



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Ingen pensum eller eksamenar – kva øver dei til?

No curriculum or exams – what are they practicing towards?

Ivar Furnes Ness

Master i musikkpedagogikk
Høgskulen på Vestlandet
28.05.2021

Abstract

The overall topic for this study is music in Norwegian folk high schools. Music is one of many academic options in a school that in 2020 achieved the highest score on well-being in an EPSI survey in which parents and students participated. The purpose of this study has been to provide a didactic analysis of how music has been taught in music at folk high schools, and how music teachers view their own practice. In addition, it has investigated how one can understand the teaching practice in light of *bildung*, through the researcher's perception of the research field and interviews with informants. The reason the folk high school has been chosen as a field of research comes from the school system's absence of curriculum, tests and exams in teaching. Compared to other school types such as primary and secondary school, it will be interesting to explore the teaching practice unaffected by these aforementioned formal assessments.

The study's research design is a case study with a focus on four music teachers in teaching practice at one folk high school, and I have used observation and interviews as methods for collecting data. The field work was completed over a period of four weeks. Observation logging consists of transcribed field notes. The interviewer searches for the informants' subjective opinions and experiences of their own practice, which are expressed through six unstructured interviews. The interview was conducted right after teaching sessions, where the questions revolved around what I observed in the teaching. I have used observation and logging to gather the data material, which has also provided further insight and understanding of the research field.

The empirical material is handled using selective and researcher-driven coding, as portrayed by Braun and Clarke. Through a thematic analysis, the data material is presented loosely based on Göran Folkestad's model for identifying formal and informal teaching, with the titles somewhat adjusted to better align with the collected data material. The findings indicate that the practice is in a process-based teaching phase. The analysis shows that the teaching activity is first and foremost teacher-led, where the informants instruct the students to acquire certain skills. The informants nevertheless have a plan to regulate the degree of student participation and student co-determination, especially through the factors motivation, student premises and freedom.

Key words: Music, folk high school, didactic, thematic analysis, *bildung*.

Samandrag

Tema for denne oppgåva er musikk i folkehøgskule. Musikk er eitt av mange faglege tilbod i skuleslaget som i 2020 fekk høgast score på trivsel i ei EPSI-undersøking der foreldre, elevar og studentar deltok. Føremålet med dette studie har vore å gje ein didaktisk analyse av korleis det vert undervist i musikkfag på folkehøgskulen, og korleis musikk lærarar ser på eigen praksis. I tillegg har det blitt undersøkt korleis ein kan forstå undervisningspraksisen i lys av danning, gjennom forskarens oppfatning av forskingsfeltet, og intervju med informantar. Årsaka til val av folkehøgskulen som forskingsfelt er at skulesystemet ikkje har læreplan, prøver og eksamen i undervisninga. Samanlikna med andre skuleslag, som grunnskulen og vidaregåande skule, vil det vere interessant å sjå nærare på undervisninga som ikkje er underlagt nemnde formelle vurderingane.

Studiens forskingsdesign er ein kasusstudie med utgangspunkt i praksisen til fire musikk lærarar på på éin folkehøgskule, og eg har nytta meg av observasjon og intervju som metodar for innsamling av data. Feltarbeidet blei fullført over ein periode på fire veker. Loggføring av observasjon består av transkriberte feltnotatar. Intervjua søkjer etter informantane sine subjektive meiningar og erfaringar i eigen praksis, som kjem til uttrykk gjennom seks ustrukturerte intervju. Dei vart gjennomført rett etter undervisningsøkter, der spørsmåla dreia seg rundt det eg observerte i undervisninga. Observasjon og loggføring har eg brukt for å samle datamaterialet, som også har gitt vidare innsikt og forståing for forskingsfeltet.

Det empiriske materialet er handtert ved hjelp av selektiv og forskarstyrt koding, som skildra av Braun og Clarke. Gjennom ein tematisk analyse blir datamaterialet lagt fram dels basert på Göran Folkestad sin modell for å identifisere formell og uformell undervisning, med titlane noko justert og tilpassa det innsamla datamaterialet. Funna tilseier at verksemda er i ein prosessbasert undervisningsfase. I analysen kjem det fram at undervisningsverksemda er først og fremst lærarstyrt, der informantane instruerer elevane til å tileigne seg visse ferdigheiter. Informantane har likevel ein plan om å regulere graden av elevmedverknad og medbestemming, særleg gjennom faktorane motivasjon, føresetnader og fridom.

Nøkkelord: Musikk, folkehøgskule, didaktikk, tematisk analyse, danning.

Forord

Med innlevering av denne masteroppgåva fullfører eg ei seksårig utdanning innan musikk og pedagogikk. Først årseining i musikk ved Høgskulen i Volda, så ein bachelorgrad som faglærer i musikk ved Nord Universitet, og no ein toårig master i musikkpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet.

Studietida på HVL har vore ein bratt, men lærerik veg å gå. Dess lenger fram i utdanninga eg kom, di meir innsåg eg kor omfattande fagfeltet musikkpedagogikk er. Såleis har det å arbeide med og fullføre denne masteroppgåva vore lærerik, og gitt meg nyttig kunnskap innan eit fagfelt som verkeleg interesserer meg.

Likevel kan eg ikkje legge skjul på at prosessen fram til no har vore kronglete, og teke meir tid enn først tenkt, mellom anna på grunn av Covid-19. Då eg i tillegg fekk jobb hausten 2020, vart det krevjande å ta hand om denne og samstundes oppretthalde gode skriverutinar. På toppen av det heile pådrog eg meg ein idrettsskade ved påsketider i 2021, med påfølgjande sjukemelding. Den gav meg rett nok meir tid til oppgåva, men var elles eit stort minus. Så for første gong greidde eg ikkje å levere til normert tid. Men for å seie det med Bjørnson: «Hvem teller vel de tapte slag, på seierens dag?» No er eg berre glad for å kunne levere ei oppgåve eg er stolt over.

Med dette ønskjer eg å takke alle som har vore involverte i denne forskingsprosessen. Først og fremst ønskjer eg å rette ein stor takk til dei fire informantane som sette av tid til å delta i dette prosjektet. Det har vore svært lærerikt å observere og samtale med dykk, og som tidlegare elev i folkehøgskule var det stas for meg å få gjenoppleve denne kvardagen, sett frå eit forskarperspektiv.

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiarane mine i masterprosessen; professor Tiri Bergesen Schei, og førsteamanuensis Stein Helge Solstad. Takk for alle tilbakemeldingar, hjelp og støtte «i gode og vonde dagar». Eg ønskjer også å rette ein takk til den første mentoren min, førsteamanuensis Øystein Røsseland Kvinge, som har følgd meg undervegs i desse åra på HVL, og alltid vore tilgjengeleg for å svare på små og store problemstillingar. Takk til alle tre for å ha hjelpt meg med å få eit overordna blick på forskingsfeltet og bidrege med både nyttig litteratur og kloke ord.

Familie, venner, medstudentar og andre tilsette ved instituttet fortentar også ei takk, både for faglege bidrag og nødvendige avbrot i skrivinga. Eg vil takke far min for god korrekturlesing, og ikkje minst sambuar Martine Håland for hjelp med tekststruktur, tolmod og støttande ord, midt i eigen travel kvardag med krevjande masterprosess.

No ser eg fram mot nye, spennande utfordringar i arbeidslivet.

Dale i Sunnfjord, mai 2021

Ivar Furnes Ness

Innholdsliste

| | |
|--|-----------|
| KAPITTEL 1: INTRODUKSJON | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA | 2 |
| 1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING | 3 |
| 1.3 OM FOLKEHØGSKULE | 4 |
| 1.4 TIDLEGARE FORSKING | 7 |
| 1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVA | 8 |
| 1.6 AVGRENSING AV OPPGÅVA | 9 |
| KAPITTEL 2: TEORETISK GRUNNLAG..... | 10 |
| 2.1 DIDAKTIKK..... | 10 |
| 2.1.1 <i>Normativ og analytisk didaktikk</i> | 12 |
| 2.2 DIDAKTISK RELASJONSTENKING | 13 |
| 2.2.1 <i>Rammefaktorer</i> | 14 |
| 2.2.2 <i>Elevføresetnader</i> | 14 |
| 2.2.3 <i>Lærarføresetnader</i> | 15 |
| 2.2.4 <i>Mål</i> | 15 |
| 2.2.5 <i>Metodar</i> | 15 |
| 2.2.6 <i>Vurdering</i> | 16 |
| 2.2.7 <i>Innhald</i> | 16 |
| 2.3 MUSIKKDIDAKTIKK | 17 |
| 2.4 DANNING..... | 17 |
| 2.4.1 <i>Material danning</i> | 19 |
| 2.4.2 <i>Formal danning</i> | 20 |
| 2.4.3 <i>Kategorial danning</i> | 21 |
| 2.5 PRESENTASJON AV FAKTORAR FOR DANNING | 22 |
| 2.5.1 <i>Danning og samfunn</i> | 22 |
| 2.5.2 <i>Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet</i> | 23 |
| 2.5.3 <i>Utvikling av allsidige interesser og evner</i> | 24 |
| KAPITTEL 3: METODE..... | 26 |
| 3.1 KVALITATIV TILNÆRMING | 26 |
| 3.2 KASUSSTUDIE | 27 |
| 3.3 OBSERVASJON | 28 |
| 3.3.1 <i>Feltnotatar</i> | 30 |
| 3.4 INTERVJU | 31 |
| 3.4.1 <i>Gjennomføring av intervju</i> | 32 |
| 3.5 UTVALSPROSEDYRE..... | 33 |
| 3.5.1 <i>Første møte med skule</i> | 34 |
| 3.6 BEHANDLING AV DATAMATERIALE..... | 35 |
| 3.7 ETISKE REFLEKSJONAR | 38 |
| 3.8 VURDERING AV METODE | 40 |
| KAPITTEL 4: ANALYSE | 42 |
| 4.1 UNDERVISNINGSSITUASJONEN..... | 42 |
| 4.1.1 <i>Undervisningsromma</i> | 43 |
| 4.1.2 <i>Undervisningsemna</i> | 44 |
| 4.1.3 <i>Undervisningstid</i> | 54 |
| 4.2 UNDERVISNINGSMETODANE | 56 |
| 4.2.1 <i>Formasjonar</i> | 56 |
| 4.2.2 <i>Praktiserande tilnærming</i> | 59 |
| 4.2.3 <i>Teoretisk tilnærming</i> | 62 |
| 4.2.4 <i>Auditiv tilnærming</i> | 62 |
| 4.2.5 <i>Ulike føresetnadar</i> | 64 |
| 4.3 SAMARBEIDET MELLOM LÆRARAR OG ELEVAR | 67 |

| | | |
|--|--|------------|
| 4.3.1 | Organisering..... | 68 |
| 4.3.2 | Elevane som påverkarar av fagleg innhald..... | 69 |
| 4.3.3 | Lærarane sine bidrag..... | 71 |
| 4.4 | KVA ØVER DEI TIL?..... | 73 |
| 4.4.1 | Song i fokus..... | 73 |
| 4.4.2 | Utøving..... | 76 |
| 4.4.3 | Musikkteori som språk og verky..... | 77 |
| 4.4.4 | Lærdom for framtida..... | 80 |
| KAPITTEL 5: SAMANFATTANDE DRØFTING..... | | 81 |
| 5.1 | DIDAKTISK ANALYSE..... | 81 |
| 5.1.1 | Prosessbasert undervisning..... | 82 |
| 5.2 | UNDERSVINGSPRAKSIS I LYS AV DANNING..... | 85 |
| 5.2.1 | Danning og samfunn..... | 86 |
| 5.2.2 | Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet..... | 87 |
| 5.2.3 | Utvikling av allsidige interesser og evner..... | 88 |
| KAPITTEL 6: AVSLUTNING..... | | 90 |
| 6.1 | VIDARE FORSKING..... | 92 |
| LITTERATURLISTE..... | | 93 |
| VEDLEGG 1..... | | 96 |
| VEDLEGG 2..... | | 98 |
| VEDLEGG 3..... | | 101 |

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

Når ein som elev er ferdig med vidaregåande skule, står hen ganske fritt til å velje vegen vidare. Nokre tykkjer 13 års skulegong er nok, i alle fall førebels, og går rett ut i jobb. Andre har eit yrkesmål som krev meir skulegang klart og går straks i gong med høgare utdanning for å nå dette målet. Atter andre ser seg både til og råd til reine opplevingar og nyttar høvet il å reise. Folkehøgskulen er eit alternativ som har i seg fleire av desse elementa. I skuleåret 2018-2019 valde over sju tusen å gå eit år på ein slik skule (Statistisk sentralbyrå, u.å.).

Heilt sidan eg begynte i kulturskule som åtteåring, har musikken følgt meg tett og gitt meg mange gode erfaringar eg aldri ville ha vore forutan. Det har også vore periodar med tvil om eigne ferdigheiter, og på eit tidspunkt i ungdomsåra var det like før musikken vart lagt på hylla for godt. Lite visste eg også om kva (og kvar) eg ønskte å bli etter vidaregåande, då skulefaga til då ikkje hadde gitt ein tydleg peikepinn på kva retning eg skulle velje. Som mange andre sikkert litt skuletrøyte skuleelevar, valde eg i 2012 å gå eitt år på folkehøgskule for å utvide horisonten og finne ut av kva retning eg skulle gå vidare. Eitt år blei til to, og i det andre året som stipendiat¹ ved musikklinja, fekk eg verkeleg erfare kva verdiar musikken gav meg og andre elevar, samt kva den hadde å seie for personleg utvikling. Desse erfaringane motiverte meg til å studere faget vidare, og som snart utdanna lektor i musikk, har eg mykje å takke desse to åra mine på folkehøgskule for. Hadde det ikkje vore for dei, hadde nok graden min sett annleis ut i dag.

I utdanninga mi har eg hatt mange spanande praksisopphald, som har gitt meg innsyn i korleis musikken (og faget) kan bli praktisert i ulike settingar. Utdanninga har ikkje dreia seg rundt spesifikke alderstrinn i grunnskulen, slik den gjerne er i dagens lærarutdanning. Dette har blant anna opna for praksisopphald i ulike institusjonar som kulturskule, vidaregåande, psykiatri og som utøvar på Vrimmelfestivalen i Trøndelag, i tillegg til grunnskule. Praksisane arta seg ulikt, på grunnlag av faktorar som alder, fag, aktivitetar, helse, rom og ressursar.

