegene.

Juryens vurderingsprosess foregår i to omganger. I første omgang gir de tilbakemeldinger på elevbidrag de får tildelt individuelt. Nominasjonene til Veslefrikkprisen og Årets U-trykk skjer i andre runde der jurymedlemmene bringer med seg sine forslag til en slags nominasjonskomite som nominere og kårer en vinner av de respektive konkurransene. Jeg opplever at jurymedlemmene bruker mye tid i det de omtaler som første runde, altså den delen hvor de gir tilbakemeldinger på elevbidrag.

Konkurransene viser frem elevbidrag i sammen med KORR. Skapia ønsker også å gjennomføre en produksjon med Den kulturelle skolesekken (DKS).

Videre vil jeg legge frem de funnene som fremstod som Skapia sine intensjoner bak konseptene Veslefrikk og U-trykk før jeg presenterer Skapia sine egne erfaringer med konseptene. Materialet som er presentert ovenfor bør sees i sammenheng med de kommende kategoriene.

## 4.2 Intensjonene bak satsingene Veslefrikk og U-trykk

I denne kategorien vil jeg presentere det informantene fra Skapia uttrykker å være intensjonen bak konseptene Veslefrikk og U-trykk. Jeg har valgt se på jurymedlemmene som en del av Skapia, da de er engasjert av Skapia til å gjøre et omfattende vurderingsarbeid av elevers kompisjoner. Jeg vil her legge frem det Skapia uttrykker som intensjonene konseptene i sin helhet, før jeg ser nærmere på intensjonene bak det metodiske undervisningsmaterialet, tilbakemeldingene fra jurymedlemmene og konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk.

Jeg velger å strukturere denne kategorien i fire underkategorier. Som jeg beskrev ovenfor består Skapia sine satsinger av tre komponenter, metodene, juryens tilbakemeldinger og konkurransene Veslefrikk og Årets U-trykk. Slik det ble tydelig fra mitt datamateriale uttrykker Skapia sine intensjoner med konseptene i sin helhet. Samtidig tjener de ulike komponentene, slik jeg ser det, ulike roller for tilrettelegging av komponering i grunnskolen og synliggjøring av barn og unges skapende evner.

### 4.2.1 Satsingene

I samtale med informantene og gjennomgangen av Skapia sine dokumenter blir det tydelig at deres intensjon med konseptene er at barn og unge skal få oppleve sin egen skaperkraft gjennom musikk som en naturlig inngang til skapende aktiviteter. Til grunn for virksomheten ligger troen på barn og unges skapende evner.

Skapia sine konsepter er blant flere deler av Skapia sin virksomhet. Deres virksomhet omfatter andre tiltak for barn og unges skapende aktiviteter. Satsingene Veslefrikk og U-trykk blir likevel beskrevet som to hovedpilarer i Skapia sin virksomhet der grunnskolen blir valgt ut som arena. Ansatt A uttrykker at grunnskolen er og forblir den viktigste arenaen for Skapia av to grunner:

Ansatt A: Der når vi alle. Potensielt. Og fordi at det er et hull på en måte, eller vi opplever at det er et hull der. At mange lærere er litt usikre på hvordan de skal jobbe med å skape musikk.

Jeg opplever i møte med informantene at en viktig side med satsingene er at de retter seg inn mot musikkundervisningene i grunnskolen. Ansatt B deler også perspektiv med Ansatt A om at konseptene retter seg inn mot grunnskolen for å kunne treffe en arena der alle barn og unge er og beskriver det som en sympatisk side ved prosjektet.

Ansatt B: Og jeg synes det er veldig sympatisk også at dette retter seg inn mot grunnskolen. At det ikke retter seg inn mot mer spesialisert musikkundervisning, men det retter seg inn mot et sted hvor alle barn er. Det tenker jeg er noe av det virkelig sympatiske i prosjektet.

Ansatt A begrunner hvorfor grunnskolen er en viktig arena for Skapia sine konsepter Veslefrikk og U-trykk. «Fordi at den skapergleden, skaperkraften, den er viktig for oss alle sammen». Begrepet skaperkraften finner vi også i Skapia sine dokumenter.

Strategi for Skapia, 2020-2023: Alle mennesker har en iboende trang og drivkraft til å skape. Den kommer til uttrykk når barn nynner melodier, danser rytmer, tegner - og når de lager sine egne variasjoner av ting de har sett og hørt. Med trening utvikles dette til erfaringen om at det å skape kan berike og forandre eget og andres liv. Derfor er skaperkraft sentralt for å mestre livet, og en kjerneverdi for Skapia.

Ansatt A snakker engasjert om at Skapia ønsker å legge til rette for barn og unges skapende aktiviteter. Det fremstår for meg at det er elevenes egne ideer som skal kultiveres gjennom Veslefrikk og U-trykk. Ansatt A understreker at Skapia ikke ønsker å legge noen føringer for hva slags musikk elevene skal lage, men heller lage et rammeverk som legger til med en arena for elevers egen kreativitet.

Ansatt A: Vi kunne sagt at nå skal alle lage musikk om sommerfugler. Også skal du være kreativ på det. Eller tenke andre sårne innganger til det. Men da demper vi også en annen side av kreativiteten og det er den som kommer bare fra deg på en måte. Altså hvor den kunstneriske intensjonen kommer fra deg selv. [...] Du skal få bestemme hele veien selv.

I utsagnet ovenfor ser vi at informanten uttrykker at Skapia ønsker å legge til rette for at elever selv tar valgene gjennom hele komposisjonsprosessen. Dette kommer også til uttrykk i samtalen da læreren ble brakt opp som tema. Informantene uttrykker at metodene skal legge til rette for at elevers kunstneriske uttrykk blir gjeldende. Selv om læreren har en rolle i undervisningen legges det vekt på at det er elevenes egen kreativitet som skal løftes frem gjennom en metodikk som legger til rette for elevsentrert undervisningsform.

Ansatt A: at læreren i stor grad blir en slags prosessstyrer. Som selvfølgelig også kan gå inn å gripe in faglig. Det er ingen ting i veien for det, fordi læreren skal fremdeles

være lærer. Ikke abdisere. Ikke sant. Men at så mye som mulig kommer fra barna. Det er deres kunstneriske uttrykk som skal bli resultatet her.

Jeg opplever at informantene er opptatt av at Skapia ønsker å legge til rette for at elevene i samhandling med hverandre kommer med ideer som de selv utvikler til komposisjoner. Læreren ser ut til å få en tiltenkt rolle som en slags akkompagnatør til det metodiske undervisningsmaterialet.

Informantene uttrykker at konseptene ser ut til å søke å treffe opplæringens intensjon med musikkfaget i skolen gjennom innhold og kompetansemål. En intensjon bak konseptene er at elevene skal kunne oppleve og utvikle egen skaperkraft, individuelt og i samhandling med andre. Informantene knytter utvikling og opplevelse av skapende evner opp mot *livsmestring*. Et begrep vi finner beskrevet i fagfornyelsen. Her trekkes det frem at Skapia ønsker å bidra til at barn og unge gjennom skapende arbeid opplever at en kan bidra i et konsumbasert samfunn. I tillegg løftes det frem at intensjonen med å legge til rette for komponering i skolen vil bidra til at barn og unge opplever at de kan lære noe og produsere noe de kjenner stolthet over.

Begge de ansatte fra Skapia la vekt på at satsingene måtte treffe intensjonen med musikkfaget. Satsingene skulle ikke fremstå som et fremmedlegeme som ikke var gjenkjennbart med skolens intensjoner for musikkfaget. Ansatt A forteller at i prosessen med å utvikle Veslefrikk, som Skapia startet som, var det viktig å tenke gjennom hvordan Veslefrikk skulle fremstå med tanke på at dette konseptet skulle rette seg mot den allmenne musikkundervisningen. Ansatt A forteller hvordan dette i et møte med KORK ble uttrykt at konseptet måtte jobbes nøye med:

Ansatt A: [...] de sa at «Ja, men lag en... lag et oppsett på dette. Lag en plan for hvordan dette kan innføres». Jeg sa at det kommer til å ta lang tid å innføre, for det at, det *skal* ta lang tid å innføre noe nytt i skolen og skolen kan ikke hoppe på alt som kommer rekenes forbi. Så dette her må vi jobbe opp langsomt.

Jeg presenterer dette utsagnet da det i intervjuet med Ansatt B kom opp at de virkemidlene Skapia ønsker å gjøre tilgjengelig gjennom metodene skulle spille veldig godt «*på lag med det som er musikkfaget i skolen*. (Ansatt B)». Her løftet informanten frem både det som defineres som innhold og kompetansemål i musikkfaget og mer overordnede mål med

undervisningen. Informanten uttrykker også at for aktører som ønsker å lage noe for skolen må det være på skolens premisser:

Ansatt B: Det må ikke fremstå som et fremmedlegeme som noen forsøker å liksom plante inn i skolen. Det må jo virkelig hjelpe frem det som er intensjonen i faget. Det er viktigste kanskje. Og da tenker jeg at vi treffer ganske godt på det med en sånn metode som retter seg spesifikt inn mot hovedområdet komponering.

Det jeg finner interessant i utsagnene over er hvordan musikkfaget i grunnskolen ser ut til å ha vært og fortsatt er en viktig brikke for hvordan Skapia ønsker at konseptene skal fremstå. I tillegg ser det ut til at de ser et ansvar i å ivareta musikkfagets intensjon.

Uti fra det som er presentert ovenfor ser det ut til at Skapia har funnet et vakuum i musikkfaget i skolen, der de ønsker å bidra med to konsepter som legger til rette for komponering på skolens premisser. Skolens premisser i dette tilfellet sees på som det som er definert som innhold, kompetansemål og overordnet intensjon med musikkfaget og utdanningen.

Selv om konseptene går ut på å legge til rette for komponering i skolen, ser det ut til at elevers erfaringer med å oppleve egen skaperkraft er det viktigste med konseptene. Musikk og komponering gjennom musisering og lytting blir her et virkemiddel for at elever skal kunne utvikle og erfare dette.

#### 4.2.2 Veslefrikk- og U-trykkmetoden

Det informantene uttrykker om mangel på læreres forutsetninger, både i musikkfaget, men også i møte med komponering og skapende aktiviteter, kan sees i sammenheng med det informantene beskriver om sitt eget undervisningsmaterialet. I samtalene med de ansatte blir det uttrykt at metodene skal være enkle å ta i bruk slik at en i utgangspunktet, som lærer, ikke trenger en form for kompetanse. Det uttrykkes at de ønsker å gjøre tilgjengelige et undervisningsmateriale som med enkelt språk, fremstår lettfattelig og praktisk.

I intervjuene med de ansatte fra Skapia ble det klart at lærerkompetanse ikke skulle være en hindring for å sette i gang med komponering i klasserommet. Hensikten med metodene uttrykkes å skulle være så enkle at lærere med både høy og lav kompetanse skal kunne ta i bruk metodene. Ansatt A oppsummerer intensjonen med metodene ved å si at de ønsker å

tilby materiale som er fundamentert i et godt kunnskapsgrunnlag, og samtidig «[...] koke det ned til en veldig enkel metode som alle kan gjennomføre.»

Ansatt B deler perspektiver om at metoden har som hensikt å være så enkel at hvem som helst kan ta den i bruk og ikke nødvendigvis trenger kompetanse i musikkfaget for å ta i bruk metodene.

Ansatt B: Hvert fall ikke formal kompetanse for å gjøre bruk av Skapias metoder. Det er klart at har du ikke jobbet noe med musikk i det hele tatt, så spør det hvor mye du kan få ut av det. Men det handler også om hvor god klasseleder du er, ikke sant. Det handler ikke bare om musikkunnskapene dine. [...] Fordi at de virkemidlene som skisseres er jo relativt enkle og ganske sånt allment tilgjengelig og kjente kan du kanskje si ikke sant. De fleste som underviser i musikk, har i hvert fall en eller annen befatning med musikk. Selv om de ikke har formell kompetanse. Så vil jeg jo tro at det kanskje er folk som kanskje spiller litt eller synger litt eller har hatt noe opplæring da de var barn eller ikke sant. Sånn at de er ikke helt fremmede for musikkmediet da. Og da tenker jeg at metoden er såpass godt tilgjengelig at den kan hjelpe lærere uten veldig høy kompetanse, ja. Samtidig som den kan også hjelpe lærere med høy kompetanse. For de vil jo få velig mye mer ut av metoden.

Kompetanse ser ut til å ikke skulle være en nødvendighet for å bruke materialet. Likevel uttrykkes det at lærere med høy kompetanse vil få mer ut av det metodiske materialet. Metodene har som hensikt med å tilrettelegge for komponering ved å bryte ned eventuelle hindringer som metodetilgang, økonomi og lærerkompetanse.

Skapia sitt metodiske undervisningsmateriale blir beskrevet som en ressurs som kan sette rammer for komponering i musikkfaget.

Ansatt A: Det som vi kaller for en metode er jo egentlig et slags rammeverk som oppfordrer til, og forhåpentligvis gjennom materielle, stimulerer til kreativitet i en kontekst og det er å skape musikk.

Informanten uttrykker videre at kreativiteten som stimuleres skal være elevenes egen kreativitet. I tillegg understreker Ansatt A at Skapia ikke er til stede i undervisningen og at den kreative prosessen skjer mellom elev og lærere. «Vi hjelper læreren til å sette opp dette rammeverket. (Ansatt A)» Slik jeg tolker informantens utsagn er intensjonen med metoden å

tilby et undervisningsmateriale som læreren eller andre voksne tilretteleggere, kan benytte seg av uavhengig av lærerkompetanse. Jeg opplever at intensjonen bak metoden er å gi et rammeverk for lærere, slik at man kan sette i gang med komponeringsaktiviteter i klasserommet. Det ser tilsynelatende ut som at metoden skal tjene som et verktøy for læreren. Et verktøy for å stimulere elevens kreative evner.

Skapia legger ingen føringer for hva elevene skal lage musikk om. Ved å ikke legge føringer for hvordan musikken skal låte eller hva man skal lage musikk om, ønsker Skapia at barn og unges ideer skal løftes frem. Samtidig ved at metodene er åpne i formen vil det bidra til å løfte frem spontaniteten iblant barn og unge. I tillegg kan den åpne formen for tilpasning av aktiviteten slik at alle elevene kan bidra uten å tenke over ferdigheter på instrumenter og lignende.

Et viktig aspekt ved metodene er at de er gratis og ligger tilgjengelig på Skapia sine nettsider. Ansatt B uttrykte at alle elever bør kunne møte komponering og musiserings aktiviteter uten at eventuelle hindringer som lærerkompetanse og økonomi står i veien.

Ansatt B: Men i hvert fall så skal ikke penger være noen begrensning eller metodetilgang skal ikke være noen begrensning. Så jeg liker veldig godt det i prosjektet at det er tilgjengeliggjort for allmenheten på en måte som gjør det lett å bruke.

I utsagnet over oppsummerer Ansatt B det jeg tenker er et av de sentrale aspektene ved metoden som de ansatte belyste under intervjuene. Ansatt B peker på at Skapia ønsker gjennom å tilby en gratis metodikk bryte ned de begrensningene, slik jeg forstår det, en lærer vil kunne ha for å gjennomføre komponering i klasserommet. I dette tilfellet begrensinger knyttet til både økonomi og brukervennlighet.

Utvikling av lærerkompetanse står også frem som et aspekt med intensjonen bak undervisningsmaterialet. I tillegg til å være en ressurs for elever, ser det ut til at det er et ønske om at både metodene også skal kunne være en ressurs for læreres utvikling i å kunne legge til rette for komponering i musikkfaget. Informantene beskriver metodene som verktøy, virkemidler og rammeverk, som lærere og andre voksne tilretteleggere kan bruke i undervisningen. I denne sammenheng er det interessant å løfte frem et eksempel fra metodene. Det uttrykkes at det kan være lurt å ha en som viser hvor man er i musikken. I Veslefrikkmetoden gis det for eksempel tips til hva en dirigent kan gjøre når elevene spiller



gjennom musikken. Dirigenten illustreres her med en voksen dame som holder en bok venstre hånden og en taktstokk i den høyre. Jeg ser på dette som at materialet kommuniserer til læreren.

Metodene legger til rette for komponering i samhandling med andre. Et aspekt ved dette ser ut til, for det første, å komme i gang med komponeringsprosessen. Ansatt B understreker dette ved å uttrykke «Det kommer mange ideer. Ikke sant. Man kan løfte hverandres ideer. Man kan spille videre på ideer». Videre legger Ansatt B til at musikk er et sosialt fenomen. I tillegg legger Ansatt B til at elevene selv skal spille musikken.

Ansatt B [...] det blir jo litt fattig hvis det er en og en som skal sitte og spille musikken sin. Da kreves det et slags ferdighetsnivå på et instrument eller noe sånt. Ikke sant? Mens når det er mange som deltar så kan du både inkludere de som kan å spille et instrument. Men du kan også inkludere alle de andre som kan lage musikk ved hjelp av, ja, ting og tang. For å si det sånn. Det behøver jo ikke å være instrumenter en gang. Det kan være ting og tang. Så det blir jo mye rikere tilgang på lyd når det er mange.

Musikk sees på som et sosialt fenomen der en skaper noe sammen med andre. Det legges vekt på at det ikke er individuelle konkurranser. Slik jeg ser det trekker Ansatt B frem tre perspektiver på hvorfor Skapia legger til rette for at musikken som elevene lager skal lages i grupper på tre eller flere. Elevene får spille på hverandres ideer, musikk er et sosialt fenomen og at en kan inkludere flere ved å ta i bruk ulike lydkilder.

Metodene legger til rette for komponering i samhandling med andre. Ved å gjøre dette søker Skapia å legge til rette for at elevene kan ta del i demokratiske prosesser. I tillegg til at samhandling sees på som en viktig brikke i elvers komponeringsprosess vises også samhandling i kreative prosesser som en inngang til deltakelse i demokratiske prosesser. I «Strategiplan for Skapia, 2020-2023» beskrives Skapia sitt uttalte samfunnsoppdrag. Blant dem finner en:

Strategiplan for Skapia, 2020-2023: gi barn og ungdom kunnskap og erfaring om demokrati og medborgerskap gjennom deltakelse i kreative prosesser

Ansatt B belyser demokrati og medborgerskap i lys av at den musikken som retter seg inn mot barn og unge. Informanten påpeker at det i produksjonsapparatet som er rundt musikken som

retter seg inn mot barn og unge kan det fremstå at det bare er «de talentfulle som kan lage musikk» (Ansatt B). I et demokratiperspektiv understreker Ansatt B at det ikke er noe heldig innstilling og peker på at komponering derfor er et demokratisk begrep. Her trekker informanten inn komponering som et demokratisk grep knyttet til at elever utvikler troen på egen skaperkraft:

Ansatt B: [...] det at alle skal kunne komponere det er faktisk et demokratisk grep. Som er viktig. Det er viktig i skolen. og det er viktig i samfunnet. [...] Vi kan ikke ubetydelig gjøre det enkelte barnet. I et sånt demokratisk perspektiv. Der må alle stemmer kunne høres.

Ansatt B uttrykker at Skapia vil kunne tilby et materiale som legger til rette for en opplevelsesbasert undervisning. Informanten uttrykker at tilpasset undervisning i skolen ikke bare skal handle om det enkelte faget, men også ulike type læringsaktiviteter. Gjennom skapende arbeid ønsker Skapia å legge til rette for mestringsarenaer for barn og unge som kan gi inspirasjon og motivasjon til videre læring og utvikling.

Slik informantene uttrykte seg om elevers forutsetninger, stod det frem at alle elever har en forutsetning for å skape musikk. Her ble egenskaper som nysgjerrighet og undring trukket frem som en forutsetning alle har iboende i seg selv. På den andre siden kunne det se ut til at informantene så en mangel blant læreres forutsetninger i å kunne gjennomføre komponeringsaktiviteter i klasserommet. Skapia sin rolle i musikkundervisningen kunne derfor sees å være, som Ansatt A uttrykte, «en ikke-tilstedeværende bidragsyter» som hjelper læreren å legge til rette for komponering i musikkfaget, ved å tilby et rammeverk som leier elevene gjennom komponeringsprosessen til et ferdig produkt.

#### 4.2.3 Juryens tilbakemeldinger – Prosess og produkt

Tilbakemeldingene som jurymedlemmene gir på bidragene som sendes inn til Veslefrikk og U-trykk står frem som et aspekt det legges stor vekt på i Skapia. Intensjonen med tilbakemeldingene er å bidra til elevenes videre utvikling innenfor komponering.

Ansatt A: Og det vi ønsker å gi der, er jo for det første inspirasjon til å fortsette dette arbeidet.

Ansatt B legger til at alle som sender inn bidrag til Veslefrikk er det kanskje i håp om å bli nominert til eller vinne Veslefrikkprisen eller Årets U-trykk. Informanten viser til en viktig

del av konseptene Veslefrikk og U-trykk er at alle som sender inn bidrag får en tilbakemelding.

Ansatt B: De skal få en kvalifisert tilbakemelding på komposisjonen og komposisjonsprosessen sin.

Jurymedlem A: Det er det viktigste arbeidet med dette at alle skal få en tilbakemelding.

Det interessante i utsagnet her er ikke at alle får en tilbakemelding på sitt bidrag, men at jurymedlemmet understreker det å gi tilbakemeldinger på elevkomposisjoner som *det viktigste arbeidet*. Nominasjonene av finalistene til mønstringen kommer i andre rekke.

Elevenes læring trer frem som en viktig hensikt ved å sende inn bidrag til de ulike konkurransene.

Ansatt B: De får beskjed om at det dere gjorde der og der og der var veldig flott. Det burde dere bygge videre på, for eksempel. Sant? Det ligger et læringspotensial da i rapportene. Og i tilbakemeldingene som gis.

Jurymedlemmene gir flere eksempler på hvordan de jobber med å gi tilbakemeldinger på elevbidrag. Slik jurymedlemmene uttaler seg handler tilbakemeldingene om å gi elevene konkrete tilbakemeldinger på deler av komposisjonen de kan jobbe videre med det. Jeg ser på setningen med hva elevene kan jobbe med som sentralt her, da jurymedlemmene underveis i intervjuene uttrykte generelt at å gi forslag til hvordan elevene kunne jobbe videre med komponering var en sentral del av vurderingsarbeidet. Det skal være en tilbakemelding av både elevens prosess og produkt.

I tillegg ga de flere konkrete eksempler på hvordan de tok tak i komposisjonen og komponistrapporten og ga tilbakemeldinger basert på kvaliteter i musikken og det komponistrapporten beskrev om prosessen.

Jurymedlem A gir et eksempel der en elevgruppe beskrev at de startet med å gå ut å lete etter lydtkilder til komposisjonen. Elevene beskrev at de hadde brukt to timer ute på å lete etter lyder som de tenkte de kunne lage musikk av, men at de fant ut at det ikke gikk. De bestemte seg for å bruke vanlige instrumenter i stedetfor. Jurymedlem A understreker at det er viktig at elevene beskriver denne delen av prosessen.

Jury medlem A: [...] for ellers så hadde ikke vi visst at de har gjort hele den prosessen. Det er veldig gøy å si at en kreativ prosess kan jo være akkurat sånn. Man begynner med noe og så kaster man det. Og så fortsetter man med noe annet.

I utsagnet over ser vi at Jury medlem A i dette eksempelet viser hvordan en del av vurderingsarbeidet kan være å vise at en komposisjonsprosess består i å utforske ulike muligheter, for så å forkaste det og begynne på nytt igjen. Slik jeg ser det forsøkte jury medlem A i dette tilfellet å illustrere at det å bevege seg mellom ulike ideer er en del av prosessen.

Jury medlem A: Det er viktig å lære at det ikke er en linje fra A til Å, liksom sånn, men at det svinger masse veier og at man må liksom, ja. Ikke gi seg!

Jury medlem A gir innblikk i prosessen med å gi tilbakemelding og hvordan bruken av repetisjon blir løftet frem som et forslag man kan bruke neste gang en komponerer.

Jury medlem A: Veldig mange får beskjed om at dere kan tenke på at det går an å ta noen ting tilbake igjen. For de tar bare nytt nytt. Og så er det ingen som tar repetisjon.

Ovenfor skildrer jury medlem A eksempler på hva jury medlemmene kan ta tak i når de gir en tilbakemelding. Som vi ser ovenfor nevner jury medlem A at mange får beskjed «om at dere *kan* tenke på» å bruke repetisjon i musikken. Jury medlemmet gir her, slik jeg ser det, en inngang elevene kan tenke om komposisjonen sin. Hva de skal repetere i musikken er opp til eleven. I et annet eksempel ser vi at jury medlem A gir forslag på hvordan elevene kan kombinere noen av ideene sine og heller prøve å sette vertikalt.

Jury medlem A: Og eller er det det at de ofte lager et sjikt da. At de kan på en måte legge noe oppå. Som er annerledes. Eller prøve å kombinere de forskjellige modulene de har laget som de setter linjert da. Kan prøve å stable dem oppå hverandre og se hva som skjer.

Jury medlemmene ser ut til å gi tilbakemeldinger som først og fremst tar utgangspunkt i elevgruppens egne komposisjoner for så å gi forslag til ulike ideer elevene selv kan teste ut.

Jeg opplever i samtalene med jury medlemmene at tilbakemeldingene de gir handler om å gi forslag til hvordan elevene kan jobbe med komponeringsprosessen. Slik jeg ser det ønsker Jury medlem B å legge til rette for at elever blir bevisste sine egne valg ved å komme med forslag til hvordan en kan prøve ut ulike ideer. Jury medlem B uttrykker at en viktig del

komponeringsprosessen er å ta velg og selektere ut ulike ideer. Hen understreker at: «[...] *akkurat den delen er det viktig at barna selv gjør*» (Jurymedlem B). Videre utdyper jurymedlem B at om tilbakemeldingene hadde gått ut på hvordan musikken låt ville vært hans mening. Derfor ser det ut til at en del av hensikten med tilbakemeldingene vil være å gi en tilbakemelding for på hvordan elevene kan jobbe.

Jurymedlem B: hvis jeg heller kommer med forslag til hvordan de kan forbedre seg, så blir det en mye mer selvstendig måte å jobbe på for de da.

Jeg velger å løfte frem dette sitatet fordi informantene uttrykker her om at tilbakemeldingene skal bidra til at elevene jobber selvstendig neste gang de komponerer i klasserommet.

Det blir tydelig under samtalene med informantene at selv om tilbakemeldingene er av et sluttprodukt, en komposisjon, legger alle informantene vekt på at tilbakemeldingen også skal være av komposisjonsprosessen. En viktig brikke i arbeidet med å gi tilbakemeldinger, viser seg å være komponistrapporten elevene må skrive. Alle som sender inn bidrag til Skapia må skrive en komponistrapport. I intervjuene med jurymedlemmene opplevde jeg at de hele tiden beskrev og la vekt på komponistrapportens funksjoner for deres eget vurderingsarbeid og elevens egne refleksjoner over komposisjonsprosessen og komposisjonene.

Jurymedlem A: Det er jo for å se arbeidet bak. For det kan være veldig bra arbeid bak, selv om det ikke låter sånn.

Hensikten med denne rapporten er at elevene reflekterer over eget produkt og prosess. Samtidig fungerer den som et vindu for jurymedlemmene inn i elevgruppens komponeringsprosess.

Jurymedlemmene uttrykker at komponistrapporten skal bidra til at man kan se arbeidet som ligger bak komposisjonene.