Sett vekk frå psykiatripraksisen, har alle dei andre institusjonane rammeplanar eller kompetansemål som dei legg opp undervisninga etter. Frå og med hausten 2020 trådde dei

¹ Stipendiat er i denne samanheng ein elev på sitt andre år med større fokus på leiartrening. Stipendiaten fungerer i praksis som bindeledd mellom lærarar og elevar, og har ei større ansvarsrolle innan miljøverksemd

nye læreplanane for grunnskule og vidaregåande skule i kraft for dei fleste trinn, og kulturskulen publiserte rammeplanen «Mangfald og fordjuping» i 2016. I tillegg følgjer dei retningslinjene gitt i Opplæringslova, med sine respektive paragrafar, samt ansvarar fylkeskommunane har overfor desse. Med lære- og rammeplanar, samt lovfesta mål, kan ein ut frå desse opplysingane seie at institusjonane har tydelege mål for verksemda si.

I mitt første år som tilsett musikk lærar i grunnskulen, var det mykje nytt og spanande både å lære seg og førehalde seg til. Eg var ikkje den einaste som var ny denne hausten, då den nye læreplanen kom med oppdaterte fagplanar. Denne planen vart flittig brukt som rettesnor for fagleg innhald og tidvis som kryssliste for kva mål eg måtte innom. Dette fekk meg til å tenkje på og undre meg over folkehøgskulen og deira verksemd: kva har dei å førehalde seg til av vedtekne planar, og kva faktorar avgjer fagleg innhald?

Denne masteroppgåva i musikkpedagogikk omhandlar musikk i folkehøgskule og er skriven ved Høgskulen på Vestlandet – avdeling Bergen. Innleiingsvis vil føremålet med oppgåva bli tydeleggjort. Først vil bakgrunn for val av tema bli gjort greie for. I det følgjande blir problemstillinga i oppgåva presentert, før tidlegare forskning med relevans for oppgåva vert lagt fram. For å runde av kapittelet vert strukturen og avgrensingar i oppgåva gjennomgått.

1.1 Bakgrunn for val av tema

«Vi er på folkehøgskule, det er ikkje noko pensum nokon stad, det er faktisk ingenting vi *må* gjere. Så, kvifor ikkje gjere noko vi har *lyst* til å gjere?»

Utsegna i innleiinga er henta frå eitt av mine intervjuobjekt. Dette gjorde at oppgåva fekk ei dreining frå det den opphavleg skulle handle om, då utsegna fortalde noko om fridomen i lærarens undervisning, noko som vekke interesse i forskinga: kva strategiar som ligg til grunn for lærarane.

Når eg vel dette forskingsfeltet, har det fleire årsaker. Som musikkpedagogstudent, ynskjer eg å bidra med ny kunnskap inn i det musikkpedagogiske forskingsfeltet, då folkehøgskule til samanlikning med andre pedagogiske institusjonar er forska mindre på. Målet er å få ein bevisstheit om kva musikk lærar gjer i undervisningssituasjonar, og gje eit innblikk i deira undervisningskvardag. Av utanforståande blir gjerne eitt år på folkehøgskule bli oppfatta som

eit «friår» eller «finne-seg-sjølvs-året». Dette treng i seg sjølv ikkje vere feil, men er i beste fall ei forenkling, og etter mitt syn misvisande, sett i lys av kva som faktisk går føre seg dette året. «Ein må gå der for å forstå det», har eg høyrte tidlegare folkehøgskuleelevar seie til andre, og eg har teke meg sjølv i å hevde det same. Denne påstanden blir også teken opp i Olav Klonteig sin tidsskriftartikkel «Ein Espen Oskeladd i det norske skolelandskapet» (Klonteig, 2002, s. 6). Ein tyr truleg til denne forklaringa av ulike årsaker. Til dømes kan det vere utfordrande å forklare kva konsept folkehøgskulen er tufta på og lever etter dersom ein samanliknar med grunnskulen, som opererer med fastare rammer og fagplanar i botnen, og som «alle andre» kan kjenne seg att i utan vidare forklaring. Det har heller ikkje vore like lett å setje ord på det som skjer implisitt, og som på mange måtar også er viktig for å få ei heilskapleg forståing av dette skuleslaget.

Skulegong er gjerne assosiert med allmennkjente rammer og innhald. Dette gjorde meg nysgjerrig fordi eg i eigen skulegong, bortsett frå to år i folkehøgskulen, alltid har blitt undervist i etter ein fagplan. På bakgrunn av dette ønskte eg å studere eit skuleslag, som i undervisninga opererer uavhengig av nasjonale læreplanar.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Å komme fram til ei problemstilling har vore ei utfordring i dette prosjektet. Eg var tidleg klar på at eg ville ta føre meg musikk i folkehøgskulen, då dette av fleire grunnar har interessert meg gjennom egne erfaringar som elev og vidare utvikla seg som ei nysgjerrigheit i utdanninga. Då eg gjennomførte innsamling av data, stilte eg meg open for alt som kunne vere av relevans i forskningstema. Etter at datainnsamlinga var gjennomført, og eg var i gong med transkripsjonen, såg eg at det handla om lærarane, og det dei faktisk gjorde i undervisningssituasjonane. Av den grunn gav ikkje den planlagde problemstillinga eit like godt svar på det som egentleg vart undersøkt, som vidare medførte større endringar i det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Etter å ha endra fokus til å sjå på musikk lærarane sine undervisningsstrategiar i møte med elevane, kom eg fram til følgjande formulering av problemstillinga:

Kva slags didaktiske strategiar praktiserer musikk lærarar i folkehøgskule, og korleis kan ein forstå praksisen ut frå ulike danningperspektiv?

I tillegg til å undersøke didaktiske strategiar, vel eg også å ha med aspektet danning når eg analyserer forskinga. Dette gjer eg, då eg meiner danning i konteksten folkehøgskule, er høgst relevant å ha med i forskingsarbeidet. I folkehøgskulelova er danning nemleg ein vesentleg del av føremålsparagrafen andre ledd: «Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskule har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innanfor denne rammen.» (§1, andre ledd). Av den grunn vil det vere interessant å undersøke kva for danningaspekt som dukkar opp i undervisningssituasjonane. I og med at den enkelte folkehøgskule sjølv står ansvarleg for å fastsette verdigrunnlaget, vil det også indikere at delar av danningføremåla dukkar opp i refleksjon rundt undervisninga.

Å karakterisere folkehøgskulen er ifølgje Klonteig (2002) nesten som å prøve å fange fuglen i flukta. Likevel ser eg det som nyttig å gje eit bakteppe om folkehøgskulen for lesaren for at lesaren skal kunne danne seg eit bilete av denne institusjonen, då få kjenner til folkehøgskulen fordi den ikkje er ein obligatorisk del av skule- og utdanningsløpet i Noreg. Det vil med andre ord: seie at dersom ein ikkje allereie har erfart folkehøgskule gjennom eigen skulegong, vil ein heller ikkje ha eit personleg forhold til kva folkehøgskule *er*, og kanskje ha ei nokså avgrensa oppfatning av kva det *kan* vere. I kommande delkapittel vel eg difor å seie noko om folkehøgskulen si verksemd, historie og status i dagens samfunn.

1.3 Om folkehøgskule

Folkehøgskulane er autonome skular, og er eit fritt skuleslag styrt etter folkehøgskulelova av 2002, som til saman husar om lag 12 prosent av 19-årskullet i dag (Folkehøgskole.no, 2021b). Ingen skular er identiske i form av fagleg tilbod, då folkehøgskulen i Noreg i dag består av 84 skular med 769 linjer av ulik lengd (Folkehøgskole.no, 2021a). Likevel føreheld dei seg til visse vilkår for tilskot frå Utdanningsdepartementet til drift etter Folkehøgskulelova (2002) §2. Denne paragrafen omfattar vilkår som at skulen skal vere eksamensfri, at skulen skal ha eit internat som ein integrert del av læringsprogrammet, eit minimumskrav på 35 elevar, og tilbod om kurs som varer i minst 16,5 veker. Kurset blir også kalla heilårslinje, og er ein sentral del av undervisninga. I tillegg tilbyr folkehøgskulane halvårs- og kortkurs, også kalla valfag, og obligatoriske fellesfag for alle som supplement til linjeundervisninga dei elles får. Utanfor linjeundervisninga er det morgonsamling, seminar, bygdekveidar med elevprogram, foreldrefestar, internatmøte, praksisperiodar, solidaritetsarbeid i høve til u-land, studieturar innan- og utanlands. (Klonteig, 2002, s. 5–6) Kvar folkehøgskule er som ein kostskule, ein

elevheim, som vil seie at elevane bur på skulen heile tida. Som ein del av opplæringa gjennom lærarane og undervisninga, er internata såleis også ein viktig del av det pedagogiske opplegget, som påpeikt ovanfor. Her er det snakk om å lære seg til å ta ansvar og ha plikter, å vere med på ei arbeidsdeling og rette seg etter visse reglar og ta omsyn til kvarandre. Dei fleste deler rom, og gjerne på tvers av linjene.

Den daglege leiaren i Informasjonskontor for kristen folkehøgskule, Tor Grønvik, fortel at undervisninga i stor grad er aktivitets- og erfaringsbasert, der lystprega læring i eit fellesskap gjev fagleg utvikling, betre samarbeidsevner og meir aktiv deltaking i samfunnet (Grønvik, u.å.). Ingen folkehøgskular er like, men kan delast inn etter trus- eller livssynsorienteringar. Nokre skular har ein frilynt profil, som regel ikkje knytt til organisasjonar eller trussamfunn, medan dei kristne skulane er anten eigd eller nært knytta til kristne organisasjonar eller kyrkjesamfunn (Folkehøgskole.no, 2021b). For å gje svar på kvifor skulane er retta etter frilynte og religiøse organisasjonar, må vi tilbake i tid til folkehøgskulen sitt opphav.

Folkehøgskulen kom som eit svar på utfordringane frå den historiske utviklinga i det 19. hundreåret: nasjonalitetstanken og folkestyretanken (Fossgard, 1972). Desse tankane gjekk ut på at kvart folk må få leve sitt eige liv, finne sin nasjonale livsform, og i fridom få utvikle sin nasjonale kultur. For at desse tankane skulle setjast ut i livet, måtte folket lære å kjenne seg sjølv, si historie og sin litteratur. Først måtte dei lære å bruke sitt eige nasjonale mål, og setje pris på det. For det andre måtte den einskilde samfunnsborgaren få utvikle evna til å tenkje fritt, og såleis kome inn i eit personleg tilhøve til dei ulike livsverdiane. Nikolai Frederik Severin Grundtvig gav svaret på desse utfordringane då han kom med idéen og impulsen til folkehøgskulen. Skulen og tankane bak han utgjorde eit radikalt brot med den tradisjonelle skulen og den pedagogiske tenkinga (Fossgard, 1972, p. 13). Etter Grundtvigs meining hasta det ikkje med ei demokratisk «forfatning» før folket hadde fått meir opplysning og modning til å bruke fridomen og praktisere folkestyret. Men folkestyret måtte kome, og Grundtvig såg at det som trongst var ein vokster- og modningsskule som ungdom frå alle lag av folket hadde råd til å gå på. Det vart ikkje Grundtvig, men Christen Kold som kom til å setje folkehøgskuletanken ut i livet. Kold tok hovudsakleg sikte på kristeleg og nasjonal vekking, og gjorde det kristeleg både til utgangspunkt og endemål, medan Grundtvig sette det menneskelege først, og såg i det ein «port» til det kristeleg: «Menneske først og Kristen saa, det er Naturens Orden» (Fossgard, 1972, s. 19–20). I Noreg vart folkehøgskulen grunnlagt av Christopher Bruun, som følgde den koldske lina, og Herman Anker og Olaus Arvesen, som

halla meir mot den grundtvigske retninga. Den norske folkehøgskulen vart ei sameining av både Grundtvig og Kold sine visjonar, med størst innslag av Kold.

På lik linje med statusen til estetiske fag i grunnskulen, har også folkehøgskulen tidvis møtt på utfordringar sidan 2013. I 2014 publiserte Bergens Tidene ein artikkel om Unge Høgre sitt forslag om å kutte statsstøtta til folkehøgskulane. Grunngevinga var at undervisningsutbyttet forsvarar korkje subsidiane eller studiepoenga, at folkehøgskulen i realiteten har blitt eit skattefinansiert friår og at kostnaden for staten er dobbelt så stor som å gå på NAV (Vagle, 2014). I 2017 demonstrerte lærarar, elevar og partirepresentantar utanfor Stortinget, då det vart annonsert at regjeringa ville kutte 45 millionar kroner i tilskotet til folkehøgskulane (Fjermeros, 2017). Etter ein faktasjekk frå Faktisk.no, skulle summen vise seg å vere 25 millionar og berre gjelde kortkursa som folkehøgskulane tilbyr (Karlsen & Skiphamn, 2017). I dagens samfunn utløyser statsbudsjettet mange diskusjonar og reaksjonar, og det er nok slik at alle aldri blir heilt fornøgde med forslaga. Som artiklane ovanfor viser til, kan ein sjå folkehøgskulen sin status i dagens samfunn med Klonteig (2002) sine ord om folkehøgskulen som ein motkultur til den instrumentelle haldninga som han meiner skjer i dagens skule:

Skolen skal sortere og disiplinere, tilpasse elevane til dei båsane som produksjonslivet tilbyr borgarane. Dermed blir det lagt eit «duld pensum» inn over skolen, og dette kan lett fungere som ei styring over det pedagogiske feltet. For eleven blir skolen eit middel til å få godt betalt for den arbeidskrafta han/ho kan tilby seinare i livet. Den eigenverdi som samværet med kunnskap skulle ha, blir da redusert til bytteverdi. Skolen skulle ha eit mål i seg sjøl, men blir eit middel. (Klonteig, 2002, s. 7)

Til tross for utfordringar utanfrå, jublar folkehøgskulane over å slå rekorden i søkjartal fjerde året på rad, med ein auke på 20 prosent frå fjoråret. Asheim (2019) fortel at dette i stor grad kjem av at ungdom meir enn nokon gong syner eit behov for pusterom etter fullført vidaregåande, før dei går vidare med andre studie. Behovet for pusterom kjem som eit resultat av karakter- og eksamenspress. Utan karakterar og eksamenar, klarer folkehøgskulane å gje elevane lyst og motivasjon til å lære meir, i følgje Asheim. I ein ny EPSI-studie av foreldre- og elevtilfredsheita med utdanningsløpet i Noreg, skorar følehøgskular høgast i trivsel (Høst, 2020).