Jurymedlem B: «Rapportene sier jo ofte noe om hva de har tenkt på. Kanskje de skriver veldig mye om for eksempel, at samarbeidet har fungert bra eller dårlig. Og da kanskje dårlig hvis det står mye om det i rapporten. Da kan det være fint å gi tilbakemelding om hvordan man kan jobbe sammen. Og det er noe som er relevant for mange andre fag og. Men da spesifikt hvordan man kan jobbe sammen når man skal skrive musikk. Kanskje rapporten sier noe om en spesiell del av prosessen som de synes var vanskelig. Da kan man jo legge vekt på det. Så i den grad det står noe der

som man kan fokusere på så er det veldig fint. Hvis det også går an å knytte det sammen med selve musikken. Komme med konkrete eksempler til hvordan de kan jobbe, hvordan de kan løse ting da. Uten å instruere dem i at man skal gjøre sånn og sånn og sånn. Men å rett og slett komme med forslag til hvordan man kan jobbe istedenfor å komme med forslag til akkurat hvordan det skal låte da. Det er måten jeg jobber på.»

I utsagnet gir Jurymedlem B innblikk i sitt arbeid med å gi tilbakemeldinger på innsendte elevbidrag. Jurymedlem B trekker frem eksempler som viser hvordan tilbakemeldingene kan bli gitt på bakgrunn av elevenes beskrivelser av prosessen. Informanten trekker også frem samhandling og utfordringer underveis i prosessen, som noe å ta tak i når en skal gi tilbakemeldinger på komposisjonene. I tillegg leser jeg utsagnet som at informanten ønsker å gi forslag til ulike måter å angripe en komponeringsprosess på i stedet for å komme med klare føringer til hvordan komposisjonen skal låte.

Jurymedlem B uttrykker videre en viktig side med komponistrapporten er at elevene får reflektert rundt hva de gjør og hva de har gjort, noe som kan lede elevene inn i en viktig prosess neste gang de skal komponere.

Jurymedlem B: Hvis de bare leverer det uten det så er det en stor sjanse for at akkurat de samme tingene skjer neste gang og. Så det er rett og slett for at det skal bli litt mindre en konkurranse og litt mer en måte å utvikle seg selv på.

I utsagnet over ser vi også at jurymedlem B løfter opp komponistrapporten som en komponent, slik jeg forstår det, som skal føre til at selve handlingen med å sende inn bidrag skal handle mer om utvikling og læring, enn at man sender inn bidrag til en konkurranse.

Slik jeg ser det tjener komponistrapporten to roller. Den ene rollen er å tjene som redskap for elevenes egne refleksjoner rundt komposisjonsprosessen. Den andre rollen som et vindu inn i elevenes komponeringsprosess som viderefremidler elevenes tanker. Denne synliggjøringen av elevens intensjoner og prosess blir utgangspunkt for tilbakemeldingene. Elevenes tanker ser ut til å omhandle valg de gjorde underveis i komponeringsprosessen eller utfordringer knyttet til det å komponere i grupper.

Selv om det skal vurderes hvilke av de innsendte bidragene som sendes videre, ser det ut som at dette kommer i andre rekke av å gi elever vekstpunkter for videre arbeid. Det viktigste med

tilbakemeldingene er at alle skal få en tilbakemelding. Det ligger ingen føringer for hvordan musikken bør låte ut ifra forhåndsbestemte kriterier. Tilbakemeldingene tar utgangspunkt i den prosessen elevene eller læreren beskriver og det musikalske materialet.

Komponistrapporten ser her ut til å ha en viktig rolle for å kunne synliggjøre elevers tankeprosesser og de valgene de tar underveis i komponeringsprosessen. Forslag til hvordan man kan jobbe videre, virker å være en sentral del av tilbakemeldingene. Tilbakemeldingen har som hensikt å tjene som ressurs for både lærer og elever.

Denne kategorien inneholder flere eksempler på hvordan jurymedlemmene gir tilbakemelding på de innsendte bidragene. Med tanke på oppgavens omfang er de utelatt her. Felles for eksemplene jurymedlemmene skisserte var at det ble lagt stor vekt på at tilbakemeldingene skulle bidra til videre inspirasjon og motivasjon for komponering. Tilbakemeldingen på prosessen fremstod for meg, å være vel så viktig, om ikke viktigere, enn å gi tilbakemelding på selve komposisjonen. Tilbakemeldingene som tok for seg selve komposisjonene handlet om hva som var bra med musikken. Her virket det som jurymedlemmene var opptatt av å legge til rette for at elevene fikk *forslag* til hvordan de kunne jobbe neste gang de eventuelt skulle komponere. Det som er interessant er at det ikke ligger noen klare vurderingskriterier på hvordan musikken skal låte. Utgangspunktet for vurderingen blir elevgruppens egne musikalske materiale.

#### 4.2.4 Konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk

Vurderingsarbeidet til jurymedlemmene munner ut i en kåring av den beste komposisjonen fra barneskolen og fra ungdomskolen, henholdsvis Veslefrikkprisen og Årets U-trykk. Konkurransene gjennomføres i samspill med NRK og KORK og blir nevnt som et høydepunkt med de to konseptene Veslefrikk og U-trykk. Ut ifra det som kom frem i intervjuene fremstod pressedekning som en viktig side med konkurransene.

Skapia jobber også for å nå ut i media med prisvinnerkonsertene. Skapia uttrykker gjennom sin *Handlingsplan for 2020* under punkt 2 *Synligjøring av barn og unges skapende aktivitet*: «Arbeide for presseoppslag i lokale, regionale og nasjonale medier». I intervjuet med Ansatt A ble det uttrykt at en av intensjonen med konkurransene er at det skal bli interessant for media å skrive om satsingene, slik at media blir et talerør fra samfunnet som anerkjenner elevers skapende uttrykk som verdifulle.

Ansatt A: [...] så kan barn og ungdom lese, eller høre, se på streamen, lese i lokalavisa «å, her har man komponert, barn har lagd musikk, barn har skapt, og det har en verdi. Ikke sant? Så blir jo også en måte å fremme barn og unges skaperkraft på. At man får høre fra samfunnet at dette har en verdi.

Utsagnet over ser vi at Ansatt A legger vekt på at intensjonene bak konkurransene er å synliggjøre barn og unges kreative evner. Konkurransene og mediedekningen er en brikke i Skapia sitt arbeid med å synliggjøre at barn og unges skapende arbeid har en verdi. Ansatt A påpeker, gjennom å løfte frem musikkverk skapt av barn, får elevene en bekreftelse på at de er viktige.

Ansatt A: For det at det kommer på TV, eller det kommer i Radio, eller i avisen eller noe sånt, ikke sant. Og alle andre får se at det er jo kjempefint. Det er laget av barn. Det er kjempefint.

I samspill med aktører som NRK og KORK er intensjonen med å gjennomføre disse konkurransene blant annet å gjøre konseptene spennende for media å skrive om. Ansatt B viser til betydningen av å ha med KORK bidrar til at man blir tatt på alvor

I tillegg til at pressdekning av konkurransene bidrar til å synliggjøre barn og unges skapende evner, legger Ansatt B til at konkurransene kan bidra til å gjennom «jungeltelegrafene» gjøre andre oppmerksom på Skapia sine nettsider og dermed også deres undervisningsmaterialet.

Ansatt B: [...] hvis de ser et nyhetsinnslag på Dagsrevyen for eksempel, så er det klart at mange lærere som er interessert i, som jobber med musikkfaget og er interessert i komponering de vil jo mest sannsynlig da oppsøke nettsiden for eksempel, ikke sant.

Selv om prisvinner konsertene nevnes som et høydepunkt kom det frem i intervjuene med informantene at det drivende målet med konkurransene Veslefrikk og U-trykk, ikke var at elevene skulle vinne prisen, men at konkurransene skulle være en inspirasjon til å sette i gang med komponering i skolen. Ansatt B løfter frem at konkurransene kommer i andre rekke for det aktivitetene de muligens setter i gang ved deltakelse. Sitatet under løftes frem da det sier noe om intensjonene bak å gjennomføre konkurranser i komponering.

Ansatt B: Det er jo ikke noe drivende mål at man skal vinne en pris. Altså det er et sidespor nesten ikke sant. Det drivende målet, det er jo at så mange elever og lærere som mulig skal ta i bruk denne... ikke nødvendigvis denne metoden heller, men at de



skal komme i gang med komponering. Ikke sant? At de skal gjøre den aktiviteten. Det er jo det drivende målet. Og så er forhåpentligvis det metodiske verktøyet en hjelp på veien og så er konkurransen en inspirasjon, ikke sant? Men det viktige er jo at vi får i gang komponering som en viktig del av det skapende musikkfaget. Det er jo det aller viktigste.

Ansatt B belyser her hva som er det målet med konseptene Veslefrikk og U-trykk. Jeg løfter frem dette sitatet da jeg mener dette beskriver kjernen i det informantene uttalte om konkurransene. Jeg finner det interessant at Ansatt B beskriver konkurransene som et «sidespor». I tillegg koker Ansatt B det hele ned til at intensjonen bak konseptene ikke nødvendigvis er å kåre den beste komposisjonen eller at lærere skal ta i bruk akkurat det metodiske verktøyet Skapia tilbyr, men at komponering skal bli en del av innholdet i det *skapende musikkfaget*.

Informantene uttrykker at intensjonen med konseptene handler om å legge til rette for komponering som en del av det skapende musikkfaget. Selv om satsingene innebærer en konkurranse, ser det ut til at disse konkurransene kommer i andre rekke av å legge til rette for komponering i grunnskolen. Informantene presenter sine perspektiver på hvilken rolle konkurransene kan spille en viktig rolle i å synliggjøre barn og unges skapende evner.

I det store bilde virker det som at konkurransen tjener som inspirasjon til å starte komponering. Det viktigste ser ut til å være å legge til rette for komponering i klasserommet ved å tilby et materiale som er lettfattelig og tilgjengelig for alle lærere som er involvert i elevens musikkundervisning. Det virker tilsynelatende som at Skapia har et mål om at alle barn og unge skal få oppleve skaperkraft. Grunnskolen blir derfor pekt på som en viktig arena. Mangel på lærerkompetanse ser ut til å være en intensjon bak å gjøre et enkelt og lettfattelig materialet tilgjengelig for lærere uten kompetanse. Som vi skal se i neste kategori ser det likevel ut til at det eksisterer en stor variasjon i de bidragene som blir sendt inn og at læreren har hatt en rolle for kvaliteten på de innsendte bidragene.

#### 4.3 Skapia sine erfaringer med egne satsinger

I kategoriene ovenfor tok jeg for meg oppbyggingen av Skapia sine konsepter og Skapia sine intensjoner med disse. Som en tredje kategori vil jeg nå løfte frem det informantene la frem som erfaringer med egne konsepter. Skapia sine erfaringer med eget undervisningsmaterialet sees ut ifra det jurymedlemmene fortalte om de innsendte bidragene. Det innebar selve bidragene og deres erfaringer med å gi tilbakemeldinger. Jeg vil også trekke frem eksempler

fra metodene til Skapia for å kunne se disse erfaringene i sammenheng med det Veslefrikkmetoden og U-trykkmetoden. En annen side er Skapia sine egne erfaringer som kom frem i forhold til utvikling av eget undervisningsmaterialet. I intervjuet med informantene kom det opp at innspill basert på hva jurymedlemmene så i de innsendte bidragene hadde bidratt til å revidere metodene.

#### 4.3.1 Erfaringer med elevbidragene til Veslefrikk og U-trykk

Jurymedlemmene forteller at det er variasjon i kvalitet og uttrykk på bidragene som sendes inn til Skapia. Jurymedlem B uttrykker at det er «[...]en ekstrem bredde på innsendelsene». Bredden på kvaliteten ser ut ifra det jurymedlemmene forteller å kunne sees i sammenheng med hvor mye tid som er satt av til å jobbe med komposisjonene. Tilbakemeldingene skal alltid være positivt ladet.

Jurymedlem B: Og da er det jo sånn at noen bidrag er det jobbet veldig mye med. Og et er lagt ned kanskje flere måneder med musikk undervisning som har munnet ut i dette bidraget. Og så er det andre bidrag som er smelt sammen på en uke.

Jurymedlem A: [...] enkelte er veldig imponerende prosjekter. De har hatt en full skoleklasse som har klart å lage noe som helt åpenbart de må både øvd veldig mye på og blitt veldig veldig enig om. Så det er noe med det. Tiden. Og de som ikke har fått det til, er jo de som har tre elever. Gå inn i et eget rom. Se videoen og bruk Garageband.

Det jurymedlemmene forteller om tiden brukt på komposisjonene, ser ut til å komme fra det komponistrapportene elevgruppene sender inn. Jurymedlem A beskriver hvordan komponistrapporten gir uttrykk for hvorvidt metodene til Skapia har kunne bidratt til å legge til gode komponeringsaktiviteter i klasserommet.

Jurymedlem A: I innholdet av komponistrapporten så er det åpenbart at de har brukt de og fått veldig mye ut av det. Mens det er også enkelte komponistrapporter der det er åpenbart at de har brukt de, men ikke fått noen ting ut av det i hele tatt. Man behøver ikke å bruke mye tid på det selv om man bruker de videoene, og sånn [...] Man kan bruke en time, en skole time og så se litt på video og så bli ferdig. Men det sier seg selv at da har du et tjue sekunders strekk som er helt likt hele veien. [...] De korteste er veldig korte.

I utsagnet over ser vi at Jurymedlem A viser hvordan komponistrapporten gir et innblikk i hvordan metoden er blitt brukt. Det interessante i utsagnet er det jurymedlem A uttrykker om tiden som er blitt lagt av til å jobbe med Skapia sine metoder. I et annet utsagn uttaler jurymedlem A: «[...] ofte det at de skriver i rapporten «Ja, vi hadde store planer, men det ble det her. Vi fikk dårlig tid»». hvor mye tid som er satt av til å jobbe med komposisjonene. Det er ingen føringer for hvor mye tid som må settes av til å jobbe med metodene. Det ser ut til at de bidragene som jurymedlemmene omtaler som gode, har sammenheng med hvor mye tid som er satt av.

Fra Skapia sin side er det ingen eksplisitte føringer for hvor mye tid som skal eller bør settes av til å jobbe med metodene. Det er likevel interessant å se tidsaspektet jurymedlemmene belyser ovenfor undervisningsmaterialet til Skapia. I informasjonsvideoene til Veslefrikk og U-trykk ble det tydelig for meg at videoene oppfordret til å bruke tid på enkelte aktiviteter i komposisjonsprosessen. Eksemplet under er et av flere. Jeg velger å legge frem dette utdraget som et eksempel da det ikke vil være hensiktsmessig å referere til alle tilfellene som oppmuntrer til å bruke tid.

Veslefrikkmetoden video 4, Lag detaljene: Det tar ofte en del tid å få på plass alle detaljer. Særlig hvis man er mange som lager musikk sammen. Alle skal jo ha nok å gjøre.

U-trykkmetoden video 5, øv, produser, ta opp: Det er viktig å spille gjennom mange ganger. Men det er også veldig lurt å øve inn en del om gangen.

Det Skapia sier om hvordan metoden virker handler mye om læreren. Lærere ser ut til å ha hatt en sentral rolle i de bidragene som jurymedlemmene viser til som gode. Jurymedlem A forteller at de gjerne gjenkjenner skoler som det kommer gode bidrag fra og at da det her er en tendens at det er en sammenheng mellom gode bidrag og lærer.

Jurymedlem A: Det er veldig læreravhengig. Det er den læreren og den læreren og den læreren som har knekt koden da for å få elevene til å produsere og sånn. Og de har ofte flere klasser og det blir bra på alle trinn.

Andre bidrag blir beskrevet som imponerende prosjekter der det er blitt satt av god tid og det har vært en lærer med gjennomføringskraft. Ut ifra det jurymedlem A uttaler over er det interessant å se ord som læreravhengig. Slik jeg forstår det har det vært lærere som har fått

fullt utbytte av Skapia sine metoder i de komposisjonene som blir ansett som gode. Selv om det eksisterer noen utfordringer knyttet til det musikalske materialet og den innsendte komponistrapporten, opplever jeg at jurymedlemmene gir uttrykk for at tilbakemeldingen de gir skal være til hjelp. Jeg undrer meg likevel om lærerens rolle spiller inn for elevenes mulighet til å få fullt utbytte av metodene og tilbakemeldingene som elevene får fra Skapia.

Jurymedlemmene uttrykker at det er klare føringer hvordan de skal gi tilbakemeldinger. Alle informantene uttrykker at tilbakemeldingene skal si noe om hva som var bra og hva de kan jobbe videre med. Ansatt A uttrykker at den som gir tilbakemeldingen ikke kjenner forutsetningene til de som får tilbakemeldingen og påpeker at «dermed så er vi nødt til å fokusere på det som var bra og det du skal tenke videre på» (Ansatt A). Elevers forutsetninger dukker opp i intervjuet med Jurymedlem A som en utfordring med å gi tilbakemeldinger.

Jurymedlem A: Man må jo gjette forutsetninger eller sånn. Hvis man kjenner de så vet man jo kanskje at den og den eleven har strevd innmari med å bare få til det lille der. [...] Og så kan man jo si at de har gjort det veldig bra mens de egentlig kanskje ikke har det. Mens de i virkeligheten kunne gjort mye bedre.

Et annet aspekt som blir trukket frem som en utfordring med å gi tilbakemeldinger er kvaliteten på bidragene. Jurymedlem A uttrykker at det er utfordrende å gi tilbakemeldinger på bidrag som det er gjort veldig dårlig arbeid med.

Jurymedlem A: Særlig hvis det er veldig veldig dårlig arbeid fra deres side. Det er så vanskelig å si noe som helst. Man har bare lyst til å si: Det ble ikke godkjent på en måte har man lyst til å si. Så må man komme med en konstruktiv tilbakemelding likevel.

I kategorien om Skapia sin intensjon med konseptene Veslefrikk og U-trykk kom det frem at en viktig del av konseptene var at alle som sender inn bidrag til Veslefrikk eller U-trykk får en tilbakemelding. Som vi ser i utsagnet over belyser Jurymedlem A noen utfordringer knyttet til å gi tilbakemeldinger på elevkomposisjoner. Jeg legger merke til det jurymedlem A sier om *dårlig arbeid* og at det kan skape utfordringer med å gi en konstruktiv tilbakemelding.

Jurymedlemmenes vikarierende observasjoner gir meg et innblikk i den variasjonen i bidragene som sendes inn til henholdsvis Veslefrikk og U-trykk. Ut ifra deres erfaringer ser det ut til at ulike faktorer som tid og lærerens undervisning har hatt innvirkning på kvaliteten på elevers bidrag. I tillegg har kjennskap til elevforutsetninger og variasjon i bidragene blitt

lagt frem som utfordringer med å gi tilbakemeldinger. Med dette ønsker jeg å trekke frem et punkt fra *handlingsplan 2020* der det uttrykkes som et mål for videre utvikling av konseptene Veslefrikk og U-trykk: «Kvaliteten på innsendte bidrag øker».

#### 4.3 Oppsummering av funn

Kategoriene presentert ovenfor reflekterer tydelige tendenser i mitt materiale. De skaper derfor en premiss for drøftingen av funnene gjort i denne studien. Analysen inneholder fem hovedkategorier, med noen underkategorier. Jeg har valgt å fremstille kategoriene ovenfor for å kunne dele opp satsingene i det jeg ser på som tre komponenter: Det metodiske undervisningsmaterialet, tilbakemelding fra et jury medlem og konkurransene Veslefrikkprisen og Årets U-trykk. Jeg vil følgende presentere en tabell som sammenfatter analysekapittelet, og som oppsummerer de funnene jeg har kommet frem til i min analyseprosess. Funnene som presenteres baserer seg på:

- intervjuene med informantene
- videoene for Veslefrikk- og U-trykkmetoden,
- nettsidene
- Skapia sine interne dokumenter.

Hovedkategori	Underkategorier	Mine funn i analysen
Oppbygningen av konseptene Veslefrikk og U-trykk		<ul style="list-style-type: none"> <li>- En dynamisk metode</li> <li>- Juryarbeid i to runder</li> <li>- Konkurransen</li> </ul>
Intensjonen med konseptene Veslefrikk og U-trykk	Konseptene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elever skaperkraft</li> <li>- Demokrati og medborgerskap</li> <li>- Livsmestring og folkehelse</li> </ul>
	Metodene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettfattelig</li> <li>- Lærerkompetanse ikke en nødvendighet</li> <li>- Læreren som en akkompagnatør</li> <li>- Bryte ned barrierer</li> </ul>
	Tilbakemeldingene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vurdering av prosess og produkt</li> <li>- Elevers komponeringsprosess vektlagt</li> <li>- Bevisstgjøring av prosessen</li> </ul>

		- Forslag til hvordan jobbe videre med komponering
	Konkurransen som motivasjon – komponering som intensjon	- Synliggjøring - Mediedekning - Barn og Unges kunstneriske uttrykk som relevante
<b>Skapia sine erfaringer med egne konsepter</b>	Erfaringer med bidragene	- Stor variasjon på de innsendte bidragene - utfordringer med å gi tilbakemelding: Kvalitet på bidrag og kjennskap til elevene

I analysen har jeg gitt en beskrivelse av Skapias ulike innspill til hvordan elever i grunnskolen kan arbeide med komponering i musikkfaget ved å løfte frem de ovennevnte kategoriene. Jeg ser bidrag her som tilgjengeliggjøring av menneskelige og materielle ressurser. De materielle ressursene her er det metodiske undervisningsmaterialet som Skapia har skapt med hensikt om å legge til rette for skapende arbeid i musikkfaget, utvikle kompetanse blant voksne tilretteleggere og synliggjøre barn og unges skapende evner. De menneskelige ressursene er jurymedlemmene som Skapia stiller til disposisjon for å kunne gi tilbakemeldinger på elevenes komposisjoner og komposisjonsprosesser. Formålet med tilbakemeldingene er å legge til rette for elevens utvikling av komponeringsferdigheter, individuelt og i samhandling med andre.

Skapia sin intensjon om at deres undervisningsmateriale skal være lettfattelig og tilgjengelig for alle lærere. I arbeidet med analysen var det interessant å se hvordan informantene snakket om læreren og lærerrollen, som en slags tilpasset metodikk alle lærere kan ta i bruk.

I en større sammenheng ser det ut til at Skapia handler om å legge til rette for at elever får erfaring med egen skaperkraft. Denne intensjonen var interessant å se i sammenheng med det informantene og dokumentene beskrev om demokrati og medborgerskap, livsmestring og folkehelse. Disse overordnede temaene man også finner i fagfornyelsen for kunnskapsløftet kan sees i sammenheng med konkurransens formål og jurymedlemmenes fokus på læring. Tilbakemelding ser ut til å ha som hensikt å fungere som en vurdering av elevgruppers komposisjoner og komposisjonsprosesser, slik at elevgruppene kunne få noen vekstpunkter

neste gang de skulle komponere. Metoden så ut til å skulle tjene en rolle som et rammeverk lærerne kunne benytte seg av i undervisningen.

## 5. DISKUSJON

Dette kapittelet vil inneholde en diskusjon av noen av de funnene jeg fant i analysen presentert ovenfor. Jeg vil ikke diskutere alt som kom frem i analysen i dette kapittelet da dette har blitt behørig belyst i analysekapittelet. Jeg velger å løfte frem noen funn som sier noe om Skapia sitt musikkpedagogiske bidrag inn mot musikkfaget i lys av de rollene som Skapia tar på seg. Skapia sitt bidrag sees i sammenheng med eksterne aktører og musikkfaget. Jeg kommer til å kontekstualisere funnene i det musikkpedagogiske feltet jeg som forsker er en del av. For å gjøre diskusjonskapittelet mer oversiktlig og sammenfattet presenterer jeg problemstillingen igjen:

*På hvilke måter kan Skapia sine musikkpedagogiske bidrag legge til rette for komponering i musikkfaget i grunnskolen?*

I mitt datamateriale reiste det seg noen vesentlige spørsmål knyttet til lærerkompetanse og bruk av Skapia sitt undervisningsmateriale. I denne diskusjonen velger jeg å trekke inn noen flere stemmer for å kunne diskutere Skapia som en bidragsyter til komponering i grunnskolen.

### 5.1 Lærerkompetanse og komponering i musikkfaget

Komponering og kreativitet er del av rammeverket for musikkundervisningen. Lærere har gjennom læreplanen LK06 og fra høsten 2020 LK20 et mandat om å gjennomføre den musikkundervisningen etter de kompetansemål som er skissert i læreplanverket. Kompetansemålene beskriver at utviklingen skjer ved både deltakelse og erfaring med kreative læringsaktiviteter, samt egne refleksjoner over prosess og produkt (Utdanningsdirektoratet, 2019). I LK20 blir det å lage musikk presentert som et kjerneelement for faget, dette området har fått navnet *lage musikk* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I overordnet del for LK20 finner vi punkt 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det «*Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Grunnskolen er valgt som arena for Skapia sine satsinger Veslefrikk og U-trykk. Informantene opplevde en mangel på lærerkompetanse i musikkfaget, samtidig som de uttrykte en oppfatning om at mange lærere var usikre på hvordan de skulle legge til rette for komponering i musikkfaget. Hvis en ser på tall om lærerkompetanse i grunnskolen kan en



forsiktig anslå at det «hullet» de ansatte i Skapia viste til, ser ut til å eksistere. I en rapport fra SSB om lærerкомпетansen i grunnskolen fra høsten 2018 kommer det frem at «Halvparten (48 prosent) av lærere som underviser i musikk har studiepoeng i faget, og to av ti har 60 studiepoeng eller mer i faget» (Perlic, 2019). Dette er en nedgang fra 2014 da seks av ti lærere hadde studiepoeng i faget og 26 prosent av lærerne i musikkfaget hadde over 60 studiepoeng (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014).

I *Skolefagsundersøkelsen 2011 Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (Espeland et al., 2013) ble det blant annet undersøkt læreres opplevelse av egen praktisk kompetanse i å kunne gjennomføre ulike former for praktiske aktiviteter i musikkundervisningen. I undersøkelsen kommer det frem at mengde utdanning ser ut til å ha utslag på læreres evne til å legge til rette for komponering i grupper (Espeland et al., 2013, s. 134). I studien kom det frem at kun 8,1 prosent av lærere med mindre enn 30 studiepoeng på barnetrinnet, hadde ingen utfordringer med å legge til rette for komponering i grupper.

Denne masteroppgaven intenderer ikke å gi et omfattende bilde av hvilken kompetanse lærere har i å legge til rette for komponering i musikkfaget. Det den bidrar til her er å se Skapias rolle i et musikkfag der det tilsynelatende virker til å være mangel på musikk-lærere (Perlic, 2019) samtidig som at lærere har uttrykt at det er utfordrende å legge til rette for komponering i grupper (Espeland et al., 2013).

Skapia sitt materiale kan trolig være et bidrag til å tilby lærere læringsressurser som kan bidra til å legge til rette for komponering i skolen. Skapia uttrykker at lærere ikke trenger vesentlig kompetanse i komposisjon for å benytte sitt undervisningsmateriale. De mener at de artefakter de presenterer for lærerne er tilstrekkelig for at elever skal klare å oppleve mestring når de komponerer i grupper. Likevel indikerte mine funn at det var stor variasjon i bidragene som ble sendt inn til konkurransene Veslefrikk og U-trykk. Læreren så ut til å ha hatt en viktig rolle blant de bidragene som ble ansett som gode. Det kan likevel tenkes at Skapia sitt bidrag ved å tilby gratis læringsressurser til klasser kan gi elever muligheten til å komponere.

Samtidig vil jeg argumentere for at en lærere med kompetanse vil få mer ut av læringsressursene.

## 5.2 Lærerens rolle

Skapia uttrykker at intensjonene med Veslefrikk- og Utrykkmetoden er at det metodiske materialet er selvforklarende, slik at hvem som helst kan benytte seg av materialet i en

undervisningssituasjon. De uttrykker at materialet skal være så lettfattelig at lærerkompetanse ikke skal være en nødvendighet for å ta de i bruk. I tillegg til dette har de et vurderingssystem som gir tilbakemeldinger på elevenes komposisjoner. Disse faktorene skal til sammen kunne legge til rette for elevers kreative prosesser i klasserommet, samtidig hjelpe dem videre i prosessen. Tilbakemeldingen kan sees å være en formativ bruk av summativ vurdering (Fautley, 2010). En viktig bestanddel i dette arbeidet var komponistrapporten elevgruppene måtte sende inn med lydfil av komposisjonen. Intensjonen bak dette kan komme av den musikkpedagogiske situasjonen i musikkfaget.