1.4 Tidlegare forskning

Som påpeikt i kapittel 1.1, er folkehøgskule til samanlikning med andre pedagogiske institusjonar mindre forska på. Delar av forskinga som fins, tek først og fremst føre seg verdigrunnlaget, basert på Grundtvig, i folkehøgskulen. Johan Lövgren (2015) undersøker i sin tidsskrift korleis to norske folkehøgskular omdefinierer dei religiøse verdiane som er ein del av deira bevegelsesarv gjennom ein empirisk studie med tekstanalyse av verdidokument. Analysen av verdidokumenta indikerer at ettersom dei to folkehøgskulane omdefinierer si rolle som verdibaserte institusjonar, bruker dei relasjonelle reifikasjoner, eller tingleggjing, for å integrere sine tradisjonelle religiøse verdiar på nytt. På den måten kjem det her fram at dei ikkje berre refererer til Grundtvig som ein kjelde til pedagogiske verdiar, men også i ein prosess ved å oversette religiøse reifikasjoner. I høve forskning på Grundtvig sine verdiar, finn ein også Turid Ulven (2018) si avhandling om den frilynte folkehøgskulen, som tek føre seg korleis det grundvigske verdigrunnlaget blir forstått og praktisert gjennom djupneintervju med tre folkehøgskulelærarar, med utgangspunkt i Grundtvig sine fem kjerneomgrep livsopplysing, historisk-poetisk, levande vekselvirking, munnlegheit og folkelegheit.

Vidare har Lövgren & Nordvall (2017) i artikkelen «A short introduction to reseach on the Nordic folke high schools», med utgangspunkt i tidlegare forskning, studert nasjonale likheitstrekk og skilnadar knytt til både filosofiske grunnlag og geopolitiske faktorar mellom landa Noreg, Danmark, Sverige og Finland. I forskingsartikkelen tek dei vidare opp forskingsstatusen til folkehøgskular, med bakgrunn i karakteristikken til folkehøgskular som Norden sitt sterkaste og mest uavhengige bidrag til områda utdanning og vaksenopplæring. Dei meiner at ein som følgje av dette kunne førestille seg at skulane sin urbane natur burde gitt dei ein sentral posisjon i nordisk pedagogisk forskning, men at det i hovudsak blir forska på med den historiske bakgrunnen eller antekne demokratiske funksjon i Norden (Lövgren & Nordvall, 2017, s. 61). Med det meinast eit fråvær av forskingsfokus i forhold til andre pedagogiske samanhengar som interaksjon i klasserommet, eller kva slags moderne pedagogiske ideal som kjenneteiknar pedagogisk praksis. Den avgrensa eksisterande forskinga, som undersøker dette, er i hovudsak å finne i monografiar, rapportar og antologiar.

Av meir fagspesifikk (eller linjeretta) forskning skreiv Anette Rønningen (2017) ei avhandling om folkehøgskule og bruk av song og musikk som institusjonspraksis for skaping av samhald, kjensle av tilhøyrslø og korleis denne praksisen bidreg til å byggje og oppretthalde ein institusjonsidentitet. Her blir det sett vekk frå folkehøgskulen sine «musikklinjer» og

«musikkelevar», men musikkpraksisar i fellespraksisar som samlingar, høgtidsritual, morgonsamling, skulekor og andre arrangement retta mot fellesskap.

Desse døma på tildegare forskning har vore interessant og lærerik studering for meg. Særleg ligg relevansen i Rønningen si avhandling nær, då fagfeltet musikk også vil vere gjeldande for denne oppgåva. Rønningen set fokus på musikk gjennom praksisar uavhengige av musikklinjer eller musikkelevar, medan eg i mi oppgåve tek høgde for eit «både og»-prinsipp, der eg både undersøker musikk i musikklassen, men også musikk gjennom val- og fellesfag. Såleis er også etterspurnaden til Lövgren og Nordvall (2017) om ein meir interaktiv pedagogisk forskning interessant, då eg i mi oppgåve vel å undersøke didaktiske strategiar i undervisningssituasjonar.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Masteroppgåva er strukturert med seks kapittel. Det første kapitlet er ei innføring i forskinga sin tematikk rundt musikk og litt bakgrunn om folkehøgskulen. Sett opp mot grunnskulen, til dømes, ville det ikkje vore naudsynt å gje den eit eige kapittel, då grunnskulen er noko vi alle kjenner til. Folkehøgskulen, derimot, er ikkje obligatorisk, og er difor ikkje like kjent for alle. Av den grunn har eg vurdert det som hensiktsmessig å fortelje om bakgrunnen for institusjonen, slik at lesaren lettare kan danne seg eit bilete av kva folkehøgskule kan vere. I kapittel to presenterer eg teorien som ligg til grunn i forskinga, som i hovudsak vektlegg den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978), og danningsteoriane til Wolfgang Klafki. I det tredje kapitlet vil eg gå gjennom metodane for forskinga, som her dreier seg om kasusstudie, observasjon, feltnotatar og intervju. I kapittel fire vil eg presentere handlinga av empirimaterialet og vala for framlegget av desse. Etter det kjem ein kort introduksjon av informantane sine formelle bakgrunnar innan musikkfaget og ansiennitet. Vidare blir empirien lagt fram, der eg også vil diskutere desse opp mot eigne refleksjonar. I etterfølgjande kapittel vil empirien bli drøfta opp mot teorigrunnlaget i forskinga. I sluttkapitlet vil eg trekke konklusjonar om forskinga, reflektere rundt funna og konsekvensane av retninga eg valde. Det vil også bli reflektert rundt kva eg kunne ha gjort annleis i oppgåva, i form av andre fokusområde rundt musikk og folkehøgskule, eller ved å utføre oppgåva mi gjennom andre metodar. Ved å gjere det slik, vil ein kunne føreslå nye vinklingar til vidare forskning om folkehøgskulen.

1.6 Avgrensing av oppgåva

Denne oppgåva har to avgrensingar. Den første omhandlar avgrensing av folkehøgskulen si historie og pedagogiske filosofi. Eg har i denne oppgåva ikkje tenkt å gje ein meir utdjupa kontekst enn det som faktisk står i kapittel 1.5. Det kan ha sine ulemper, då ein kan stille spørsmål ved manglande fokus på folkehøgskulen sine grunnfilosofiar frå skulen sine opphavsmenn: Christen Kold og Nickolay Severin Grundtvig. Til tross for at dette både er interessant og høgst relevant, har eg som sagt valt å avgrense informasjonen om nettopp desse, og vil i denne avhandlinga ikkje vektleggje dei i same grad som til dømes andre avhandlingar om folkehøgskulen har gjort. Dette har blant anna med ordlyden i oppgåva si problemstilling å gjere, då den ikkje peikar direkte til Kold og Grundtvig sine verdisyn, anna enn at forskingsarbeidet har føregått på ein folkehøgskule. I denne oppgåva ønskjer eg heller å studere interaksjonar og didaktiske strategiar i undervisningssituasjonar, noko som Lövgren og Nordvall (2017) påpeikte som eit manglande forskingsfokus i det pedagogiske forskingsfeltet.

Den andre avgrensinga omhandlar valet mellom å forske på ein frilynt eller kristen skule. Som tidlegare elev i ein kristen skule, anerkjenner eg at der høgst sannsynleg er skilnader i praksis mellom desse trusretningane, då eg tok del i samlingsstunder, andakter, kyrkjekonsertar og nytta religiøse songar. Difor anerkjenner eg at, til tross for det grundtvigske som ligg i botn hos begge skulane, i praksis vil vere ein viss skilnad i både fagleg innhald og kristne skular som profil. I denne forskningssamanhengen vel eg likevel ikkje å ta omsyn til dette, då skulen sitt verdisyn ikkje blir sett på som like relevant, anten den er kristen eller frilynt, for å finne svar på forskningsspørsmålet eg etterlyser i problemstillinga. Fokuset vil i denne oppgåva ligge på lærarane sine didaktiske strategiar i undervisning gjennom musikkfagleg innhald og ikkje innhald basert på tru og livssyn.

Kapittel 2: Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet skal eg løfte fram det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Ser ein på orda *didaktiske* og *strategiar* i oppgåva si problemstilling, tyder det på ei forståing om at det ligg visse metodar eller innhald til grunn for undervisninga. Av den grunn vil eg først gjere greie for teori kring didaktikk, etterfølgt av Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonstenking om planlegging av undervisning, og til slutt didaktikk i lys av musikkfaget. I samanheng med problemstillinga sin andre del om danningperspektiv, vil eg vidare presentere Wolfgang Klafki sine teoriar om danning. Desse teoriane vil eg så trekkje fram i analysekapitlet og drøfte funna opp mot.

2.1 Didaktikk

Ordet «didaktikk» har sitt opphav frå antikken, og stammar frå det greske ordet *didáskein*, som den gong vart brukt om formidling i vid forstand. Formidlinga kunne skje gjennom skodespel eller gjennom litterære og filosofiske skrifter som hadde intensjonar om å spreie ein moralsk budskap til publikum (Imsen, 1999, s. 30). I nyare tid dukka termen didaktikk opp i samanheng med undervisning på 1600-talet, og i 1657 gav presten og læraren Johan Amos Comenius ut boka *Didactica Magna* (Den store undervisningslæra). Dette var eit omfattande skrift om korleis ein folkeskule for alle skulle byggjast opp, kva metodiske prinsipp den skulle basere seg på og kva for innhald den skulle ha. Den moderne, tyske didaktikken har sitt utgangspunkt frå nettopp denne boka (Imsen, 1999, s. 30).

Didaktikken fokuserer på sjølve undervisnings- og læringsverksemda – på vilkåra for verksemda, dei vala ein tar, og på grunngevingar for slike val (Hanken & Johansen, 2013, s. 21). Dette fokuset kan grunnjevast blant anna i inndeling av spesifikke nivå (t.d. barnehage) eller fag som naturfag og musikk. Didaktikken er ikkje avgrensa til å berre belyse undervisning i institusjonar, men også alle former for intensjonell, målretta og planlagt undervisning, oppdraging og læring. Dette omfattar også at den bevisste, målretta og planlagde læringa som føregår utan at ein lærar er til stades, også kan sjåast i eit didaktisk perspektiv.

I Skandinavia har omgrepet didaktikk vore sentralt i samanheng med skule og undervisning så lenge det har vore offentleg skule, og har dessutan ei sentral rolle som ein av disiplinane i pedagogikkfaget ved universitet og høøgskular (Imsen, 1999, s. 30). Gudem (2011) meiner

det kan vere riktig å understreke at didaktikk i pedagogisk samanheng, først og fremst er eit skandinavisk og europeisk kontinentalt fenomen, då ordet «didactic» i angloamerikansk forstand har ein annan definisjon og undervisnings- og læringstradisjon. I følge Imsen, handlar pedagogikk om opplæring, oppdraging og sosialisering i vid forstand, medan didaktikk omhandlar «den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningssituasjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat» (Imsen, 1999, s. 30).

Vidare understreker Gudem (2011) at didaktikk utgjør mange ulike felt, og at det av den grunn finst variasjonar i definisjonen av omgrepet. Didaktikk blir først og fremst definert som teori, men at det i dag er vanleg å inkludere praksis som ein del av omgrepet, og Gudem definerer det følgjande: «Didaktikk er lik teori og praksis som er knyttet til teori og undervisning» (Gudem, 2011, s. 77). Går ein nærare inn på å avgrense og bestemme omgrepsinnhaldet av uttrykket didaktikk, kan ein ifølge Gudem summere opp gjennom tre hovudinnfallsvinklar:

- Didaktikk som teori om undervisning og som grunnlag for undervisning
- Didaktikk som vitenskapleg disiplin og som disiplin i og ein del av fag i lærarutdanninga
- Didaktikk på ulike bruksområder: generell eller allmenn didaktikk, didaktikk for spesielle skuleslag, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. (Gudem, 2011, s. 78)

Ifølge Imsen (1999) vil ikkje etymologien i ordet 'didaktikk' vere nok bevis for kva det i praksis betyr i dag, og syner til at det har vore ei utvikling i didaktikkens innhald. Fram til rundt 1970-talet dreia forståinga av didaktikk seg om planlegging av undervisning, medan det på 2000-talet gjekk over til ein utviklingsorientert didaktikk, då med ein meir samfunnsmessig retta kontekst. Dette tek oss vidare til dei tre grunnspørsmåla i didaktikken: *kva*, *korleis* og *kvifor*. Imsen (1999) viser til Reidar Myhre som omtalar didaktikk i vid og snever forstand. Den snevre tek føre seg undervisninga sitt mål og innhald, medan den vide i tillegg omfattar spørsmålet om undervisningsmetodar og arbeidsform. Vidare syner Imsen (Imsen, 1999) til Torstein Harbo, som definerer spørsmål om undervisninga sitt innhald som undervisninga sitt *kva*, og spørsmål om undervisninga sitt innhald og elevar sine arbeidsformer, som undervisninga sitt *korleis*. I spørsmålet om undervisninga sitt *kvifor*, skal ein kunne grunngje innhaldet og metodane i undervisninga og diskutere dette opp mot relevant teori for å legitimere undervisningspraksis (Imsen, 1999). Ein må med andre ord planlegge og tenkje gjennom korleis undervisning skal, eventuelt bør, vere. Ved å ha dette synet på undervisning, samt dei grunnleggjande spørsmåla (*kva*, *korleis* og *kvifor*) til grunn, har ein eit såkalla

normativt perspektiv på undervisning. Men, som truleg alle pedagogar opplever i løpet av yrket sitt, vil ikkje alltid normative ideal spegle det som skjer i praksis.

2.1.1 Normativ og analytisk didaktikk

Som Hanken og Johansen påpeikte ovanfor, kan didaktikken omfatte mange ulike undervisningsformer. Spørsmålet blir så korleis ein kan identifisere eller klassifisere desse måtane å utføre undervisning på. Kva har til dømes bruk av ulike verkty og metodar å seie for strategien i undervisninga? Eller kva styrer ein lærar sin praksis av ytre krefter og faktorar, og eigen autonomi? Imsen (1999) meiner at det i didaktisk teori er viktig å anerkjenne lærarens rolle som sjølvstendig aktør, og ikkje berre som eit passivt objekt. Samstundes vil det vere vesentleg å poengtere at læraren ikkje kan utfalde seg fritt, då det ligg ei rekke føringar av materiell og ideologisk natur til grunn, som spelar inn på handlingsrommet. Ytre rammer og omstende som læraren jobbar under, vil til ein viss grad ha betydning for korleis det går i klasseromet. Likevel, er det læraren sin personlege innsats, dyktigheit og evne til å finne løysingar og utveggar i møte med dei strukturelle vilkåra som vil ha størst påverknad (Imsen, 1999, s. 42). For å forstå kva som går føre seg i klasserommet, er det avgjerande å kjenne til desse forholda. Her skil Imsen (1999) mellom to ulike tilnærmingar til didaktikk: *normativ* og *analytisk* didaktikk.