Wiggins og Espeland (2012) skriver at lærerens valg, handlinger og væremåte underveis i elevers kreative prosesser har stor innvirkning på deres mulighet til å oppleve suksess i deres komponeringsprosess. De kaller dette for *Artful teacher scaffolding* og skriver at lærere innenfor kunstfeltet trenger omfattende innsikt og kunnskap om musikalske prosesser og læringsprosesser.

Reese (2003) skriver at lærere som gir tilbakemeldinger på elevkomposisjoner bør ha en viss erfaring med komponering for å kunne forstå den prosessen elevene befinner seg. Sætre og Vinge (2010, s.173) referer til Elliott W. Eisner (1985) som benevner læreren som en *connoisseur-en kjenner* i vurderingssituasjoner innenfor kunstfagene. Sætre og Vinge (2010, s. 173) skriver at en «[...] conniseur er en faglig kyndig person som gjennom sin levde erfaring og kompetanse på et område kan legge merke til subtile kvaliteter ved kunsten og distingvere mellom ulike kvaliteter». Innbakt i dette begrepet finner en *kritiker*-begrepet. En kritiker er en som er kapabel til å oversette det de har hørt i en komposisjon til noe som er analogt med objektet som beskrives (Sætre & Vinge, 2010).

Lærerens rolle i elevers kreative prosesser ser ut til å være viktig for elevers mulighet til å utvikle sine ideer. Webster (2003, s. 63) skriver man går glipp av det lærbare øyeblikket der elevene har materialet sitt lett tilgjengelig og i hodene sine. Sætre og Vinge (2010) referer til Elliott (1995) som skriver at elevers kvalitet og utvikling av musikalske tenkning påvirkes av ulike faktorer. Disse faktorene er kontekstuelle, prosessuelle og formative. De skjer i samspill mellom lærer og elev (Sætre & Vinge, 2010).

Sætre og Vinge (2010) referer til Elliott (1995) som skriver at for å kunne sammenfatte den prosess og produkt foreslår i at en kan be elevene skrive en prosessmappe. Fordelen med en

prosessmappe er at den synligjør elevenes intensjoner med arbeidet (Hickey, 2008 i Sætre og Vinge, 2010)

På den ene siden kan Skapia sine satsinger sees på som et positivt bidrag til komponering i musikkfaget med et materiale som er så selvforklarende at kompetanse hos læreren ikke skal være en nødvendighet. Samtidig som de har et vurderingssystem som vurderer elevs produkt og prosess. Mitt springende punkt i denne diskusjonen er likevel at læreren fortsatt er en viktig dimensjon for elevs muligheter til å oppleve suksess i komponeringsprosessen. Dette ble synlig i min analyse gjennom det jurymedlemmene uttrykte om at læreren hadde spilt en viktig rolle i de bidragene som ble ansett som gode.

Selv om jurymedlemmene kan sees på som kjennere av området komponering, er ikke jurymedlemmene til stede i selve komponeringssituasjonene. Jurymedlemmene er ikke en del av den kontekstuelle settingen elevene skaper musikk i. De har heller ikke kjennskap til elevene, noe som også kom frem som et funn i analysen som en utfordring ved å gi tilbakemeldinger på elevbidragene.

Elevenes skapelsesprosess skjer i en kontekst der læreren tilsynelatende vil ha stor innvirkning på elevs muligheter til å kunne få adekvat undervisning i komponering. Jeg vil påstå at lærere kan ha en viktig rolle som en stilas-bygger og en kjenner innenfor kunstfeltet komponering for å hjelpe elever frem i sine kreative prosesser. Dette fordrer at lærere har kompetanse innenfor kunstfeltet og i ulike læringsprosesser.

### 5.3 Kompanjonglæreren

Skapia uttrykker at de ønsker å bidra til økt interesse og aktivitet innen komponering. De uttrykker at de artefaktene de presenterer i sitt undervisningsmateriale er så selvforklarende at lærere uten forkunnskaper i å undervise i komponering, likevel kan lede elever fram til mestring i denne grenen av faget.

Dette underkapittelet har jeg valgt å kalle *kompanjonglæreren*. Dette for å gi et bilde på hvordan jeg forstår Skapia sin rolle i musikkundervisning der deres satsinger blir bragt inn i klasserommet. En vesentlig del av Skapia sitt bidrag til komponering i musikkfaget er undervisningsmaterialet til Veslefrikk- og U-trykk metoden. I min masteroppgave har jeg benyttet meg av artefaktbegrepet for å forstå hva undervisningsmaterialet til Skapia er og hva det bringer med seg inn i undervisningen. Slik jeg ser det kan dette metodiske materialet sees

på som en sekundær artefakt som reproduserer innsikter og begreper fra pedagogiske praksiser med komponering og komponisters innsikter i komposisjonsprosessen (Säljö, 2006).

I tillegg skulle metodene være basert på et kunnskapsgrunnlag om hvordan komponister uttrykker at de jobber i en komponeringsprosess. Det er disse kunnskapene og erfaringen Skapia gjør tilgjengelig via sine artefakter. Med Säljö (2006) forstår jeg det slik at Skapia låner vekk sin kompetanse via sine artefakter til lærere ute i klasserommet.

Artefakt slik det er beskrevet i denne masteroppgaven er et redskap laget med en spesiell hensikt (Aarsand, 2011; Säljö, 2006). Et materiale blir transformert fra en tilstand til en annen ved å legge menneskelige kunnskaper og erfaringer inn i det objektet som produseres. Säljö (2006) skriver at skaperen av en artefakt, forsøker å gi den bestemte egenskaper. Skapia ønsker å ilegge sitt metodiske undervisningsmateriale egenskaper som *enkelt språk, lettfattelig og tilgjengelig for allmenheten*, slik at lærere uten formell kompetanse i musikkfaget kan sette i gang med komponering.

Säljö (2006) skriver at den som skaper artefakten tar mange overveielser for at den som benytter artefakten skal nyttiggjøre seg av kunnskapen som er materialisert som fysiske egenskaper. Kunnskapen er i dette tilfellet pedagogiske erfaringer og komponisters erfaringer med komponering. Slik jeg ser det handler det om å lage en lettfattelig metode, som gir lærere et redskap som en kan bruke i musikkundervisningen slik at lærerkompetanse ikke blir en barriere for at elever får erfaring med komponering i skolen. Målgruppen for Skapia sitt undervisningsmateriale kan sies å være elever i grunnskolen. Samtidig ser det ut til at de har gjort overveielser for at materialet skal kunne brukes av lærere uten kompetanse i faget. Dermed har de laget en artefakt som ikke bare skal være et rammeverk for elevers komponering, men også et materialet som læreren kan støtte seg på i undervisningssituasjonen.

En artefakt er ikke helt nøytral og passiv, den utøver en viss form for agens og gir brukerne et interaksjonstilbud (Säljö, 2006, s. 179). Selv om metodene til Skapia blir fremstilt stegvis, har de en intensjon om å illustrere komponeringsprosessen som en dynamisk prosess der man kan bevege seg mellom de ulike stegene i metoden. Dette samsvarer med hvordan Webster (1990)

beskriver den kreative prosessen der man beveger seg vekselvis mellom divergent og konvergent tenkning<sup>14</sup>.

Hvis en ser til det Webster (1990) og Hickey (2012) beskriver om den kreative prosessen kan en si at Skapia sitt undervisningsmaterialet tilbyr et interaksjonstilbud der elever kan tre inn i ulike aktiviteter hvor de veksler mellom å tenke divergent og kongruent tenkning. På samme måte kan Skapia sitt undervisningsmateriale tilby et interaksjonstilbud der elevgrupper jobber med å justere og revidere sitt musikalske materiale.

Hensikten med materialet er å gi et interaksjonstilbud som forhåpentligvis forløser aktiviteter som bidrar til at barn og unges ideer blir gjeldende for komponering i musikkfaget.

Undervisningsmaterialet er omfattende og går dypt inn i hvordan man kan komponere. Slik det fremstod i analysen har de et ideal om at skapende aktivitet i musikkfaget er viktig.

Gjennom sitt omfattende materiale laget et opplegg som på mange måter er et idealbilde på hvordan musikkundervisningen kan være.

Ut ifra mine funn ser jeg dette idealbilde som det Even Ruud (2016, s. 291) beskriver som elevsentrert musikkundervisning. En musikkundervisning der elevers spontanitet, selvrealisering og kreativitet vektlegges. Slik jeg ser det, er det et mål med Skapia sine satsinger å legge til rette for en musikkundervisning som er prosessorientert med vekt på barn og unges kreativitet. Verdier som livsmestring, troen på egen skaperkraft og demokrati og medborgerskap vektlegges innenfor en «[...] prestasjonskultur der hvor de beste skal siles ut til oppgaver i det profesjonelle musikklivet» (Ruud, 2016). Man stoler på at Skapia sitt materiale og læreres evne til pedagogisk formidling i sum er god nok for at elever skal kunne være kreative, oppleve livsmestring og troen på egenskaperkrat.

Ut ifra det jurymedlemmene utrykte så det tilsynelatende ut til at læreren hadde hatt en vesentlig betydning for kvaliteten på bidragene som jurymedlemmene beskrev. Et interessant funn som kom frem i analysen var at det eksisterte en variasjon i kvaliteten bidragene som ble sendt inn til Skapia. På en side kan Skapia hjelpe lærere med å sette opp et rammeverk for komponering der elever velger tema, beveger seg mellom å eksperimentere, ordner ideene sine i en plan, lager detaljer og øve før de fremfører eller deler musikken for andre. På den

---

<sup>14</sup> Se Peter R. Webster (1990, 2002) og Maud Hickey (2003) for en utfyllende gjennomgang av kreative prosesser og forhold som påvirker disse.

andre siden kan det tenkes at lærerens betydning i møte med Skapia sine artefakter vil ha betydning for at Skapia sine intensjoner realiseres.

Oppsummert kan en si at Skapia fungerer som kompanjonglærer, som via sine sekundære artefakter formidler kompetanse og erfaringer om komponering. Denne kunnskapen må likevel transformeres til lokal brukbar kunnskap (Säljö, 2006, s. 178) av lærere og elever. Artefaktene tilbyr et interaksjonstilbud der læreren kan sette i gang en dynamisk prosess hvor elevene jobber med å skape egen musikk innenfor et rammeverk. Det fordrer et aktivt subjekt som tolker det meningstilbudet Skapia gjør tilgjengelig i sitt videomateriale. Selv om videomaterialet er ment å fremstå lettfattelig kan det oppfattes forskjellig av to forskjellige lærere. Der den en ser mulighetene som ligger i Skapia sitt undervisningsmateriale og legger til rette for at elevene får nok tid til å komponere, kan en annen se på materialet som en stedfortreder for seg selv og overlate materialet til elevenes egen tolkning.

#### 5.4 Vurdering av kreativt produkt og prosess

Et sentralt prinsipp med konseptene til Skapia er at elevgrupper som sender inn bidrag får en konstruktiv tilbakemelding. Det ble uttrykt at det var «det viktigste» med det arbeidet jurymedlemmene gjorde.

Det er ingen eksplisitte uttalte kriterier fra Skapia sin side som sier noe om hvordan musikken skal være. Tilbakemeldingene jurymedlemmene gir tar utgangspunkt i musikken og det elevgruppene uttrykker om komponeringsprosessen gjennom komponistrapporten.

Tilbakemeldingene jurymedlemmene gir kan sees på som en formativ bruk av summativ vurdering (Fautley, 2010). Dette er fordi at jurymedlemmene vurderer et sluttprodukt i form av en komposisjon og en komponistrapport. Det blir lærerens oppgave å bruke vurderingen jurymedlemmene gir i neste undervisningssituasjon elevene komponerer. Dette fordrer likevel at læreren benytter komponering igjen etter at elevene har levert inn bidrag og fått sin tilbakemelding.

Sam Reese (2003, s. 213) skriver at vurderingen av elevers komposisjoner bør handle om spørsmål og eller åpne forslag. Webster (2003, s. 63) trekker frem at ved å tilby elever måter å revidere og utvide stykket deres, uten å komme med direkte kommentarer til spesifikke sider ved stykket, kan en etablere måter elevene kan håndtere det musikalske materialet sitt. Informantene uttrykte at den kreative prosessen var like viktig som det kreative produktet elevgruppene hadde sendt inn. Jeg løfter frem dette funnet i denne diskusjonen da jeg ser det i

lys av læreres kompetanse til å gi tilbakemeldinger på elevers komposisjoner og komposisjonsprosesser. Mange av de tilbakemeldingen jurymedlemmene fortalte kunne ha vært til nytte for elevene i selve musikkundervisningen. Funnene i denne studien viste at tilbakemeldingene jurymedlemmene gir handler om å gi forslag til hvordan elevene kunne jobbe videre med det musikalske materialet sitt.

Reese (2003) skriver at lærere som gir tilbakemeldinger på elevkomposisjoner bør ha en viss erfaring med komponering for å kunne forstå den prosessen elevene befinner seg. I denne sammenheng finner jeg det interessant at Skapia gjennom konseptene bidrar med en spisskompetanse på akkurat dette feltet. På den ene siden kan komponistene bidra med en spisskompetanse på hvordan man kan tenke om ulike konsepter i komponering. Samtidig stiller jeg spørsmål om denne kompetansen også bør være til stede under selve lærings situasjonen.

I denne diskusjonen stiller jeg meg ikke kritisk til Skapia sine intensjoner med å gi tilbakemeldinger på elevbidrag. Tilbakemeldingenes funksjon ser ut til å være en vurdering for læring, som har som hensikt å bidra til elevers utvikling i komponering. Det er likevel interessant å se tilbakemeldingene i lys av lærere og vurdering av kreative prosesser og kreative produkt. I min analyse ble det uttrykt at det ville vært positivt om tilbakemeldingene kunne være en ressurs for lærere. Jeg forstod dette som at læreren både kunne bruke tilbakemeldingen til å gi en vurdering som elevene kunne ta med seg videre til neste gang de komponerer. Samtidig forstod jeg det også slik at lærere også kunne lære noe selv og dermed kunne tilbakemeldingen spille en rolle i læreres kompetanseutvikling

I analysen ble det klart at jurymedlemmene ga forslag til hvordan elevgruppene kunne jobbe neste gang de komponerte. Tilbakemeldingene gikk, ut ifra det som ble tydelig i mitt materiale, både på musikalske konsepter og ting som kunne være utfordrende for eksempel de elevene som skrev om samarbeidet i prosessen. Spørsmålet er hvorfor en ekstern aktør har et konsept som tar for seg et slikt vurderingsarbeid. Jeg stiller meg her undrende til hvilken rolle læreren kan ha i vurderingsarbeidet av elevenes kreative produkt og prosess.

Et interessant aspekt er at en ekstern aktør tar på seg et ansvar i å vurdere elevgruppers komposisjoner og prosesser. Slik det fremstod for meg var det viktig å få kjennskap til elevenes komposisjonsprosess for å kunne gi en tilbakemelding som ga elevene noen vekstpunkter neste gang de skulle komponere. Fokuset på at tilbakemeldingen egentlig

fungerer som en formativ bruk av summativ vurdering er interessant i et konkurranseperspektiv. Jeg vil her antyde at dette er for å nedtone konkurransebiten i Skapia sine satsinger og at elevers videre utvikling i komponering skal være i fokus.

Konkurransene kan tenkes å kunne være en motivasjon for klasser eller elevgrupper til å komponere. Likevel omtales det nærmest som et sidespor for det samfunnsoppdraget Skapia har pålagt seg selv, som er at alle barn og unge skal få oppleve egen skaperkraft. Det å sende inn et bidrag til Skapia ser ut til å handle om å få en anerkjennelse og få vist en vei videre for neste gang en komponer. Altså at bidraget elevene sender inn i første omgang handler om å gi elevene flere innganger til hvordan de kan komponere videre, ikke hvorfor de eventuelt ikke kom videre til finalerunden. Slik jeg ser det har Skapia tatt på seg en stor rolle i å bidra med å vurdere elevgruppers komposisjoner og komposisjonsprosesser.

Jurymedlemmene som gir en tilbakemelding vil på mange måter tilby en spisskompetanse innenfor komponering, da dette er noe de har spesialisert seg på. Selv om det blir løftet frem i analysen at jurymedlemmene gir en vurdering som retter seg inn mot hvordan elevene kan jobbe videre med komponering, skjer vurderingen likevel av et sluttprodukt. Slik at i denne sammenheng er selve underveisvurderingen av elevers komposisjonsaktiviteter overlatt til læreren som fysisk er til stede i klasserommet med elevene. Et funn som jeg tenker kontekstualiserer dette, er det jurymedlem A uttalte om at kjennskap til elevenes forutsetninger som en utfordring med å gi tilbakemeldinger. Selv om tilbakemeldingene er ment for å motivere og inspirere til hvordan en kan jobbe med komponering ved neste anledning, er selve vurderingen likevel av et sluttprodukt. Det skal nevnes at komponistrapporten elevgruppene sender inn, har mye å si for at elevene likevel får en tilbakemelding som går på prosessen.

Jurymedlemmene uttrykte at komponistrapporten elevgruppene sender inn er en viktig vurderingskilde for å kunne gi en treffsikker tilbakemelding på elevene. Kratus (2017, s. 47) skriver at kreative prosesser er skjult fordi den foregår inne i hodet på hver enkelt. Ved at elevene bruker språk, lyd, bevegelse eller tegning formidles elevenes musikalske forståelse. Slik jeg forstod det var dette en av grunnene til at komponistrapporten var en komponent i bidragene som sendes inn til Skapia. Elevgrupper som ikke sender inn komponistrapport sammen med komposisjonen ikke kan vinne konkurransen de deltar i. Komponistrapporten er også viktig for at elevene reflekterer over sin egen prosess og produkt.



Jurymedlemmene, som komponister, kan bistå med en spisskompetanse som i denne sammenheng kan ha en innvirkning på å kunne utfordre elevene til å tenke kreativt i neste omgang. Forslagene kan lede elevene inn på måter å tenke divergent eller konvergent om de musikalske ideene elevene selv har kommet opp med. Forslagene de gir kan også bidra til at elever kan revidere og utvide materialet sitt. På den andre siden vil det være opp til den enkelte lærer å formidle disse tilbakemeldingene.

Bidragene ser ut til å være en faktor som har innvirkning på tilbakemeldingenes kvalitet. Slik jeg ser det vil kvaliteten på komponistrapporten være en faktor som kan spille inn på hvilke inntrykk jurymedlemmene får av elevenes komposisjonsprosess. Jurymedlemmene løftet frem at det var en stor variasjon på de innsendte bidragene og skildret ulike rapporter som omfattende og utfyllende om elevenes komposisjonsprosesser. Andre komponistrapporter ble beskrevet som mangelfulle. Selv om jurymedlemmene uttalte at de i høyeste grad forsøkte å gi en konstruktiv tilbakemelding, kan det tenkes at de mer omfattende komponistrapportene vil føre til en bedre tilbakemelding.

Engels (1996, i Reese, 2003, s. 216) poengterer at nesten alle gjennomtenkte tilbakemeldinger er verdifulle. Tiden brukt på å vurdere elevenes komposisjoner, anerkjenner arbeidet deres både som produkt og prosess. Jeg opplevde at jurymedlemmene brukte mye tid på å bli kjent med stykkene. Denne anerkjennelsen kan sees ut ifra det informantene uttrykte om at tilbakemeldingene skal bidra til å motivere elevene til å fortsette å komponere. Selv om komposisjonene er et sluttprodukt og elevene får tilbakemelding på prosessen, handlet det hele tiden om hvordan de kan tenke neste gang de komponerer.

Slik jeg forstod det, handler tilbakemeldingene om hvordan en kan jobbe videre med det kreative sluttproduktet. Forslagene som jurymedlemmene skisserte, kan i høy grad ha innvirkning på elevens videre utvikling, for eksempel at de løfter frem konsepter som repetisjon av musikalske ideer, utvikling av musikalske ideer og utforsking av musikalske ideer.

Jeg finner det hensiktsmessig å gjenta at Skapia har en mentorordning i støpeskjeen som har som hensikt å tilby et møte mellom komponister og elevgrupper, slik at komponister kan komme med innspill til komposisjonsprosessen. Denne ordningen var, da jeg intervjuet Skapia, fortsatt i en utprøvningsfase. Jeg nevner det her da det kan virke som at Skapia også har et ønske om å ikke bare bidra til den kreative prosessen ved å ta utgangspunkt i de

bidragene som sendes inn, men også bistå kompetanse fra komponister i selve komponeringsprosessen som en slags midtveisvurdering.

### 5.5 Eksterne aktører og musikkfaget

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en instans som tilbyr kunstformidling til grunnskolen. DKS er et kulturpolitisk og utdanningspolitisk tiltak som har som mål å gi elever mulighet til å oppleve profesjonell kunst og kultur<sup>15</sup>. Der DKS tilbyr kunstformidling fra profesjonelle utøvere, er det interessant å løfte opp Skapia sin synliggjøring av elever i samspill med profesjonelle utøvere.

Gjennom konsertene under Veslefrikkprisen og Årets U-trykk fremføres vinnerverkene i samspill med profesjonelle musikere i KORK. Skapia uttrykker i sin handlingsplan at de ønsker å gjennomføre DKS-produksjoner med Veslefrikk og U-trykk som en del av å løfte frem barn og unges verker.

Gjennom sine konkurranser vil jeg forsiktig anslå at Skapia i samarbeid med NRK tilbyr kunstformidling til interesserte i samfunnet. Som Skapia selv uttalte er denne konkurransen et ledd i å anerkjenne barn og unges skapende evner og samtidig vise samfunnet at deres kunstneriske uttrykk kan være relevante. Et scenario kan være at verkene som formidles, baserer seg på elevers egne kreative prosesser og fremføres med hjelp av profesjonelle utøver og ikke omvendt som har vært tilfellet i enkelte verkstedsbaserte DKS-produksjoner (Breivik & Christophersen, 2013, s. 72). Vinnerverkene er et resultat av musikkundervisning som har foregått i et klasserom. Det er ikke ideer som profesjonelle musikere tar med inn i klasserommet og får det fremført med barn. I denne sammenheng finner jeg det hensiktsmessig å trekke inn et funn fra analysen fra Skapia sin Handlingsplan 2020: «Vi har en DKS-produksjon med Veslefrikk og U-trykk». Ut ifra de intensjonene som kom frem i analysen, kan det tenkes at fokuset for en slik DKS flyttes over på elevers egne ideer og der elevene blir aktive deltakere i en DKS-produksjon.

Et funn i analysedelen jeg ønsker å løfte frem i denne diskusjonen er at læreren blir sett på som en prosestyre eller klasseleder som skal lede klassen gjennom undervisningen. Et interessant funn var at i tillegg til at materialet til Skapia kunne være en ressurs for elever og deres videre utvikling i kreative ferdigheter individuelt og i samhandling med andre, så det ut

---

<sup>15</sup> Mer om DKS se Breivik og Christophersen (2013)

til at materialet og tilbakemeldingene også var ment å bidra til kompetanseutvikling blant lærer.

Jeg forstod det slik at Skapia har et ønske om å nå ut til alle og synliggjøre at alle barn og unge kan skape musikk som er basert på egne ideer, utforskning og valg gjennom prosessen. Det uttrykkes at skaperkraften er viktig for alle barn i lys av begreper som livsmestring og demokrati. Det ser ut til at Skapia har funnet en nisje innenfor musikkfaget der det er behov for kompetanse. Skapias kompetanse materialiserer seg som undervisningsmaterieell og tilbakemeldinger fra komponister. Den kompetansen Skapia tilbyr kommer utenifra musikkfaget. Selv om kompetansen kan legge til rette for komponering, må grunnlaget likevel legges innenfor musikkfaget.

### 5.6 Kompetanse utenifra

Skapia er en ekstern aktør som har spesialisert seg innenfor komponering i musikkfaget. De deler kunnskap om komponering i klasserommet gjennom sine artefakter. Skapia har ønske om å til å legge til rette for elevers komponering i skolen, samtidig å bidra til at lærere utvikler en kompetanse i komponeringsgrenen av musikkfaget. Både undervisningsmaterialet og tilbakemeldingene så ut til å ha den intensjonen.

Samtidig som kompetansebygging får betydning i kulturskole og det frivillige organisasjonslivet, opplever de estetiske fagene å få redusert plass i den ordinære skolegangen (NOU 2013:4, 2014 s. 306). Det relative timeantallet til musikkfaget går ned. I tillegg opplever praktisk estetiske fag en svekkelse i lærerutdanningen. «There is an awareness in teacher education of the limitations and shortcomings of the preparation of teachers to teach creative, arts, and cultural education in the grunnskole» (Bamford, 2012, s. 82).

Det ser ut til at Skapia ønsker å styrke musikkfaget innenfra ved å tilby kompetanse om skapende arbeid i musikkfaget gjennom undervisningsmaterialet og et vurderingssystem. Likevel er dette kompetanse som hentes utenifra. Skapia sine satsinger kan sees på som et spesialisert bidrag til komponering i skolen. Samtidig må styrkingen av kompetanse innenfor komponering først og fremst skje innenfor musikkfaget gjennom styrking av lærerkompetanse.

Et annet aspekt i denne sammenheng er det jurymedlemmene beskrev om tiden som var blitt satt av til de ulike bidragene. Det virket som om det, ut ifra det jurymedlemmene fortalte, var en sammenheng mellom tiden som var satt av til å jobbe med bidragene og kvaliteten på

disse. Skapia legger ingen eksplisitte føringer for hvor mye tid som bør bli avsatt til metodene, noe som trolig er veldig naturlig ettersom slike avgjørelser vil være opp til den enkelte lærer å ta.

I Skapia sitt undervisningsmateriale er det likevel beskrivelser av aktiviteter som kan ta lang tid. Jeg løfter dette frem i diskusjonen da det var et funn jeg hang meg opp i etterkant av intervjuene. Hva tid har å si for kvaliteten for det enkelte bidraget er ikke en del av min masteroppgave. Det er likevel interessant å løfte frem da det reiser seg et spørsmål om hvilken betydning læreres avgjørelser har å si for elevers komposisjonsprosesser, altså tidsaspektet.

Utvikling av læreres kompetanse løftes også frem som en hensikt med undervisningsmaterialet og juryens tilbakemeldinger. Mitt spørsmål er om det er en ekstern aktørs oppgave å utvikle en slik kompetanse. Jeg vil understreke at jeg ser på det som et positivt bidrag om en lærer tar til seg kunnskap om komponering med elever gjennom Skapia sitt undervisningsmateriale og juryens tilbakemelding. Det jeg stiller meg kritisk til er hvorvidt denne kompetanseutviklingen skal komme fra en ekstern aktør.

En interessant vinkling til Skapia sine to nasjonale satsinger for komponering Veslefrikk og U-trykk er i dette tilfellet hvorfor en trenger to nasjonale satsinger for komponering i grunnskolen. Skapende aktiviteter musikkfaget har tilsynelatende ikke like stor plass i musikkfaget som andre praktiske aktiviteter (Sætre et al., 2016). På den siden så kan Skapia bidra til å skape positive holdninger om komponering blant lærere. Kompetanseløftet komme innenfra.