I den *normative* didaktikken tek ein blant anna utgangspunkt i dei overordna måla til skulen, læreplanar sine føremål og kompetansemål, og drøftar såleis ulike ideal i skulen – som legg føringar for val av innhald og undervisningsmetodar (Imsen, 1999; Lyngsnes, Rismark, & Keeping, 2020). Dette kan vere normer henta frå etiske refleksjonar om til dømes kva slags menneske vi skal oppdra til, frå vurderingar knytt til sjølve undervisningsfaget, eller frå lærings- og motivasjonsteoretiske perspektiv om kva som er best for eleven. Den *deskriptive*, eller *analytiske*, didaktikken baserer seg på empiriske kjensgjerningar om det som faktisk skjer i undervisningssituasjonen. Den «forsøker å beskrive, analysere og forstå det som skjer i skolens virkelighet, uavhengig av idealene» (Imsen, 1999, s. 42). Desse tilnærmingane må ikkje betraktast som motsetnader, poengterer Imsen (1999), då dei analytiske og normative sidene ved didaktikken heng saman (Lyngsnes et al., 2020). På kvar sin måte, bidreg dei til å forstå læraren sitt arbeid som både normativt og erfaringsbasert, at dei såleis glir over i kvarandre, og ikkje må bli oppfatta som motsetningar. Dei normative perspektiva skal som nemnt gje overordna retningslinjer for korleis skule og undervisning bør gjennomførast,

medan ei analytisk tilnærming til undervisning opnar for å stille spørsmål om kvifor undervisninga blir som den blir (Imsen, 1999, s. 43). Folkehøgskulen er eit fritt skuleslag, og vil såleis ikkje omfatte faglege læreplanar eller kompetansemål. Derimot vil det i denne forskingssamanheng vere relevant å sjå normativ analyse i lys av Folkehøgskulelova (2002) §1 sitt føremål om å fremje allmenndanning og folkeopplysing, og korleis lærarane legg til rette for elevføresetnader i tenkt undervisning. I høve analytisk didaktikk, vil den bidra med å skildre det som faktisk skjer i forskningssituasjonane, i tillegg til lærarane sine erfaringar. Ifølgje Gundem (2011) er didaktisk analyse nært knytt til ulike typar modellar, og kan vere ein nyttig reiskap for å forstå eller forklare kva som skjer i undervisningspraksisen. Vidare vil eg gjere greie for ein slik modell.

2.2 Didaktisk relasjonstenking

Didaktisk relasjonstenking er ein modell utvikla av Bjørndal og Lieberg (1978) for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, samt eit omgrepsapparat og ei forståingsramme som klargjer samanhengar og skaper vissheit rundt ulike faktorar læraren må ta omsyn til i undervisninga. Modellen tek føre seg essensielle element som har innverknad på undervisning og trekkjer linjer mellom desse for å illustrere korleis alle komponentane heng saman. Ved å bruke modellen i planlegginga av undervisningsinnhald, kan ein finne lærestoff som er best eigna med omsyn til elevane sine føresetnader, ulike rammefaktorar og kva elevene skal bruke lærestoffet til. Modellen handlar vidare om å sjå alle elementa i samanheng og som heilheit, dersom ein til dømes skal planlegge undervisning (Hanken & Johansen, 2013). Dersom eitt av elementa dominerer, eller koplinga mellom fleire er svak, kan det oppstå unødvendige problem for undervisninga. Ved derimot å ta utgangspunkt i eitt av modellen sine element kan ein planlegge undervisning, og samtidig ha modellen sine andre komponentar i bakhovudet for planlegginga.

Modellen omfatta i utgangspunkt fem didaktiske kategoriar: mål, faginnhald, læringsaktivitetar, didaktiske føresetnader og evaluering. Lyngsnes, Rismark og Keeping (2020) syner til Hiim og Hippe si modifisering av modellen, som har blitt ein seksdelt modell ved at «didaktiske føresetnadar» har blitt delt inn i «rammefaktorar» og «læringsføresetnader» (2020, s. 83). Dei grunnleggjande inndelingane med at det her er snakk om to ulike forhold: Læreføresetnader handlar om elevane og føresetningane dei stiller med i undervisninga. Rammefaktorar, derimot, omhandlar andre sider ved opplæringa som læraren må førehalde

seg til. Ved å skilje ut elevføresetnader i eigen kategori, sikrar ein at deira føresetnader alltid er med som ein viktig faktor i planlegging når til dømes mål og arbeidsmåtar skal fastsettast.

I tillegg til modifisering av modellen, har det ifølgje Hanken og Johansen også dukka opp fleire variantar av modellen i form av ulike namngjeving og inndeling av kategoriane (2013, s. 153). Av den grunn vel eg å tilpasse modellen etter kategoriar eg vurderer som passande til denne forskinga, for å lettare kategorisere datamaterialet i kodingsprosessen. Når det er sagt, er det ikkje snakk om å «finne opp» nye kategoriar, men heller å dele nokre punkt inn i meir tilspissa kategoriar. Som følgje av at denne oppgåva dreier seg om lærarane, vel eg å dele Bjørndal og Lieberg sin akse «læringsføresetnader» i to, slik at ein kan betrakte både eleven og læraren sine føresetnader. Modellen vil omfatte følgjande punkt: *Rammefaktorar, elevføresetnader, lærarføresetnader, mål, metodar, vurdering og innhald*. I følgjande avsnitt vil eg utdjupe desse kategoriane og kva dei omfattar.

2.2.1 Rammefaktorar

Hanken og Johansen (2013) skildrar *rammefaktorar* som moglegheiter og avgrensingar ein må førehalde seg til i det didaktiske arbeidet. Det omfattar både *fysiske* og meir *abstrakte* faktorar som læreplanar, avgjersler om storleik på elevgrupper i undervisning, forventningar om deltaking i eksterne arrangement, ressursar til innkjøp av utstyr, storleik på undervisningslokale og tidsrammer i forhold til undervisningsemne. *Forventningar* om øving frå lærar vil også vere ein rammefaktor.

2.2.2 Elevføresetnader

Elevføresetnader omfattar føresetnadane hos eleven; det vil seie eigenskapar, kunnskapar, ferdigheiter og haldningar, som vidare har betydning for deira føresetnadar til læring og til å fungere i ein læringssituasjon (Hanken & Johansen, 2013, s. 44). Vidare kan ein som saksområde dele føresetnadane inn i ulike typar: *utviklingsmessige, individuelle* og *sosiokulturelle*. Synet på elevføresetnader er stadig i endring, og tidlegare fokuserte ein først og fremst på kva føresetnader eleven burde ha for å kunne fungere i opplæringa, til dømes gjennom opptaksprøver i kulturskule eller andre institusjonar. I dag er det derimot eit større fokus på kva eleven faktisk har med seg, og ein er meir opptatt av å undersøke kva moglegheiter for utvikling som ligg i elevføresetnadane, enn kva manglar og avgrensingar det

inneber. Kort fortalt er det her snakk om synet på kven som skal tilpasse seg kven (Hanken & Johansen, 2013, s. 50).

2.2.3 Lærarføresetnader

Hanken og Johansen skildrar lærarføresetnader som «de forutsetningene musikkpedagogen bringer med seg til undervisningen» (2013, s. 52). Dei fortel at både den musikkfalgege og pedagogiske komeptansen som pedagogen har er ein viktig del av føresetnadane, men også kva grunnsyn pedagogen har med seg i form av verdiar og oppfatningar knytt til pedagogisk verksemd. Grunnsyn kjem til uttrykk blant anna i syn på faget, musikk og musikalitet, på eleven, på eiga rolle og på kunnskap og læring (2013, s. 54).

2.2.4 Mål

Mål, eller *føremål*, omhandlar dei overordna intensjonane eller hensiktene ved ei pedagogisk verksemd (Hanken & Johansen, 2013, s. 59). Kategorien mål kan delast inn i tre hovudkategoriar: Kognitive mål omhandlar forståing, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolking av sanseintrykk. Eit døme på kognitivt mål kan vere at elevane skal kjenne dei vanlegaste notasjonssymbola og symbola for tempo, takt og rytme. Psykomotoriske mål omhandlar viljebestemte og kontrollerte, fysiske bevegelsar og aktivitetar. Eit døme på psykomotoriske mål kan omhandle at elevane skal kunne synge unisont og fleirstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk. Affektive mål omhandlar kjensler, haldningar og verdiar, og kan eksemplifiserast gjennom mål som at elevane skal bli trygge på eiga song- og talestemme.

2.2.5 Metodar

Ordet *metode* omfattar mange ulike område, og vert i Hanken og Johansen (2013) delt etter ulike punkt: 1) ulike undervisningsformer, 2) læringsaktivitetar og arbeidsformer, 3) den sosiale organiseringa, 4) skildring av lærar-elev-forholda, 5) undervisningsprinsipp, 6) differensiering av undervisning, 7) organisering av stoff og arbeidsformer på i ein progresjon, og 8) pedagogiske system eller konsept (2013, s. 79).

2.2.6 Vurdering

Vurdering som omgrep blir definert som strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noko i forhold til visse kriterier (Hanken & Johansen, 2013, s. 121). Ein støyter også på omgrepet evaluering, som ofte blir brukt på same måte og om det same som vurdering, og er difor mykje brukt som synonyme omgrep. Vurdering skal rettleie og informere, og vere eit hjelpemiddel til forbetring. Den kan stimulere og rettleie elevane for å fremje deira musikalske og personlege utvikling, kartlegge prioriteringar av kvar kreftene bør settast inn, og gjere det lettare å arbeide på eiga hand (2013, s. 122). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 204–206) fortel at vi i undervisningssamanheng kan skilje mellom *formell* og *uformell* vurdering. Den formelle vurderinga omfattar til dømes eksamenar og tentamenar, men også lærarlaga prøver. Formell vurdering spelar også inn på elevane sine sjølvvurderingar, forventningar og måloppnåing, og vil verke styrande på læringsmiljøet. Den uformelle vurderinga består av kommentarar, oppmuntringar, spørsmål, rettleiing og vurdering knytt til eleven sitt daglege arbeid. Sidan folkehøgskulen ikkje har eksamenar og prøver, vil den formelle vurderinga vere irrelevant for denne forskinga. Det vil heller vere relevant å undersøkje kva for uformelle vurderingar lærarane gjev elevane i undervisningssituasjonen.

2.2.7 Innhald

Innhald omhandlar det elevane skal lære. Dette omfattar både *lærestoff* – til dømes repertoar, teknikk og musikkomgrep, og *læringsaktivitetar* – til dømes det å spele, synge og komponere (Hanken & Johansen, 2013, s. 70). Her bruker Hanken og Johansen (2013) innhald som eit samlande omgrep; at det omfattar både lærestoff og læringsaktivitetar. Dette grunnjev dei ved læringsaktivitetar utgjer ein sentral del av innhaldet i musikkpedagogisk verksemd, og at dei utgjer ein sentral del av sjølve faget og ikkje berre ein måte å tileigne seg faget på. Det vil seie at både aktiviteten og stoffet blir svaret på det didaktiske spørsmålet «kva er det eleven skal lære?»

Den didaktiske relasjonsmodellen vil fungere som eit verkty i kodingsprosessen av feltnotatar og intervju, og i den tematiske analysen. Tanken er at kvar enkelt kategori i modellen vil gjere det mogleg å kartlegge korleis lærarane planlegg, og gje ei breiare forståing av undervisinga i klasserommet.

2.3 Musikkdidaktikk

Fagdidaktikken kom inn i allmennlærerutdanninga i 1974, blant anna som ei motvekt til ei einseitig metodikkopplæring (Gundem, 2011, s. 73). Even Ruud skildrar musikkdidaktikk som «...et fag som breidt definert skal hjelpe oss til å foreta overveielser om hvilket undervisnings*sinnhold* vi skal velge ut, og hvilken undervisnings*metode* vi skal velge til den *målsetting* vi har – alt etter det vi vet om den målgruppen vi skal undervise for» (Ruud, 2016, s. 279). I møte med elevane må musikkpedagogen ta stilling til om musikken skal stå i sentrum, eller om handverksaspekter, musikkteori og merksam lytting til elementa i musikken skal utgjere innhaldet i faget. Eller om musikk skal vere eit samfunnsfag, og kanskje kritisk fag som opplyser elevane om musikken sine sosiale funksjonar, om samanhengar mellom ideologi, konsum, identitet og bruksvanar. Eller igjen, om musikk i første rekke skal vere eit middel til personleg uttrykk, til identitetsdanning og sjølvrealisering, personleg erkjening og eksistensiell meining (Ruud, 2016, ss. 280–281).

Denne utsegna stiller eg meg undrande til, i kva grad musikk lærarane på folkehøgskulen vil måtte «ta stilling» til kva aspekt som skal stå i sentrum i undervisninga deira. Slik eg forstår «problemstillinga» til Ruud, vil denne prioriteringa truleg vere meir gjeldande i høve der mengda musikkundervisning over eitt år er heller liten, samanlikna med andre fag, slik som i grunnskulen. Som følgje av at folkehøgskulen (som regel) opererer med «reine» faglinjer, som indikerer meir tid til musikkfag, verkar det mindre sannsynleg at lærarane står i den situasjonen at nokre aspekt ved musikkfaget må vegre for andre.

I alle desse tilfella vil vår oppfatning av musikkomgrepet spele ei avgjerande rolle for pedagogisk handling. Ikkje minst må musikkpedagogikken førehalde seg til den fleirkulturelle situasjonen, noko som er ei utfordring med omsyn til val av undervisningsstoff og musikalske kanondanningar i eit større perspektiv.

2.4 Danning

Frede V. Nielen (1998) fortel at ein i visse periodar av vår kultur har påstått at danning var eintydig med å ha erverva bestemte normer og manerar, og hadde ein ikkje desse, vart ein ikkje rekna som danna (19. århundre), eller i verste fall som menneske i det heile teke (antikken). I pedagogisk samheng er danning noko som omhandlar alle menneske, i den forstand at danning er ein prosess som varer livet ut. Alle dannar seg gjennom påverknader

utanfrå og omarbeiding av seg sjølv: oppdraging og erfaring (Nielsen, 1998, s. 53–54). Når ein snakkar om danningsteori, vert Wolfgang Klafki rekna for å vere blant dei fremste representantane for tysk pedagogikk. Dette kjem blant anna av hans teori om kategorial danning (som vi skal gå nærare inn på seinare i dette kapittelet), som har gjort han til ein klassikar på lik linje med Rousseau, Pestalozzi, Fröbel og andre store namn i pedagogikken si historie (Nielsen, 1998, s. 9). Danning har opphav i det tyske omgrepet *Bildung*, og er ifølgje Klafki (2018) eit overordna perspektiv som skal gje retning for læring og utvikling. Dannelsingsomgrepet har spelt ei sentral rolle i både tysk og skandinavisk tankegang kring danning og didaktikk i skulen, og etter kvart også fått ein sentral plass i den norske skulen. Dette ser ein blant anna i formålsparagrafen til opplæringslova, der det kjem fram at skulen skal gje elevane utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, §1-1), men også i formålsparagrafen til folkehøgskulelova, der føremålet til folkehøgskulane er å fremje allmenndanning og folkeopplysing (Folkehøgskuleloven, 2002, §1).