Skapia sin virksomhet retter seg inn mot dagens skole med de forutsetninger som ligger der for å kunne gjennomføre komponering i musikk. Det kan likevel tenkes at Skapia i tillegg til å være et bidrag til komponering i skolen, der barn og unge får utfolde seg kreativt gjennom aktiv musisering og lytting, også er en bidragsyter til å skape interesse rundt barn og unges skapende evner og dermed også fremtidens barn. De årlige konkurransene gjennomføres i med en konsert med KORK. Det vil i denne sammenheng kunne kommunisere et kunstnerisk uttrykk som samfunnet rundt tar seriøst.

Samtidig som konkurransene kan bidra til å løfte frem barn og unges skapende evner vil det synliggjøre disse verkene barn har skapt, som Skapia selv sier, bidra til at samfunnet anerkjenner barns skapende evner, gjennom mediedekning samtidig som de løfter komponering opp som et tema i dagsordenen for lærere grunnskolen. Slik vil jeg forsiktig

antydde at Skapia ikke bare retter seg inn mot de elevene som er i dagens grunnskole, men staker ut en vei for komponering i fremtidige musikktimer.

## 5.7 Konklusjon

I dette kapitlet har jeg diskutert Skapia sin rolle i musikkfaget. Ut ifra artefaktbegrepet har jeg diskutert Skapia som kompanjonglærer, som formidler av pedagogisk og kompositoriske erfaringer via videomaterialet til Veslefrikk- og U-trykkmetoden. Vurderingsarbeidet til Skapia ser ut til å sette søkelyset på elevers videre læring i komponering. Selv om juryen gir tilbakemeldinger som skal gi videre vekstpunkter skjer dette vurderingsarbeidet uten kjennskap til elevenes forutsetninger. Som ekstern aktør kan Skapia spille en rolle i å synliggjøre barn og unges skapende evner.

Selv om jeg har diskutert Skapia i lys av læreres kompetanse i å kunne legge til rette for komponering sitter jeg igjen med en forståelse om at Skapia ønsker å gi elever, som ikke har en lærer med kompetanse i musikkfaget, mulighet til å komponere innenfor skolens rammer.

Skapia ønsker å legge til rette for en elevsentrert musikkundervisning, der barn og unges nysgjerrighet skal bidra til kreativ utfoldelse gjennom aktiv musisering og lytting i konteksten av å komponere. Det blir tydelig at Skapia er en aktør som tar barn og unges kreative evner seriøst og som har et musikkpedagogisk konsept med hensikt om å tilrettelegge for barn og unges kreative aktiviteter i musikkundervisningen. Samtidig som det kan hjelpe læreren til å sette opp et rammeverk for komponering i musikkundervisningen. Den åpne formen på metoden kan trolig legge til rette for at alle elever kan bidra med sin egen stemme i denne kreative prosessen.

Samtidig som at Skapia sitt musikkpedagogiske bidrag retter seg inn mot dagens musikkfag, kan det også sees å rette seg inn mot fremtidens musikkfag ved å løfte frem komponering som et tema for lærere, elever og andre aktører.

Selv om Skapia sitt bidrag bidrar med kompetanse, kan det tenkes at musikkfagets grunnmur må bygges opp av lærerkompetanse og politiske prioriteringer. Når det er sagt kan Skapia være en viktig aktør for å skape oppmerksomhet rundt komponering, som en viktig del av musikkfaget, samtidig som deres konkrete bidrag kan tjene som redskaper for både lærere og elever.

## 6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven var en egen interesse og engasjement for komponering i musikkfaget. Fra før av hadde jeg kjennskap til Stiftelsen Skapia som en aktør som satset på komponering i musikkfaget, men da som Veslefrikkstiftelsen. Skapia ble valgt for å kunne se på en ekstern aktørs bidrag komponering i musikkfaget i grunnskolen, et musikkfag der man ser en mangel på musikk lærere med kompetanse og der skapende aktiviteter blir valgt bort til fordel for andre aktiviteter. Opprinnelig var jeg interessert i å se på Skapia sitt bidrag til kreativ læring i musikkfaget. Jeg valgte å gå bort i fra dette og heller å rette søkelyset på Skapia og deres satsinger Veslefrikk og U-trykk. Eksterne aktører og musikkfaget er relativt mye omtalt i fag- og forskningslitteraturen. Skapias musikkpedagogiske virksomhet var derimot ikke, så vidt meg bekjent, forsket på før.

En omfattende del av prosessen med denne studien har vært å ramme inn og bestemme hva som skulle være caset for denne studien. Skapia har en større virksomhet enn det som er omtalt i denne studien. I starten av prosessen omfattet caset mitt mye mer enn det jeg har presentert i denne oppgaven. Jeg startet ut med en hensikt om å se på hele virksomheten til Skapia. Da jeg forstod at det var for omfattende gjorde jeg et valg i å utelate flere komponenter som Skapia består av. Flere av dem er nevnt behørig i denne oppgaven. Jeg har spisset metoden flere ganger til å handle om noe helt spesifikt med Skapia sin virksomhet, satsingene Veslefrikk og U-trykk.

Denne casestudien vil trolig bidra til oppdagelse av ny mening ved konseptene Veslefrikk og U-trykk, utvide leserens tidligere opplevelser eller bekrefte det som allerede er kjent ved Skapia sine konsepter Veslefrikk og U-trykk. Min analyse inneholder både funn som kan være kjente for allmenheten, men også perspektiver som kan bidra til ny innsikt om Skapia.

### 6.1 Komponering i grunnskolen

I masteroppgave har hovedfokuset vært på Skapia sine to konsepter Veslefrikk og U-trykk. I denne studien har jeg funnet ut at Skapia som ekstern aktør bidrar til komponering i musikkfaget på flere måter. Satsingene Veslefrikk og U-trykk består av tre komponenter som virker sammen for å bidra til at elever i grunnskolen får komponere musikk. Jeg vil derfor kort presentere det jeg sitter igjen med om de tre komponentene metodene, tilbakemeldingene fra komponister og prisvinnerkonsertene.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å støtte på Säljö (2006) og benevne Skapia sitt undervisningsmaterialet som en sekundærartefakt. Med artefaktbegrepet har jeg fått en linse å se deres undervisningsmateriale gjennom. Det har gitt meg muligheten til å forklare hensikten med undervisningsmaterialet. Det har også gitt meg mulighet til å beskrive hvem sine erfaringer og kunnskaper Skapia ønsker å legge i undervisningsmaterialet sitt. Det er et materiale der pedagogiske og kompositoriske erfaringer er materialisert som fysiske egenskaper i videomaterialet til Veslefrikk- og U-trykkmetoden. Dette gir et multimodalt rammeverk som lærere eller andre voksne tilretteleggere kan ta i bruk for å legge til rette for komponering.

Tilbakemeldingenes bidrag er slik jeg ser det en anerkjennelse av elevers prosess og produkt. Skapia tilgjengeliggjør spisskompetanse ved å engasjere komponister til å gi tilbakemeldinger. Funnene i denne masteroppgaven indikerer at elevers komposisjonsprosess er like viktig som komposisjonen i bidragene de sender. Det virker til å være et ønske om å gi videre vekstpunkter for komponering for elevene som deltar i konkurransene Veslefrikk og U-trykk. Tilbakemeldingene ser ut til å være en formativ bruk av summativ vurdering.

Der hvor undervisningsmaterialet og tilbakemeldingene handler om elevenes komponering i musikkundervisningen, dreier prisvinnerkonsertene til Veslefrikk og U-trykk om synliggjøring av barn og unges skapende evner for samfunnet. Jeg ser prisvinnerkonserten i en rolle som å bidra til interesse rundt barn og unges evner til å skape musikk. Et aspekt med prisvinnerkonsertene er at elevgruppen som vinner konkurransen fremfører sin egen musikk sammen profesjonelle utøvere.

Tilsammen jobber disse komponentene skapende aktiviteter i musikkfaget for dagens elever, men også fremtidens elever. Samtidig kan konseptene være med på å sette søkelyset på komponeringens plass i musikkfaget i dag og læreres kompetanse til å lede elever gjennom en komponeringsprosess til ferdig produkt.

Det er syv funn som står frem som sentrale i min masteroppgave om Skapia sitt bidrag til komponering i klasserommet:

- Skapia sine satsinger ønsker å gi elever mulighet til å oppleve egen skaperkraft
- Undervisningsmaterialet har som hensikt å være lettfattelig og tilgjengelig for allmennheten.

- Det skal ikke være en nødvendighet å ha kompetanse i musikk for å benytte seg av undervisningsmaterialet.
- Tilbakemeldingene til jurymedlemmene kan sees på som en formativ bruk av summativ vurdering.
- Funn indikerer at kvalitet på bidrag og kjennskap til elevene kan være en utfordring med å gi tilbakemeldinger.
- Læreren ser tilsynelatende ut til å ha hatt en viktig rolle i de bidragene som ble ansett som gode.
- Prisvinnerkonsertene handler om å synliggjøre barn og unges kreative evner for samfunn og lærere som kan ha interesse av å gjennomføre komponeringsaktiviteter i klasserommet

## 6.2 Kritisk blikk på egen forskningsprosess

Jeg vil i det følgende gi et kritisk blikk på egen forskningsprosess. Med denne masterstudien har jeg trådd inn i et forskningsområde som jeg har stor interesse av. Komponering i skolen er noe som engasjerer meg. Det har derfor tidvis vært krevende å forholde meg til forskningsfeltet på en objektiv måte. Et hovedtrekk med kvalitativforskning er at forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet (Merriam, 2002). Det betyr samtidig at en kan anta at forskningen bærer preg av min subjektivitet. Jeg har likevel etter beste evne forsøkt å fremstille mine funn og tolkninger på en tilforlatelig måte. Det har vært viktig for meg å fremstille min forskningsprosess transparent.

Perspektiver fra lærere og elever er ikke tatt med i denne oppgaven. Lærere og elevers erfaringer med Skapia sine satsinger, kunne bidratt med viktig innsikt fra praksisfeltet. Det er elevers muligheter til å komponere i musikkfaget bidraget handler om. Informantenes innsikt har likevel vært viktige da de har delt perspektiver om satsingenes intensjoner og mål.

Denne studien baserer seg på informantenes egne betraktninger over egen virksomhet. Jeg har ikke sett hvordan Skapia sitt materiale virker i den daglige musikkpedagogiske praksisen. Oppgavens problemstilling kunne fått en rikere besvarelse dersom jeg hadde observert Skapia en klasse som benyttet Skapia sitt undervisningsmateriale. Dette perspektivet ble likevel ikke en del av min studie på grunn av masteroppgavens omfang. Jeg tenker likevel at min oppgave gir viktige innsikter om Skapia sine to satsinger på komponering.



I prosessen med masteroppgaven har jeg måtte forholde meg til et etisk dilemma knyttet til informantenes anonymitet. Skapia er en sterk identitetsmarkør for de involverte i min forskningsprosess. Det har handlet om å beskytte informantene som deltakere i et forskningsprosjekt, og det å frata informantene den stemmen de opprinnelig var påberopt denne studiens formål. Altså deres innsikter og erfaringer med satsingene Veslefrikk og Utrykk. Jeg forhørte meg om jeg kunne benytte deres navn i min masteroppgave. Dette ga informantene sitt samtykke til at jeg kunne gjøre. Jeg valgte likevel å gi informantene pseudonymer da jeg er en del av forskningstradisjon hvor informanternes personvern skal ivaretas.

I min studie har jeg gitt en omfattende beskrivelse av jurymedlemmenes arbeid med å gi tilbakemeldinger. Jeg har ikke sett eksempler på de skriftlige tilbakemeldingene jurymedlemmene gir på elevbidragene. I starten av forskningsprosessen fikk jeg mulighet til å få tilgang elevbidrag sendt inn til Skapia. Dette kunne gjort at jeg kunne gått enda dypere inn i hvordan tilbakemeldingen til Jurymedlemmene blir gitt. Det kunne også vært med på å bygge opp under de utsagnene informantene kom med i intervjuet.. Jeg valgte likevel å si fra meg den muligheten av etiske hensyn til de lærere og elever som da ville blitt en del av mitt forskningsprosjekt før de eventuelt da hadde gitt sitt samtykke. Jeg velger likevel å tro at det som kom frem i samtalene med jurymedlemmene bringer med seg viktig innsikt hvordan de gir tilbakemeldinger på elevbidrag.

### 6.3 Et engasjement for barn og unges skapende evner

Informantene uttrykte et stort engasjement og interesse i barn og unges læring, men også elevers livsmestring og utvikling av troen på sin egen stemme i et demokratisk felleskap. Både de ansatte og jurymedlemmene ga uttrykk for at det arbeidet de gjør har en verdi og at denne verdien utelukkende er for barn og unges beste. Slik jeg opplevde informantene var de umåtelig engasjerte i musikkfaget og ønsket alle sterkt å bidra til at elever fikk oppleve egen skaperkraft. Jeg takker informantene for inspirerende samtaler.

### 6.4 Synergieffekt

Underveis i prosessen fikk jeg kjennskap til DiSko-prosjektet<sup>16</sup>, ett forskningsprosjekt finansiert av Kulturtanken. Kulturtanken har det nasjonale ansvaret for utvikling og styrking av kvalitet i den kulturelle skolesekken (DKS). Gjennom DiSko-prosjektet ønsker

---

<sup>16</sup> <https://www.diskoprojektet.no/>

forskergruppen å finne ut av hvordan man kan distribuere og produsere konsertformer og annen kunst som gjør at alle deltakende aktører, kunstnere, lærere og elever, kan oppleve likeverdig eierskap til produksjonen. I anledningen DiSko-prosjektet deltok jeg på en digital faglunsj med Kari Holdhus, prosjektleder for prosjektet, som presenterte dette prosjektet. I denne sammenheng ble det trukket frem at musikere blir lærere og lærere blir assistenter i slike samarbeidsprosjekter der musikere kommer utenifra. Det samme blir beskrevet andre steder i fag- og forskningslitteraturen<sup>17</sup>.