I skildringa av omgrepet *allmenndanning*, presenterer Klafki (2018) tre dimensjonar som rører ved det *allmenne*. Den første av dei tre prisnipa er «danning for alle» uavhengig av bakgrunn, klasse eller status. I tillegg inneber dette at danning blir anerkjent som ein demokratisk borgarrett og eit vilkår for medbestemming, og er retta mot fastslåinga av dei samfunnsbetinga ulike moglegheitene for utvikling av menneskelege evner. Vidare i andre punkt, finn vi dimensjonen om danning i «det allmennes medium»². Om denne dimensjonen forklarar Klafki at «Almendannelse må opfattes som tilegnelse af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiske samtid og i den fremtid, der tegner sig, samt endvidere som opgør med disse fælles opgaver, problemer og farer.» (Klafki, 2018, s. 70–71). Det er her snakk om evna til å kritisk reflektere over strukturar i allmuen, og å tileigne seg den felleskunnskapen som trengs for å løyse samtida sine utfordringar, til dømes tidstypiske nøkkelpoblemer. Det omhandlar også ein kritisk dimensjon, der danning ikkje berre omhandlar å tilpasse seg samfunnet, men også evna til å frigjere seg til å forstå og forme deira historisk formidla samtid og deira respektive framtid i sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. Det tredje prinsippet fortel om ei «allsidig danning»³ som inneber å utvikle mennesket på flest handverks- og tekniske moglegheiter, men også menneskelege, estetiske,

² Personleg tolka oversetjing (frå dansk): *dannelse inden for et almenhedens formidlende element*

³ Personleg tolka oversetjing (frå dansk): *dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner.*

politiske, sosiale, lystbetona og andlege utviklingsmoglegheiter. Med andre ord: danning av alle våre menneskelege sider.

Danning og allmenndanning er omfattande og komplekse omgrep, og utan å ta omsyn til omgrep si historie og utvikling, er det i følgje Klafki (2018) ikkje mogleg å oppnå tilstrekkeleg forståing av desse. Av den grunn vel eg å presentere delar av hans historiske analyse av feltet, der han skil mellom to grunnleggande forståingar av danning (material og formal), før han til slutt foreinar desse i kategorial danning.

2.4.1 Material danning

I den første forståinga av danning, har vi material danning. Med jamne mellomrom er det eit alminneleg debatterte emne i musikkpedagogisk krets i kva grad musikkundervising i skulen skal forståast som ei oppdraging *til* musikk eller *gjennom* musikk (Nielsen, 1998, s. 55). Med utgangspunkt i material danning fell svaret ut til fordel for det første alternativet. I det materiale danningsspektivet vektlegg ein kva for danningseffekt eit konkret innhald vil ha på ein person, og tek med andre ord utgangspunkt i objektet (kjelde). Her er ein oppteken av å vidareformidle spesifikke kulturelle godar i form av kunnskap, haldningar og estetiske verdiar til neste generasjon (kjelde). Ut frå desse definisjonane, deler Klafki så material danning inn i to underkategoriar: Danningsteoretisk *objektivisme* og *klassisk* danning

Innan den danningsteoretiske objektivismen, også kalla *encyklopedismen*, vert danning definert ut frå prosessen der individet får del i samfunnet sine kulturgode i form av kunnskap, etiske verdiar og estetiske ideal (Straum, 2018, s. 33). Ifølgje denne retninga skjer det inga betydingsendring når eleven tileignar seg kulturinnhaldet, men innhaldet beheld sin objektive eigenart, der kulturinnhaldet vil ha ein endrande effekt på individet. Scientismen er ein variant av den danningsteoretiske objektivisme, som likestiller danning og vitenskapleg kunnskap, og meiner at danning skjer ved overføring av vitenskapsbasert kunnskap til eleven (Straum, 2018, s. 33).

I danningsteori, må ikkje det «klassiske» i *klassisk* danning forvekslast med det klassiske i historisk tidsetting, eller i motsetnad til rytmisk musikk (Nielsen, 1998). I denne danningsteorien er ein oppteken av at ikkje kva som helst av kulturelt innhald har ein dannande effekt. Av det som går inn i danningprosessen her, er det «kun det kulturinnholdet

som kan betegnes som klassisk, det vil si det som fremstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv» (Straum, 2018, s. 34). På same måten er det med danningsteoretisk objektivisme, der ein i klassisk danning tenkjer at unge vert forma og danna individ ved kulturell tileigning. Klassisk blir derimot forstått som eit verdiomgrep, eller eit uttrykk for ei kulturell eining. Det kan vere eit uttrykk for eit sett av menneske- og samfunnsframkalla kulturobjekt. Det som skil desse to gruppene frå kvarandre, er at ny vitenskapleg kunnskap og nye oppdagingar inngår i den klassiske danninga, og vil av den grunn ha ei form for utveljingskriterium i innhaldet (Straum, 2018, s. 34).

2.4.2 Formal danning

Medan material danning forstår mål og innhald i oppdraging gjennom kulturinnhaldet (det objektive), tek formal danning utgangspunkt i mennesket (det subjektive), som skal gjennomgå danninga (Nielsen, 1998, s. 65). Her snakkar ein om fokusering på trening av personlege evner og psykologiske funksjonar uavhengig av eit spesifikt innhald. Det sentrale her blir å forme eleven til å utvikle sine ibuande eigenskapar, og ikkje at det og det kulturinnhaldet skal oppdagast. Kulturinnhald, eller musikk i denne kontekst, grunnjevast derimot gjennom moglegheita til å gje eleven dei aktuelle eigenskapane *gjennom* musikk. I formal danningsteori ønskjer ein som sagt å utvikle enkeltindividet sine evner, anlegg og ferdigheiter, og undervisningsinnhaldet vert såleis sett på som eit middel i danningprosessen (Straum, 2018). Klafki deler så formal danningsteori inn i to underkategoriar: *Funksjonell* og *metodisk* danning.

Teoriane om *funksjonell* danning, også kalla *dynamisk* danningsteori, baserer seg på at danningprosessen ikkje handlar om å tileigne seg eit konkret innhald, men heller å utvikle dei latente, ibuande evnene og anlegga hos individet (Straum, 2018). I Nielsen (1998) siterer han Klafki i definisjonen og fortel at det vesentlige ved funksjonell danning ikkje er å oppdage og tileigne innhald, men å forme, utvikle og modne lekamen, sjelelige og åndelege krefter (s. 67). Danning er her eit uttrykk for beredskapen til å initiere, tenkje og dømme i møte med estetiske følelsar, etisk vurdering, det å ta eigne avgjersler og bli «funksjonell» seinare i vaksenlivet.

Teoriane om metodisk danning, også kalla *metodeformalismen*, som får gehør frå blant andre John Dewey, meiner at danning ikkje kan baserast på innhald, då den blir gjort umogleg å oppnå grunna den uendelege mengda av innhald som kulturen har produsert (Straum, 2018). Samtidig ser ein vekk frå tanken på dei latente, ibuande krefter og evner eleven har, men

heller at «danning skjer ved at eleven tilføres eller utvikler visse metoder, det vil si tenkemåter, arbeidsteknikker, verdiskalaer etc., som eleven kan benytte på stadig nytt innhold senere i livet» (Straum, 2018, s. 35).

2.4.3 Kategorial danning

Ut frå danningsteoriane sine ulike fokus, det objektive i material danning versus det subjektive i formal danning, kan ein seie at dei representerer to ytterpunkt. Klafki (2018) sin kritikk av desse baserer seg ikkje på eit manglande danningspotensial, men heller på det ein-sidede og manglande dialektikk, som av den grunn ikkje vil kunne skildre ein danningssprosess fullt ut (Straum, 2018). I sin kategoriale danningsteori forsøker han difor å integrere dei fruktbare elementa innan både den materiale og formale tradisjonen, slik at danningssprosessen vert ein tosidig dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innhaldet). I denne «dobbeltsidige opninga» siterer Straum (2018) Klafki:

Tilsvarende gjelder det for danning som prosess: Danning er essensen av prosesser der innhaldet, som fysisk eller åndelig virkelighet, 'åpner' seg. Og denne prosessen er, sett fra en annen side, ikke noe annet enn det å selv bli åpnet, dvs. at et menneske blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. (2018, s. 36)

Ifølgje Klafki (Straum, 2018) er danning med andre ord ein samanvevd prosess som, på den eine sida inneber at eit kulturinnhald opnast for individet, og på den andre sida at individet opnar seg for kulturinnhaldet. Resultatet av denne prosessen er kunnskap, erfaringar og oppleving av kategorial art i individet.

I bokkapittelet «Musikk: danning mellom individ og kultur», fortel Sætre (2008) at ein ikkje kan velje mellom objekt og subjekt. Han meiner nøkkelen til å forstå danningspotensialet ligg i å skape ein samanheng mellom faginnhald og elevens musikalske handling. Det som igjen bidreg til forståing for og refleksjon kring musikk som kulturell og estetisk uttrykksform. I det ligg å utvikle elevens moglegheiter til å aktivt ta del i musikalsk handling og samhandling:

Musikk er likevel mer enn et kulturelt og estetisk objekt. Musikkens danningspotensial handler like mye om å være musikalsk handlende og deltagende: å synge, spille, komponere, improvisere, danse. Gjennom å utvikle musikalske ferdigheter utvikles

mulighetene for å delta i musikalsk handling og å utnytte musikken som uttrykksmiddel for egne erfaringer og opplevelser. For å poengtere dette i en musikkpedagogisk sammenheng skiller man ofte mellom begrepene læringsinnhold og læringsaktiviteter. Læringsaktivitetene (å synge, å spille...) blir derfor mål i seg selv, og ikke bare metoder. (Sætre, 2008, s. 160)

2.5 Presentasjon av faktorar for danning

I boka *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* gjer Klafki (2018) greie for sin kritisk-konstruktive didaktikk, og argumenterer for sin danningsteoretiske ståstad gjennom fleire av hans egne sentrale tekstar. Dette ser vi til dømes i hans presentasjonar av ni grunnleggande bestemmingar som tydeleggjer danningperspektiva hans, og som han meiner må vere grunnlag for eit dagsaktuelt og framtidsorientert danningssomgrep. Desse ni bestemmingane er: 1) Danning og samfunn, 2) Danning som samheng mellom tre grunnleggande evner, 3) Tre avgjerande moment ved omgrepet ‘allmenndanning’, 4) Konsekvensen av bestemminga ‘danning for alle’, 5) Danning innafor eit allment formidlande element, 6) Utvikling av allsidige interesser og evner, 7) Obligatoriske element i læreplanen og prioritetsdanningar, 8) Innplassering av ‘instrumentale’ kunnskapar, evner og ferdigheiter og 9) Det tradisjonelle prestasjonsomgrepet må reviderast (Klafki, 2018, ss. 66–97).

Desse ni uttrykka trekkjer på kvar sin måte fram interessante punkt i definisjonen av det dagsaktuelle danningssomgrepet. Likevel ville det i denne studien blitt for omfattande å ta føre seg alle ni. Av den grunn vel eg meg ut tre av desse bestemmingane: 1) Danning og samfunn, 2) Danning som samheng mellom tre grunnleggande evner og 6) Utvikling av allsidige interesser og evner.

2.5.1 Danning og samfunn

Denne bestemminga tek føre seg forholda mellom danning og samfunn, og fastslår at danningsspørsmål av den grunn er å rekne som samfunnsspørsmål. Denne oppfatninga blir også understreka hos Nielsen (1998), då han definerer danningsteori som «en *opfattelse af*, en *forestilling om*, et *sammenhengende syn* på opplæringens, opdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsopfattelse.» Eit samfunn er alltid skapt av menneske, eller grupper av menneske, der det i desse samfunna alltid vil eksistere motsetnader, maktkampar og ulike

interessegrupper, ifølgje Klafki (2018). Somme interessegrupper har i enkelte samfunn større makt, men alle gruppene har høve til å forandre og skape forandring. Dette meiner Klafki (2018) er ein avgjerande faktor i eit demokratisk samfunn, og peikar vidare på kor viktig det er å ha reflekterte og handlekraftige samfunnsmedlem som er med å bestemme. Klafki utdjupar vidare:

«Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighed for og får til opgave, ikke kun at reagere på forhold og udviklinger i samfundet, men derimod at vurdere og være med til at forme disse ud fra et pædagogisk ansvar for nutidige og fremtidige leve- og udviklingsmuligheder for ethvert ungt menneske i den kommende generation, men også for enhver voksen, hvis interesse for videreuddannelse allerede eksisterer eller kan vækkes.» (Klafki, 2018, s. 67).

Med dette meiner han at pedagogisk arbeid og samfunnsutvikling heng nøye saman med å førebu menneske på samfunnsutvikling, og å gjere at dei handlar på best mogleg måte er særskilte viktige oppgåver i pedagogisk arbeid.

Danningsprosessen er individuell og livslang. Difor er planlegging av undervisning ut frå eit danningperspektiv heilt avgjerande, dersom ein ønskjer at undervisninga skal bidra til at elevar utviklar demokratiforståing og evner til aktiv deltaking i samfunnet (Klafki, 2018). Denne oppfatninga kan ein også finne i det nye læreplanverket, under eitt av opplæringa sine verdigrunnlag kalla «demokrati og medverknad» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utfordringa med undervisning i eit danningperspektiv, ifølgje Klafki (2018), er at all verksemd av læring må framstillast som ein forståeleg heilskap for eleven. Dette kan føre til didaktiske konsekvensar, og reflektert planlegging av undervisning vil vere avgjerande for å oppleve samanheng i innhald. Ein måte å erfare demokrati på, kan vere opplevinga av å ha ei viss innverknad på innhaldet i undervisning. Dette tek oss vidare til den andre bestemminga.

2.5.2 Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet

I denne bestemminga ligg faktorane sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet til grunn. Kva som ligg til grunn i desse tre evnene, utdjupar Klafki på følgjande måte:

Hvert enkelt menneskes evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger;

Medbestemmelse, for så vidt at *ethvert* menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold;

Solidaritetsevne, for så vidt at det personlige krav om selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis det ikke kun forbindes med anerkendelse, men derimod også med indsatsen *for* og sammenslutningen *med* de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse (Klafki, 2018, s. 69).

Klafki understrekar her at desse tre faktorane må implementerast i undervisning og læringsprosessar med ein progresjon av aukande vanskegrad og krav til elevane. Dette kan sjåast i form av elevmedverknad i samanheng med planlegging og gjennomføring av undervisning, og kan også overførast til erfaringar med demokratiske prosessar og forståing av demokrati. Demokrati vil ha ein sentral del i dimensjonen danning, og difor er danning ein viktig føresetnad for demokrati (Klafki, 2018).

2.5.3 Utvikling av allsidige interesser og evner

Til slutt har vi den tredje bestemminga. Denne omhandlar tolkinga av eit moderne allmenndanningskonsept ut frå synspunktet om allsidig danning (Klafki, 2018). Han peikar på at skulen skal gje elevar «adgang til forskjellige muligheter for menneskelig selv- og verdensoppfattelse samt til forskjellige kulturelle aktiviteter, eller hvis man betrakter det fra en subjektiv synsvinkel: til en mangfoldighed af mulige, relativt frit valgbare individuelle hovedinteresser» (Klafki, 2018, s. 90). Samstundes seier han at korkje læreplanar eller undervisning nokon gong kan bli heilt komplette, men likevel skal dei representere eit bredt spekter, og då gjennom erfaringar med ulikt preg av leik og spel (Klafki, 2018)

For at undervisning skal kunne legge til rette for at elevar «lærer å lære», trekker Klafki (2018) fram tre naudsynte faktorar. Den første går ut på «at gøre mennesker åbne over for at kunne og ville gøre nye erfaringer, at sætte spørgsmålstegn ved ens hidtidige viden, det hidtidige erkendelsesniveau, de hidtidige tolkingsmønstre» (2018, s. 92). Den andre faktoren omhandlar å lære seg å stille spørsmål ved nye erfaringar, utvikling og synspunkt, og

reflektere over kva slags betydning det har for ein sjølv og andre. Den siste faktoren omhandlar at elevar må lære å hente og arbeide vidare med ny kunnskap, med føresetnaden om at ein må vere villig til det. Desse tre faktorane ser Klafki på som avgjerande for å utvikle naudsynt innstilling og metodisk evne, som vidare vil gjere elevar i stand til å sette læringsprosessar, både sjølvstendig og saman med andre, i verk.

Eg vel desse tre bestemmingane ut frå deira synspunkt på samfunn, demokrati og allsidigheit. I oppgåva er det interessant å vurdere kva grad elevane kan påverka undervisninga, då folkehøgskulen korkje har pensum eller eksamenar. Difor vil det vere interessant å sjå på korleis lærarar legg opp og gjennomfører undervisninga, og om det har nokon påverknad på graden av medverknad frå elevane. Utviklinga av allsidige interesser vil også vere aktuelt, på bakgrunn av at kasuset føregår på ein skule med eit utval av langtidslinjer, blant anna musikk, men også valfag og fellesfag. Dette kan i seg sjølv antyde at musikk ikkje blir undervist berre på musikklinja, men også spele ei rolle for andre elevar på skulen, som deltek i musikkundervisning. Dersom ein også ser på folkehøgskulelova §1 sitt føremål om å fremje allmenndanning og folkeopplysing (Folkehøgskuleloven, 2002), kan det også tenkjast at eventuelle val- og fellesfag spelar ei rolle i å fremje desse måla gjennom til dømes musikk. Av den grunn, vil desse punkta vere gode bestemmingar å ta utgangspunkt i. Desse tre bestemmingane vil seinare vere sentrale når eg i diskusjonskapittelet skal diskutere om, og eventuelt på kva for måtar, musikk og undervisninga har eit danningspotensial.

Kapittel 3: Metode

Kvale og Brinkmann (2015) definerer betydninga av ordet *metode* som «veien til målet» (2015, s. 140). Målet med denne oppgåva er å utforske didaktiske strategiar i undervisningssituasjonen, og korleis ein kan forstå dei ut frå danningperspektiv. I dette kapittelet vil eg skildre forskingsmetoden eg har gjort i masteroppgåva. Først vil gjere greie for metodevala mine, deretter val av kasus og informantar, og prosessen med arbeidet av datamaterialet. Til sist vil eg avslutte kapittelet med nokre etiske refleksjonar og vurdering av metodeval.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Metoden er verktøyet som samlar inn dei data som er naudsynte for å svare på forskingsspørsmåla. I dette høve kunne eg ha nytta fleire metodar og forskingsdesign. For å finne svar på forskingsspørsmålet mitt, har eg i dette forskingsarbeidet har eg valt ein kvalitativ tilnærming. I definisjonen av kvalitativ metode listar Robert K. Yin (2011) opp fem mulige definisjonar:

1. Å studere meininga i folk sine liv, under verkelege forhold;
2. Å presentere menneske sine synspunkt og perspektiv i ein studie;
3. Å dekke dei kontekstuelle forholda som menneske lever i;
4. Å bidra med innsikt i eksisterande eller nye konsept som kan bidra til å *forklare* menneske si sosiale åtferd, eller;
5. Å streve etter å bruke *fleire beviskjelder* i staden for å stole på ei enkelt kjelde åleine. (2011, pp. 7-8).

Nokre av desse definisjonane vert også støtta opp under av Postholm og Jacobsen (2018), då dei seier at kvalitativ metode har som intensjon å forstå og skildre kva spesifikke menneske gjer i sitt kvardagsliv, og kva meining desse handlingane har for dei. Hensikta er ifølgje Grønmo (2020) å oppnå djupnekunnskap og heilheitleg forståing av spesifikke kontekstar, eller å utvikle omgrep, kategoriar og typologiar. I kvalitativ forskning, vil forskaren nærme seg si forskning med utgangspunkt i eit paradigme eller eit verdssyn (Postholm, 2010, p. 33). Det vil seie at dei har med seg eit sett av meiningar eller syn på verda som styrer eller rettleier deira forskning. Kvale og Brinkmann (2015) seier at forskingsmetoden må veljast ut frå formuleringa av forskingsspørsmålet: «Når forskingsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynlighet relevant å foreta kvalitative intervjuer». (Kvale et al., 2015, s. 135)

På bakgrunn av at forskingsspørsmålet inneheld formuleringa «...og *korleis* kan ein forstå...», vil det i mitt høve vere naturleg å bruke kvalitativ metode. Det har også vore ønskjeleg å fordjupe seg i ein gitt forskingskontekst for å finne svara på spørsmåla mine, både gjennom det eg som forskar opplever, men også gjennom synspunkt og perspektiv frå informantar. Ut frå desse grunnlaga har eg landa på eit kvalitativt forskingsdesign der eg nyttar meg av observasjon og kvalitative forskingsintervju. Eg vil gå nærare inn på desse metodane, etter at eg har greidd ut om forskingsmetoden kasusstudie.

3.2 Kasusstudie

Spørsmålet om korleis eg skulle kunne klare å finne svar på forskingsspørsmålet var at eg truleg måtte disponere ein god del tid til å observere i skular og danne meg inntrykk av dei. Ei «fordjuping» i tre-fire skular med, sannsynlegvis, to musikk lærarar per skule ville såleis vore eit altfor stort prosjekt å setje seg inn i, både i form av masteroppgåva sitt omfang og tidsbruk. Eg måtte difor finne ein metode som var tidsmessig overkommeleg og som kunne legitimere eit avgrensa omfang. Spørsmålet om det å forske på éin skule kunne samsvare med ein gitt metode, førte meg til teorien om kasusstudie.

Eit kasusstudie kan blant anna definerast som ei undersøking av ulike handlingsprosessar som gjev forskaren anledning til å studere sjølve fenomenet i sine naturlege omgjevnader (Bassegy, 1999; Merriam, 1998; Orum, Feagin & Sjöberg 1991; Stake, 1995, referert i Postholm 2017, s. 51). På lik linje med andre kvalitative forskingsmetodar søker kasusstudie etter meining og forståing, der forskaren er primærkjelda for innsamling av data og analyse gjennom ein induktiv undersøkingsstrategi, og at produktet er rikt skildrande (Merriam, 2009, p. 39).

Vidare peiker Merriam på avgrensinga av kasuset som det mest definerande kjenneteiknet på kasusstudie. Kasusstudie er mindre eit metodologisk val enn eit val av kva som skal studerast. Det som skal studerast, kva-et, er eit avgrensa system, ei enkel eining, ei eining rundt avgrensinga (2009, p. 40). Ein annan definisjon av kasusstudien er undersøkinga av eit såkalla «bunde system», der systemet er bunde til både tid og stad. Denne forma for kvalitativ forskning er ei skildrande forskning, noko som vil tilseie at kasusstudien orienterer forskingsarbeidet mot fleire variablar i ein type eining som blir forska på, og vil på den måten vere skildrande. Ein kasusstudie er meint å gje ei detaljert skildring av det som studerast, men i kontekst og sett i sin heilheit. Å skildre konteksten inneber å plassere kasuset som står i fokus for forskarblikket i settinga (Postholm, 2010, p. 50).

For å gjere det mogleg å gje ei heilskapleg skildring av det som studerast, må fokuset primært rettast mot eit spesifikt kasus sin heilheit og kontekst. På den måten kan ein avdekke moglege interaksjonar mellom ulike faktorar som er karakteristiske for akkurat dette kasuset. Døme på fokusområde i ein kasusstudie kan vere eit individ eller ei sosial eining, ei hending, ein aktivitet eller eit prosjektarbeid.

Spørsmålet om kasuset sitt omfang kring kva type og kor mange kasus forskaren skal studere, vert bestemt ut frå føremålet med undersøkinga. Dersom forskaren vel å studere fleire kasus eller settingar, vil det gå ut over hans eller hennar høve til å gå i djupna på kvart enkelt forskingsfelt. Innafor ramma av eit mindre forskingsarbeid kan det også vere føremålstenleg å velje eitt kasus, slik at forskingsarbeidet kan gjennomførast innan den avgrensa tida forskaren har. Likevel er det problemstillinga og føremålet med studien som er avgjerande for om eitt eller fleire kasus kan veljast (2010, p. 52).

Det finst ikkje éin korrekt innsamlingsmetode som er berekna til å bruke i eit kasusstudie. Det gjev forskaren moglegheit til å finne ein eller fleire datainnsamlingsmetodar som vil kunne supplere kvarandre, noko som kan vere særskild fordelaktig for undersøkinga. Ved å knyte intervju saman med observasjon, vil eg som forskar skape ulike innfallsporar når eg skal svare på problemstillinga mi.

3.3 Observasjon

Observasjon er ein av fleire reiskapar ein forskar kan nytte seg av for å samle inn datamateriale. Forskaren sine sansar er alle med på å påverke opplevinga og vil difor ha noko å seie for den som observerer. Som ordet 'observasjon' tilseier, inneber metoden at forskaren er til stades i dei situasjonane der informantane oppheld seg, og systematisk held auge med korleis personane handlar (Thagaard, 2018, s. 63). Ein forskar vil forstå det han observerer gjennom sine subjektive, individuelle teoriar, noko som blant anna inneber at dei tidlegare erfaringane forskaren har skapt seg er med på å prege og fokusere det som vert observert.

I observasjonsmetoden fins der to ulike feltroller til situasjonen som skal studerast: Ein kan enten observere frå sidelinja, *passiv*, eller som deltakar, *aktiv*, i det som studerast. Ein deltakande observasjon inneber at forskaren har ei aktiv rolle i forhold til informantane og til

ein viss grad deltek saman med dei. Den er veleigna i studie av nye felt, kor forskaren ikkje har tilstrekkeleg førehandkunnskap til å planlegge presist kva prosjektet skal gje informasjon om (2018, s. 63). Å observere passivt frå sidelinja tilseier at forskaren også her må vere til stades i situasjonen som observerast, men då som fullstendig observatør. Ved å bruke denne rolla, observerer forskaren frå sidelinja utan å vere direkte deltakar i handlingsprosessane som utspelar seg. Avgjersla om kva for forskarrolle ein skal gå inn i, er noko som blir bestemt ut frå undersøkingssituasjonen. Det er særleg i situasjonar forskaren har kjennskap til miljøet at han eller ho kan observere utan å delta, men føresetnaden er at ein veit kva som er relevant å fokusere på (Thagaard, 2018, s. 71).

I dette forskingsarbeidet har eg valt å gå for ein passiv observasjon. Bakgrunnen for dette valet ligg i mi vurdering av passiv observasjon som den mest føremålstenlege måten å stå fram som nøytral⁴ forskar på. Som tidlegare elev og stipendiat i folkehøgskulen, har eg heller ikkje eit behov for å aktivt delta under observasjonen for å opparbeide meg ein kunnskap om kva som skjer, då eg såleis har ein innsidekunnskap om *kulturen* i folkehøgskulen frå eit elev- og stipendiatperspektiv. Ein kan seie at eg såleis har ei forståing av folkehøgskulen som ein kulturell arena. Det betyr likevel ikkje at eg kan sei noko om denne skulen sitt *miljø*. Eg kan heller ikkje trekke slutningar om andre folkehøgskular enn den eg studerer, og eg kan heller ikkje seie noko generelt om anna type undervisning som føregår. Det eg derimot vil kunne seie noko om, er fire lærarar sine undervisingsmåtar, som igjen *kan* vise seg å gje gjenklang hos fleire.

Under observasjonane hadde eg ein tanke om at eg ikkje ville kunne fange opp like mykje av det som skjedde i undervisninga dersom eg sjølv skulle ta del, og at det lettare kunne oppstå ting i undervisninga som eg elles ikkje ville ha registrert dersom eg sjølv skulle ha fokus på å vere delaktig. Av den grunn var eg passiv i forskinga mi, med ønskje om å vere så anonym som mogleg. Det gjorde eg ofte ved å plassere meg eit stykke unna læraren og elevane. Eg ville ikkje vere deltakande i undervisninga, men heller la den, etter beste evne, gå sin normale gong. For å gjere dette, plasserte eg meg slik at eg hadde godt overblikk over både læraren og elevane. Det er likevel ikkje utenkjeleg at både lærarar og elevar let seg påverke meg: ein framand (for elevane sin del), og ein forskar som vurderer (for læraren sin del).

⁴ I denne samanheng definerer eg «nøytral» som ikkje-påverke av det observerte sin gang.