Grunnen til at jeg løfter dette frem er at det her ble nevnt et begrep, synergieffekt. Et begrep som også er brukt i *Skole og konsert-frå formidling til dialog (DiSko): Produksjonsrapport* (Holdhus & Espeland, 2018). Dette begrepet hang fast ved meg. Slik det kommer frem i denne studien er undervisningsmaterialet til Skapia et resultat av pedagogiske og kompositoriske erfaringer. Selv om kompetanse i forhold til komponering ikke skal være noe hindring for å ta i bruk Skapia sitt undervisningsmateriale, vil jeg her antyde at kompetanse hos lærere likevel kan føre synergieffekt hvor summen av Skapia sitt undervisningsmateriale og læreres kompetanse i musikk kan føre er større enn delene.

### 6.5 Veien videre

I min studie av Skapia sine to satsinger Veslefrikk og U-trykk var det verken tid eller plass til å dekke alle sider ved Skapia sin virksomhet. Det er fortsatt mye med Skapia som ligger klart for å undersøkes. Noe som ikke er belyst i denne oppgaven er blant annet et videomateriale som illustrerer hvordan elever kan lage tekst og melodi til komposisjonene sine<sup>18</sup>. Jeg valgte å se bort fra dette på grunn av masteroppgavens omfang.

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt Skapia fra et perspektiv. Skapia er i seg selv et felt som kan undersøkes fra mange innfallsvinkler. Veien videre for de som måtte plukke opp stafettspinnen her er mange. Jeg vil her gi noen forslag til det som kan være videre forskning på satsingene Veslefrikk og U-trykk som trolig kan bidra til fag- og forskningslitteraturens flora.

I arbeidet med oppgaven kom det vurdering av elevers arbeid frem som et viktig aspekt for deres kreative prosesser både fra litteraturen, men også som en viktig del av Skapia sine konsepter Veslefrikk og U-trykk. Det kunne vært lagt til at et viktig perspektiv på

---

<sup>17</sup> Se Breivik og Christophersen (2013) og Christophersen og Kenny(2018)

<sup>18</sup> <https://skapia.no/inspirasjon/tips-om-tekst/>

tilbakemeldingene til jurymedlemmene vil være å se hvordan eller om disse tilbakemeldingene bidrar til vurdering for læring i komponering for en klasse som har sendt inn bidrag og fått tilbakemelding på sin komponeringsprosess og komposisjon.

For å få en bredere oppfatning av Skapia sine to satsinger Veslefrikk og U-trykk kunne man gjennomført en kvantitativ studie som undersøkte den erfarte bruken av Skapia sitt undervisningsmateriale. Ved å ta bruk en spørreundersøkelse kan en få et mer generelt bilde på en ekstern aktørs bidrag til musikkundervisningen.

Et funn i denne masteroppgaven handler om at læreren hadde viktig rolle i de bidragene som ble ansett som gode. Fra 2015 til i dag har Veslefrikkprisen blitt utdelt en gang årlig. I 2019 var den første utdelingen av Årets U-trykk. I denne sammenheng kunne det vært interessant å belyse eventuelle suksesskriterier eller snubletråder ved å ta i bruk Skapia sitt undervisningsmateriale. Her kunne man gjennomført en studie av lærere som har benyttet seg av Skapia sitt undervisningsmateriale.

Jeg kom ikke utenom å tenke på musikkfaget i lærerutdanningen. Er lærere nok rustet til å gi tilstrekkelige tilbakemeldinger som kan medvirke til utvikling i elevers kreative prosesser? Et annet forskningsområde kunne vært å se på hvilken kompetanse lærerstudenter tilegner seg i lærerutdanningen om elevers kreative prosesser gjennom komponering i skolefaget musikk.

Et annet viktig perspektiv å trekke frem er elevers erfaringer med Veslefrikk og U-trykk. Her er det flere sider å se disse erfaringene ut ifra. En måte kan være å gjennomføre en studie av en klasse og se hvordan Skapia sitt undervisningsmateriale kan legge til rette for elevers kreative prosesser.

Det kunne vært interessant å gjøre en komparativ studie av to klasser, en fra småtrinnet og et på mellomtrinnet og sett på hvordan Veslefrikkmetoden fungerer for elever i ulike aldre.

## 6.6 Avsluttende kommentar

Etter å ha gjennomført denne studien vedrørende Skapia, sitter jeg igjen med en forståelse av at Skapia som ekstern aktør kommer med et viktig bidrag til komponering i musikkfaget i dag og for fremtiden. Sett i en større sammenheng må også lærere selv, lærerutdanning og politiske prioriteringer bidra til et kompetanseløft innenfor komponering i musikkfaget. Kunnskapen om komponering som Skapia gjør tilgjengelig gjennom sine satsinger Veslefrikk og U-trykk, kan være et viktig bidrag for å øke kvaliteten på musikkundervisningen i

grunnskolen. Denne oppgaven har hatt som hensikt å rette oppmerksomhet mot komponering i musikkfaget i grunnskolen gjennom den eksterne aktøren Skapia. Forhåpentligvis er denne masteroppgaven et lite bidrag til diskusjonen rundt komponering i musikkfaget i grunnskolen.

## Litteraturliste

- Aarsand, P. (2011). Barns spilling: Om digital spillkompetanse i ulike praksiser. *Barn*, 29(3/4), 93-109.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology* 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Colorado: Westview press.
- Andersen, V., Espeland, M., Husebø, B. A. & Husebø, P. K. (1997). *Komponering i klasserommet : en praktisk metodikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bakke, S. (1976). *Lag med lyd: innføring i lydforming*. Oslo: Norsk musikkforl.
- Bakke, S. (1995). *Kreativ med musikk: skapende aktiviteter i musikkfaget*. Oslo: Samlaget.
- Bamford, A. (2012). Arts and cultural education in Norway 2010/2011. I. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet Fagbokforl.
- Burns, M. T. (2002). Musical Creativity through Exploration and Collaboration. *Teaching Music*, 9(4), 40-45.
- Christophersen, C. & Kenny, A. (2018). *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. New York: Routledge.
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. I U. Flick (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 367-379). London: SAGE Publications.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.
- Colley, B. D., Eidsaa, R. M., Kenny, A. & Leung, B. W. (2012). Creativity in Partnership Practises. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education* (bd. 2, s. 408-425). New York, NY: Oxford University Press.
- Daignault, L. (1996). *Children's creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition* (PhD). Northwestern University, Evanston, IL.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

- Espeland, M. (2007). *Compositional process as discourse and interaction: A study of small group music composition processes in a school context* Høgskolen Stord/Haugesund.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. I M. Hickey (Red.), *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education* (s. 31-53). Reston, VA MENC.
- Hickey, M. (2008). Assessing Creativity: An Oxymoron? I T. S. Brophy (Red.), *Assessment in Music Education: Integrating Curriculum, Theory, and Practice* (s. 195-204). Chicago: GIA Publications, inc.
- Hickey, M. (2012). *Music Outside the Lines Ideas fo Composing in K-12 Music Classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2018). *Skole og konsert-frå formidling til dialog (DiSko): Produksjonsrapport* (8277092180). Stord.
- Kaschub, M. (1997). A comparison of two composer-guided large group composition projects. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 15-28.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music : Composition for Creative an Critical Thinking*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 5-20.
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative *Music Educators Journal*, 46-51.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013-2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Levi, R. G. (1991). *A field investigation of the composing processes used by second-grade children creating original language and music pieces* Case Western Reserve University. Hentet fra <https://etd.ohiolink.edu/>
- Macdonald, R. A. & Miell, D. (2000). Creativity and music education: The impact of social variables. *International Journal of Music Education*, (1), 58-68.
- Mellor, L. (2008). Creativity, Originality, Identity: Investigating Computer-Based Composition in the Secondary School. *Music Education Research*, 10(4), 451-472. Hentet fra <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/14613800802547680>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nilsson, B. & Folkestad, G. (2005). Children's practice of computer-based composition1. *Music Education Research*, 7(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/14613800500042042>
- NOU 2013:4. (2014). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Paynter, J. (1992). *Sound & structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (8253799454). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Reese, S. & Hickey, M. (1999). Internet-based music composition and music teacher education. *Journal of music teacher education*, 9(1), 25-32.
- Roulston, K. (2014). Analyzing Interviews IU. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 297-312). SAGE Pub. .

- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schafer, R. M. (1976). *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*. New York: Schirmer Books.
- Skapia. (2020). Sjekkliste for komponistrapporten. Hentet 29.04 2020 fra <https://skapia.no/wp-content/uploads/2019/02/Sjekkliste-for-komponistrapporten-2.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. utg., s. 443-466). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2011). Kontext och Mänskliga Samspel: Ett Sociokulturellt Perspektiv på Lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67-82.
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3).
- Sætre, J. H. & Vinge, J. (2010). Musikk og vurdering. I K. R. Engh & S. Dobson (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 166-177). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Taft, S. A. (2019). Composition in the Ensemble Classroom: Ideas from Eight Researcher-Designed Methods. *Update*, 38(1), 25-33.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i Kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/MUS01-02>
- Vinge, J. (2012). Analytiske og holistiske tilganger til vurdering—en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 13, 199–220.
- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.
- Webster, P. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. I T. Sullivan & L. Willingham (Red.), *Creativity and music education*. Edmonton: Canada: Canadian Music Educators' Association.
- Webster, P. (2003). Wahat Do You Mean "Make My Music different?" Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composiotion. I M. Hickey (Red.), *Why and How*



- to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (s. 55-65). Reston, VA: MENC.
- Webster, P. (2013). Music composition intelligence and creative thinking in music. I M. Kaschub & J. Smith (Red.), *Composing our future: Preparing music educators to teach composition* (s. 19-32). New York: Oxford University Press.
- Webster, P. (2016). Creative thinking in music, twenty-five years on. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32.
- Webster, P. & Hickey, M. (1995). Challenging children to think creatively. *General Music Today*, 8(3), 4-10.
- Wiggins, J. (1994). Children's strategies for solving compositional problems with peers. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232-252.
- Wiggins, J. (2003). A Frame For Understanding Children's Compositional Processes. I M. Hickey (Red.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (s. 141-165). Reston, VA MENC
- Wiggins, J. & Espeland, M. I. (2012). Creating in Music Learning Context. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education* (bd. 1, s. 341- 360). New York: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Yunker, B. A. & Smith Jr, W. H. (1996). Comparing and modeling musical thought processes of expert and novice composers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (128), 25-36.

## Vedlegg 1. – NSD sin vurdering av forskningsprosjektet

20.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Skapia! Komponering og skapende arbeid i skolen

#### **Referansenummer**

581866

#### **Registrert**

21.06.2019 av Jon-Wilhelm Nordli Herføl - 150662@stud.hvl.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Tiri Beate Bergesen Schei, tbs@hvl.no, tlf: 55585816

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Jon-Wilhelm Nordli Herføl, 150662@stud.hvl.no, tlf: 45229277

#### **Prosjektperiode**

16.08.2019 - 30.06.2020

#### **Status**

24.06.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 24.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.06.2019. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d03982b-6ebb-4e3a-93f5-3db8f7a801eb>  
20.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d03982b-6ebb-4e3a-93f5-3db8f7a801eb>

2/2

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Skapia! Komponering og skapende arbeid i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan organisasjonen Skapia bidrar til kreativ læring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er se hvordan den organisasjonen Skapia kan bidra til kreativ læring i skolen. På hvilken måte bidrar den eksterne organisasjon Skapia kreativ læring i musikkfaget på grunnskolen? I tillegg til denne problemstillingen vil jeg svare på hvordan Skapia jobber med komponering i skolen og hva Skapias dokumentasjon sier om komponering i skolen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta i denne studien fordi du er ansatt i organisasjonen Skapia.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i denne studien innebærer å delta på intervju som handler om komponering i musikkfaget. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 min. Opplysninger som samles inn svar på spørsmål som omhandler komponering i musikkfaget. Det vi vil bli gjort lydopptak under intervjuet og tatt notater inderveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål som «hva er

komponering av musikk», «hvilke verdier legger dere i komponering av musikk» og «hva slags læring ligger det i å komponere musikk».

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være meg som student og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet som ha tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.20. Datamaterialet som er samlet inn fra intervju og observasjon av deltakerne vil bli slettet fra min PC etter at masteroppgaven er vurdert senest 30.06.20. Dette innebærer lydopptak og transkribert intervju.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Tiri Beate Bergesen Schei tlf:55 58 58 16 eller e-post: [tbs@hvl.no](mailto:tbs@hvl.no)
- I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tiri Beate Bergesen Schei  
Veileder

Jon-Wilhelm Nordli Herføl  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skapia! Komponering og skapende arbeid i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Skapia!Komponering og skapende arbeid i skolen”?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan organisasjonen Skapia bidrar til kreativ læring i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er se hvordan den organisasjonen Skapia kan bidra til kreativ læring i skolen. På hvilken måte bidrar den eksterne organisasjon Skapia kreativ læring i musikkfaget på grunnskolen? I tillegg til denne problemstillingen vil jeg svare på hvordan Skapia jobber med komponering i skolen og hva Skapias dokumentasjon sier om komponering i skolen

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta i denne studien fordi du jobber som jurymedlem for organisasjonen Skapia.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i denne studien innebærer å delta på intervju som handler om komponering i musikkfaget. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 min. Opplysninger som samles inn svar på spørsmål som omhandler komponering i musikkfaget. Det vi vil bli gjort lydopptak under intervjuet og tatt notater underveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål som «hva er komponering av musikk», «hva ligger til grunn for de tilbakemeldingene du gir på elevkomposisjonene» og «hva slags læring ligger det i å komponere musikk».

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være meg som student og min veileder ved Høgskulen på Vestlandet som ha tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.20. Datamaterialet som er samlet inn fra intervju og observasjon av deltakerne vil bli slettet fra min PC etter at masteroppgaven er vurdert 30.06.20. Dette innebærer lydopptak og transkribert intervju.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Tiri Beate Bergesen Schei tlf: 55 58 58 16 eller e-post: [tbs@hvl.no](mailto:tbs@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tiri Beate Bergesen Schei  
Veileder

Jon-Wilhelm Nordli Herføl  
Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skapia! Komponering og skapende arbeid i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Intervjuguide ansatte

## Vedlegg 5. Intervjuguide jurymedlemmer