I studier hvor forskeren er observatør uten å delta, er det ønskelig at de relasjonene som studeres, ikke preges av at forskeren er til stede (...) Når poenget er at forskeren er en observatør «på sidelinjen», er det utfordring å stille spørsmål om forskerens tilstedeværelse likevel kan ha en viss betydning. Måten å imøtegå denne utfordringen på, er at forskeren reflekterer over hvordan hun eller han oppfattes av de personene som studeres, og hvilken betydning dette eventuelt kan ha. (Thagaard, 2018, s. 77–78).

For å få fram eit produkt med mange detaljar av kasuset eg forskar på, har eg loggført observasjonane for å kunne dokumentere dei i mine møte med forskingsfeltet. Ein forskar bør notere observasjonane når den skjer, då desse notatane skal bevarast og brukast som datamateriale. Dette hjelpemiddelet blir ofte omtala som feltnotatar, og har ein sentral plass i observasjonsstudie (Thagaard, 2018, s. 80).

Ved å bruke observasjon som ein kvalitativ datainnsamlingsmetode, vil forskaren få anledning til å undersøke eit fenomen i ein naturleg samanheng. Eg, som forskar, kan få verdifull informasjon og kunnskap om kva dei utvalde informantane gjer, noko som igjen vil kunne spele ei vesentleg rolle for mi forståing av deira handlingsmønster. Med andre ord handlar det om å observere dei sosiale aktørane i interaksjon og samspel med miljøet dei er i, og korleis informantane samhandlar i ulike samanhengar.

3.3.1 Feltnotatar

Som nemnt i kapittel 3.2.1 er det viktig i ein kasusstudie å danne eit heilheitleg bilete av kulturen ein forskar på. I høve dokumentasjonen av observasjonane mine har eg valgt å loggføre observasjonane for å kunne dokumentere dei i møta mine med forskingsfeltet. Postholm (2010) omtalar denne typen dokumentasjon som feltnotatar. Observasjonane ein forskar gjer seg bør skrivast ned medan observasjonane pågår, fordi observasjonen skal bevarast og brukast som datamateriale. Eg loggførte observasjonane mine i ein almanakk fortløpande under observasjonssituasjonen, før eg i etterkant skreiv ned eigne refleksjonar og transkriberte notatane til fullstendig tekst på PC. På den måten kunne eg ta vare på dei tankane eg gjorde meg opp under observasjonane, noko som viste seg nyttig då eg seinare begynte på analysen av datamaterialet. Loggføring av observasjonane blei aktivt brukt i min analyseprosess, og ved å bruke loggføring som datamateriale gjennom denne metoden, fekk eg også muligheita til å skape eit bilete for lesaren. Mine spørsmål til intervjuua blei også

utvikla med bakgrunn i observasjonane eg gjorde meg, noko som fungerte bra med tanke på å finne fram igjen viktige moment og tema frå observasjonane som eg ville få utdjupa litt meir gjennom informantane. Eg ønskte å observere feltet med eit så objektivt og ope sinn som mogleg, og valgte difor ikkje å bruke eit observasjonsskjema med førehandsnoterte stikkord og tema. Likevel har Postholm sine ord om feltnotatar vore ein inspirasjon i arbeidet mitt.

3.4 Intervju

For å vite korleis folk oppfattar alt frå det store ukjende til ein ubetydelig kvardagsting, vil det vere naturleg å spørje dei. Samtalen er såleis grunnleggande for menneskeleg samspel, og det er gjennom samtale vi lærer kvarandre å kjenne, vite noko om våre opplevingar, kjensler og haldningar til verda rundt oss. Som forskar er ein ute etter å finne svar på noko, og blant dei mange måtane å gjere det på finn ein i kvalitativt forskingsintervju. I det kvalitative forskingsintervjuet ønskjer forskaren å forstå verda sett frå intervjupersonen si side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I denne samanheng vil målet til forskaren vere å få fram betydinga av folk sine erfaringar og å avdekkje deira erfaring av verda.

Der fins ulike intervjuformer, og for forskaren sin del utgjer intervjuet eit viktig forskingsreiskap. Som kvalitativ forskar kan ein nytte seg av intervjuformer som beveger seg frå det planlagde og strukturerte til det meir spontane og ustrukturerte. Kort forklart kan ein seie at intervjuet sin gong let seg styre av intervjuet sin struktur. Eit strukturert intervju har gjerne eit – på førehand planlagt – ferdig sett med spørsmål som informanten skal svare på, og er det som intervjuet baserer seg på. Det halvstrukturerte intervju, derimot, berer i seg delar av vanleg konversasjon, men med eit større innslag av spørsmål eller stikkord som intervjuaren har tenkt å stille til informanten (Ryen, 2002, s. 99). Her vil forskaren opne opp for at informanten kan komme med eigne innspel, eller at det dukkar opp interessante og relevante samtaleemne som forskaren ikkje var budd på i forkant. I dette forskingsarbeidet, har eg gått for den sistnemnte varianten, noko som eg vil grunngjeve i slutten av dette delkapittelet.

Til dette forskingsarbeidet var eg tenkt å nytte meg av halvstrukturerte intervju med informantane. Tanken var at eg, etter enda observasjonsperiode, skulle komme tilbake til skulen og utføre éin-til-éin intervju med informantane, med ei tidsramme på 45 minutt. Slik vart det ikkje, med årsak at det først tenkte utgangspunktet til forskinga endra seg fram mot starten av forskinga på skulen. Som følge av at det eg venta å finne ikkje samsvara med det eg

faktisk observerte, oppstod det i startfasen ein mangel på struktur i forskingsarbeidet. Denne situasjonen kan ofte oppstå i kvalitativ forskning, og den tiltaler mange fordi det lar forskaren venje seg til det uventa og «...endre retningen i jakten på mening og forståelse» (Nilssen, 2012, p. 29). Av den grunn valde eg å gjennomføre ustrukturerte intervju. Postholm og Jacobsen (2018) fortel at nokre forskarar skil mellom observasjon og det ustrukturerte intervjuet som separate metodar, medan andre meiner at dei går hand i hand (Fontana & Frey, 2000; her May Britt Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). I mitt høve var det ingen spørsmål utforma på førehand, då eg gjorde meg mottakeleg for det som ville oppstå under observasjon. Som følgje av dette fekk eg i intervju innblikk i undervisningssituasjonar på ein anna måte enn kva eg ville gjort dersom spørsmåla hadde vore formulerte på førehand. Eg fekk høyre om informantane sine tankar bak dei ulike aktivitetane, som til dømes grunngjevingar bak tildeling av oppgåver og elevgruppering. Eit anna følgje av intervju sin struktur, var at informantane lettare sjølv tok initiativ til å fortelle om aktivitetane som blir forska på. På den måten fekk eg også del i mykje informasjon som ikkje var planlagt å spørje om. Særleg galdt dette informantane si planlegging av undervisninga fram i tid.

Såleis opna denne situasjonen for at eg kunne førehalde meg til informantane sin kvardagspraksis, noko som i og for seg også var min intensjon med å observere. Men blei også utfordrande, som følge av at intervjuguiden ikkje lenger var like relevant. Intervjuguiden omfatta eit fokus rundt tematikken læreplanar og undervisningsstoff, som var det tenkte utgangspunktet til denne forskinga. Dette fokuset skifta med tida over på didaktiske strategiar, som gjorde at spørsmåla i intervjuguiden vart noko irrelevant. Konsekvensen av dette gjorde til at eg såg det naudsynt å rette fokuset meir mot det eg faktisk såg og opplevde ute i feltet, og basere spørsmåla mine rundt det.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Informantane fekk kvart sitt eksemplar av masterskissa ved første møte, der det stod om tematikken rundt forskingsprosjektet, slik at dei kunne førebu seg i forkant av intervju. Føremålet med forskinga las dei om i samtykkeskjemaet, med følgjande rettigheiter m.m. Dette skjedde om lag ein måned før forskingsprosessen starta. Av den grunn gav eg informantane ein kort repetisjon og oppdatering på kva eg kom til å fokusere på. Dette blir sett på som nyttig av Kvale og Brinkmann, på bakgrunn av at «deltakerne bør informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debriefing» (Kvale et al., 2015, s. 104). Informantane fekk ikkje tilsendt spørsmåla på førehand, og kunne av den grunn ikkje

førebu seg utover det som vart skriva i informasjonsbrevet, samtykkeskjema, masterskissa eller munnleg briefing. Til tross for endring i rammene, gjekk ikkje dette på kostnad av tryggleiken til informantane. Eg var dessutan konsekvent på å omtale det som «samtale» og ikkje «intervju», med håp om at dette ville gjere informantane frimodige å snakke fritt om både mine spørsmål og emne som opptok dei. Ved å basere spørsmåla mine rundt undervisningssituasjonen, kom dei naturlegvis fortløpande under sjølve observasjonen i form av stikkord. Eg fekk så formulert spørsmåla mine gjennom uformelle samtalar med informantane etter enda observasjonsdag(ar), som eg tok opp på mobilen.

I følge Postholm og Jacobsen (2018) bør lengda på intervjuet avklarast i forkant, at forskaren bør halde seg innfor tida og at eit enkeltintervju ikkje bør overskride éin time. I informasjonsbrevet til informantane opplyste eg ikkje forventta lengde på intervjuet. Rett før observasjonsperioden starta derimot, etter at informasjonsbrevet vart signerte, spurde eg informantane om det passa å ta intervjuet rett etter undervisningsøktene. Dette var dei komfortable med, men det hadde sine konsekvensar i form av at det gjekk ut over matpause eller arbeidstida. Med omsyn til dette, vart intervjuet mellom 6 og 15 minutt.

At intervjuet vart gjort såpass tett opp mot undervisningsøktene, kan ha påverka noko av den trygge situasjonen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) poengterer viktigheita av at intervjudeltakarane skal oppleve intervjuet som ein mest mogleg trygg situasjon, og tilrår difor at ein lar dei velje kvar intervjuet skal skje. Som nemnt ovanfor føreslo eg til informantane å gjennomføre dei fortløpande etter undervisning, noko som dei godtok. Det vart gjort slik blant anna for informanten sin del, då spørsmåla ville basere seg rundt gjeldande undervisningsøkt. Dei fekk også velje kvar dei ønska å bli intervjuet. I fire av tilfella vart intervjuet utført i på musikkrommet, og i dei to andre i auditorium og fellesareala på skulen. Både før og etter intervjuet oppstod det rom for lausare samtalar, som førte til at fleire interessante tema dukka opp, som eg noterte ned i lag med feltnotatane.

3.5 Utvalsprosedyre

Forskningsarbeidet er utført som ein kasusstudie, der eg har valt meg ut éin skule å forske på. Kriteria eg har sett meg for val av skule er:

- 1) skulen tilbyr musikk som langkurs/heilårslinje, og
- 2) skulen har meir enn éin lærar som underviser i musikk.

Desse kriterier har relevans for arbeidet mitt – ikkje berre grunna musikktilbodet – men også for omfanget av metodearbeidet og datainnsamlinga. I arbeidet med denne masteroppgåva har eg henta inn data i form av observasjon av lærarar i undervisningssituasjonen, samt semi-strukturerte intervju med lærarane. Eg vil utdjupe meir om desse vala i metodekapittelet.

Grunna tidsramma innsåg eg at det ville vere ein fordel om reisa ikkje blei veldig lang, og utforska av den grunn folkehøgskular med musikk som linjetilbod på Vestlandet. Eg fann fram til potensielle skular via folkehøgskulen sine nettsider (folkehogskole.no) og såg vidare etter tal på informantar (lærarar) som var tilknytt skulane og musikkfaget. Dette vurderte eg som naudsynt på grunnlag av potensiell fagleg spreiding og rikeleg innsamling av empiri. Eg tok kontakt med rektoren til ein av skulane via opplyst telefonnummer på heimesida, der eg presenterte meg sjølv og prosjektet mitt og om hensikta med den. Eg blei vist vidare til ein av lærarane ved musikkavdelinga, og presenterte meg sjølv og prosjektet på nytt. Responsen var positiv og vi avtalte eit møtetidspunkt på skulen for å samtale meir om prosjektet og omfanget.

3.5.1 Første møte med skule

Til mitt første møte (19. september 2019) vart eg motteken av to av musikk lærarane på skulen. Med meg hadde eg skriva ut eksemplar frå skissa mi, som eg presenterte for lærarane og gav dei eitt eksemplar kvar, slik at dei fekk lese seg opp og få eit innblikk i oppgåva sin tematikk. I tillegg overrakk eg samtykkeskjema dei måtte signere på for å delta. Ettersom dei to resterande musikk lærarane ikkje var til stades ved dette møtet, fekk dei overrekk eksemplara frå kollegaane sine. Ved møtet vart det også rom for dei å presentere sin arbeidsplass og snakke fast og laust om kva dei hadde i vente dette skuleåret av linjeinnhald. Eg fekk også vite dagar og tidspunkt musikkundervisning med klassen føregjekk, som såg slik ut:

Måndagar: 10:15-14:40

Tysdag: 09:15-11:15 – 12:15-14:40

Onsdag: 09:15-11:45

Torsdag: 12:15-14:40

Fredag: 09:15-11:15

Ut frå denne vekeplanen, diskuterte vi kva periode som kunne passe for forskingsarbeidet. Då eg ønskte å komme i gong snarast mogleg, vart vi einige om vekene 42-45. Dette var ein passande periode for lærarane, då dei fortsatt var inne i ein oppstartfase for skuleåret og ulike førebuingar til eksterne opplegg i nær framtid. Det var også i dette møtet eg fekk presentert faginnhaldet og bolkanen for denne perioden.

3.6 Behandling av datamateriale

I definisjonen av å *transkribere* omtalar Kvale og Brinkmann (2015) det som å transformere; å skifte frå ei form til ei anna. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjonar skapar hybridar, kunstige konstruksjonar som truleg korkje er dekkjande for den levde munnlege samtalen eller dei skriftlege tekstane sin formelle stil. Transkripsjonar er oversettingar frå talespråk til skriftspråk (2015, s. 205).

Med feltnotatar frå femten observasjonsdagar og seks opptak av samtalar med informantane, vart empirimateriale eg samla inn etter fire veker i observasjon større enn først anteke. Sjølv om seksten kvarter med intervju ville tilført eit rikare empirimateriale, vurderte eg materialet eg hadde samla inn som tilstrekkelig for å svare på oppgåva si problemstilling. Dei seks intervjuar gav meg omtrent 70 minutt med lydopptak, og desse blei transkribert til 17 datasider. Til dette arbeidet brukte eg ikkje programvare berekna for å transkribere, men skreiv i Microsoft Word medan eg lytta til lydopptaka som eg hadde gjort ved hjelp av min mobil.

Å transkribere var tidvis ein krevjande prosess. Eg brukte om lag éin time på 10 minuttar med ordrett nedskrivning av intervjuopptak. Ofte var eg nødt til å lytte på ei setning fleire gonger for å ta tak i sjølv innhaldet. Dette kom som følgje av tidvis uklære ord eller formuleringar. Etter å ha transkribert det ordrette talespråket oversatte eg det til eit meir samanhengande skriftleg språk slik at innhaldet kom klårare fram. Til dømes valde eg å ikkje skrive ned lydord som «hmm» eller «eeeh». Ved fleire høve begynte informantane på ei setning, avslutta den og valde ein annan innfallsvinkel for å sei det dei tenkte. Då valte eg å kutte ut det ufullstendige, og skreiv om slik at meininga til informanten kom tydlegare fram. På den måten framstår utsegna klarare for analyse. Kvale og Brinkmann forklarar dette på følgjande måte: «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (Kvale et al., 2015, s. 206). Det var

stor variasjon i kor utfyllande informantane svara på spørsmåla mine, men i gjennomsnitt vara intervjuar i underkant av 12 minutt kvar.

Koding er ein prosess for å identifisere aspekta av dataane som er relatert til forskingsspørsmålet, ifølgje Braun og Clarke (2013). I deira kapittel «First analytic steps: familiarisation and data coding», blir ulike typar koding identifisert: *selektiv* kontra *komplett* koding, og *datadriven* kontra *forskardriven* koding (2013, s. 206–207). Innan *selektiv* koding identifiserer ein ei samling av førekomstar av det interessante fenomenet, for så å velje dei ut. Her er det snakk om datareduert koding, og ein vil ende opp med ei samling data av spesiell type. I prosessen til *komplett* koding, derimot, ønskjer ein identifisere alt som er av relevans eller interesse for å svare på forskingsspørsmålet i oppgåva. *Datadriven* koding gjev eit kort samandrag av det eksplisitte innhaldet i datamaterialet; dette er semantiske kodar, fordi dei baserer seg på den semantiske tydinga. Det vil seie at koding av deltakargenerert data vil spegle deltakarane sitt språk og konsept, der analytikaren ikkje legg noko fortolkande ramme rundt orda. *Forskardrivne* kodar, går utover det eksplisitte innhaldet i datamaterialet. Kodane er latente og avhenger av forskaren sine førforståingar og teoretiske rammeverk for å identifisere implisitt meining i datamaterialet.

Relasjonsmodellen har vore til god nytte i kodingsprosessen, då eg med dei sju punkta har fått sortert kodar som både skil seg ut og dukkar opp hos fleire. Gjennom å kode og kategorisere både intervju og observasjon, klargjer eg viktige utsegn frå informantane og ser etter samanheng med observasjonane og inntrykka eg har gjort meg. Dette har eg utført ved å plassere og sortere notatane i ein tabell designa etter den didaktiske relasjonsmodellen:

| Vurdering | Rammefaktorar | Innhald | Mål | Metode | Elevføresetnadar | Lærar-føresetnadar |
|---|--|--|---|---|--|---|
| SJØLV-EVALUERING - Vurdering av seg sjølv undervegs - Elevar samanliknar seg sjølv ut frå kvar dei andre plasserer seg - Vurderer eigen framgang VURDERING - Anerkjennelse - Ros - Oppmuntring | TIDSRAMMER -12:15-14:40 -1015-1440 -0915-1115 -40 min x3 - Har ingen deadline på ting FYSISKE RAMMER - Undervisningsrom - Utstyr - Tal elevar FORVENTNINGAR - Ansvar for eiga læring og læring ovanfor kvarandre | - Kor fellesfag - Musikkteori - Vokal - Kor - Vokal valfag - Låtskriving - Gitar - Aktiv musikklytting - Repertoar | KOGNITIVE MÅL - Lære musikkteori - Lese partitur - Reflektere over eigen lytting PSYKO-MOTORISKE MÅL - Akkompagnere til song - Kroppsbevisstheit - Synge fleirstemt i kor - Formidle AFFEKTIVE MÅL - Å utøve framfor andre - Å skape tryggleik - Morosamt - Gøy | ARBEIDSFORM - Jobbe i progresjon - Elevmedverknad - Repertoar som inngang til teoriære - Improvisasjon - Gruppearbeid PROGRESJON - Drypp undervegs - Bryt opp låt i delar - Ei og ei stemme om gongen UNDERVISNINGSFORM - Dirigere - Demonstrere - Spele til på piano | FYSISK OG MOTORISK UTVIKLINGSNIVÅ - Kvar elev har sine egne utfordringar og lærer ulikt - Motoriske utfordringar vanleg hos nybegynnarar - Grupperer klassen etter nivå KOGNITIVT UTVIKLINGSNIVÅ - snakke om problemstillingar EMOSJONELL OG MOTIVASJONELL FØRESETNAD - Lystbetona innhald | - Legg vekt på at hen sjølv må synest det er morosamt. - Det er eit samvær, difor må også hen trivast - Motivasjon - Lystbetona - Spent og usikker i møte med ny gruppe |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---------------------------------------|--|
| | - Lærer stemmer gitar for å spare tid - Delta på arrangement og halde konsertar | | | | - Elevaktivisering har større utbytte | |
|--|--|--|--|--|---------------------------------------|--|

Postholm (2010, s. 86) omtalar *forskaren* som det viktigaste forskingsinstrumentet i kvalitativ forskning og analysearbeidet av den. Dette fordi analysen vil vere basert på forskaren sine erfaringar og opplevingar, eller av subjektive teoriar som forskaren tek med seg inn i analyseprosessen. Likevel poengterer ho viktigheita av at forskaren mest mogleg må møte datamaterialet med eit oppe sinn, og legge til side gitte perspektiv. Kvalitative forskarar vektlegg betydinga av kreativitet i analysearbeidet.

I «Hvordan bruke teori?» presenterer Johannessen, Rafoss og Børve (2018) *tematisk analyse* som ei fleksibel tilnærming for alle som skal utføre ein kvalitativ analyse. Metoden blei først lansert av Braun og Clarke (2013), med eit føremål om å gje ei distinkt tilnærming til kvalitativ analyse gjennom å tilby ei grunnleggande og fleksibel tilnærming som kan brukast åleine eller i kombinasjon med ulike teoriar og perspektiv. Johannesen et al. (2018, s. 278) opplyser at den kan brukast anten som ei oppskrift eller som ei inspirasjonskjelde. Dei definerer analyse som å leite i data etter svar på spørsmål, og tematisk analyse som ei oppskrift på korleis ein kan leite. Tematisk analyse inneber at ein ser etter tema i datamaterialet. Med *tema* meinast ei gruppering av data med viktige fellestrekk, og kvart tema er såleis ein kategori der data med viktige fellestrekk er gruppert. Målet er å gruppere datamaterialet sitt i kategoriar som til saman svarar på forskingsspørsmåla. På denne måten oppnår ein å skape orden i data og å identifisere nye samanhengar som ikkje ville ha vore openberre dersom ein berre rapporterte svardata enkeltvis. Fasane i analyseprosessen kan gli over i kvarandre, og ein må gjerne gå fram og tilbake mellom fasane. Johannessen et al. (2018, s. 282) har utarbeidd ein oversiktleg beskrivelse av den tematiske analysen i fire fasar:

1. Forberedelse: Samle inn og få oversikt over data.
2. Koding: Fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene.
3. Kategorisering: Sortere data i overordnede kategorier.
4. Rapportering: Skrive frem temaene og deres innhold i resultatdelen av oppgaven.

Relasjonsmodellen handlar om å sjå alle elementa i samanheng og som ei heilheit, dersom ein til dømes skal planlegge undervisning (Hanken & Johansen, 2013). Av den grunn valde eg å ikkje presentere funna i studien med relasjonsmodellen som utgangspunkt, då det blei

vanskeleg å analysere kvar faktor for seg. Eg valde heller å presentere funna med utgangspunkt i Göran Folkestad (2006) sin modell for å bruke og identifisere formell og uformell læring, eksplisitt eller implisitt, der kvar og ein fokuserer på ulike aspekt av læring:

1. *Lærings situasjonen*
2. *Læringsmetoden*
3. *Eigarskap*
4. *Intensjon*

Ved hjelp av desse aspekta, sett saman med måtane å identifisere læringsaspekta på i relasjonsmodellen, kan ein bruke desse til å kategorisere lærarane sine didaktiske strategiar på ein meir oversiktleg og samanhengande måte. Dette er av fleire årsaker ein interessant modell å ta i bruk i forskinga mi. Ved å studere kategoriane, kan ein sjå at det også her rettast merksemd mot didaktikken sine spørjeord: kven, kva, kor, kvifor og korleis. Desse spørjeorda kan kartlegge eller kategorisere funn i empirimaterialet på ein oversiktleg måte. Ved å bruke denne modellen kan ein også finne samsvar med oppgåva si problemstilling og det didaktiske aspektet som den inneheld.

3.7 Ethiske refleksjonar

Eg har gått nokre omvegar i dette masterprosjektet og har av den grunn brukt meir tid enn eg skulle ønska. Likevel vel eg å sjå på evalueringa undervegs, då den har ført til at eg har kunne teke godt vurderte avgjersler og lærd av eigne feil i prosessen. Av den grunn vel eg å vektlegge denne prosessen og alt eg har lært gjennom den som verdifull i seg sjølv.

I dette forskingsarbeidet har eg valt å anonymisere informantane – skriv korkje namn, kjønn, alder, adresse eller nasjonalitet. I teksten nemner eg dei i staden som L1, L2, L3 og L4, *informanten, hen* eller *læraren*. Ei opplisting av deira teoretiske og praktiske bakgrunn burde vore med, for skuld den ustrukturerte intervjuforma, vart dette diverre forsømt. Då eg kontakta dei i ettertid for å få med denne informasjonen, fekk eg litt frå nokre av dei, medan eg ikkje har fått respons i det heile frå den fjerde, korkje på telefon, SMS eller e-post. Etter samtale med rettleiar om denne situasjonen, har eg valt å utelate denne informasjonen i masteroppgåva, etter prinsippet «alle eller ingen».

Noko eg på den andre sida ikkje evaluerte undervegs, var framgangsmåten og utføringa av intervju mine. For det første skulle eg ønskt at eg hadde brukt meir tid med informantane mellom undervisningsøktene, både for å fange opp fleire synspunkt og anna informasjon som kunne vore nyttig, men også for å gjere informantane tryggare på meg som forskar i rolla som informant. For det andre meiner eg at dette også ville gagna meg som forskar, då tryggleiken ville vore meir gjensidig. Blant dei fire informantane fungerte informant 1 som ein kontaktperson mellom meg og den utvalde skulen, noko som førte til ein tettare dialog oss imellom. Dette gjekk truleg noko ut over dei andre tre, då eg hadde lettare for å førehalde meg til denne informanten i form av avtalar for oppmøte. Av den grunn opplevde eg at flyten i intervju med informant 1 som følgje av dette var betre enn hos dei tre andre. Dette såg eg blant anna i transkripsjonane av intervju, då dei andre informantane kom med interessante emne som eg i intervjusituasjonen ikkje klarte å fange opp. Eg kunne med fordel ha følgd betre opp desse samtaleemna som dukka opp og lytta meir enn eg gjorde.

Ein annan ting eg kunne gjort betre var å tenke over ulike opningstema, til dømes å starte intervju med å be dei fortelje om seg sjølve og sin eigen musikalske bakgrunn. Ved å opne med eit slikt emne ville intervjusituasjonen truleg hatt ein meir avvæpnande start, i staden for å gå rett på sak og evaluere det som skjedde i undervisningssituasjonen. Sjølv om eg snakka med informantane rundt lunsjbordet under observasjonstida, som eg der og då vurderte som trygge omstende å bli kjent på, ser eg i ettertid at eg burde gjort meir av dette under intervju.

I arbeidet med analysen av empirien har det tidvis vore vanskeleg å rette fokuset mot lærarperspektivet av undervisningssituasjonen. Årsaka til dette ligg i mine egne erfaringar, både som tidlegare folkehøgskuleelev og som ein med kjennskap til kulturen i folkehøgskulen. Å vere vitne til undervisningssituasjonen og elles nærværet av å vere på folkehøgskule, har gjort det vanskeleg å slå av «relaterbare brytaren». Heldigvis har relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978) vore eit viktig utgangspunkt i analysen, då den har fungert som rettesnor i arbeidet med empirien. Ved å ha ein slik teori og modell å førehalde seg til, med konkrete aspekt som utgangspunkt, kunne eg lettare arrangere kva som var relevant å syne fram frå empirien. Ein annan årsak er at ting kan ha blitt tatt for gjeven i observasjonsperioden, som følgje av forkunnskap til folkehøgskulen sin kultur. Ved å

omarbeide empirimaterialet med utgangspunkt i læringsmodellen, vil den kunne opplyse ulike sider ved undervisningssituasjonen som eg ikkje registrerte ved første augekast.

Under observasjonstida skulle musikkelevane gjennom ei innføring i musikkproduksjon. Dette var ein bolk på tre-fire dagar der elevane fekk rettleiing i musikkprogrammet Reason, som skulle assistere dei til å produsere låtmateriale på eiga hand. Til desse timane hadde skulen hyra inn ein musikkprodusent utanfrå til å stå for leiinga. Som følgje av at skulen hadde hyra inn nokon utanfrå, fekk eg ei utfordring; det vart med eitt problematisk for meg å ta desse timane med i forskingsarbeidet. Informantutvalet mitt var avgrensa til desse fire musikkklararane som jobba der fast, og inkluderte ikkje produsenten. Av den grunn vart det problematisk å inkludere desse undervisningsøktene i forskinga. Lærarane, som vanlegvis ville hatt eige undervisningsopplegg i desse dagane, var til stades under opplegget, men dei var betrakteleg mindre deltakande som leiarar av undervisninga enn det dei elles hadde vore. Likevel er det rett å hevde at skulen tilbød elevane opplæring i musikkproduksjon.

3.8 Vurdering av metode

Ved å gå gjennom litteratur om kasusstudie, har eg tidvis stilt med spørsmålet om forskingsarbeidet mitt kan definerast som kasusstudium. Etter nøye vurdering har eg konkludert med at dette går under kategorien kasusstudie, grunna Merriam (2009) sitt utsegn om avgrensing av kasus. I forskingsarbeidet mitt tek eg føre meg eit avgrensa miljø, eit avgrensa tal informantar og eit avgrensa tidsrom. Dei fire informantane fungerer som eit nedslagsfelt på kaset. Fokuset mitt er ikkje å seie noko generelt om folkehøgskulen, men rett og slett eit djupnestudium av informantane i aksjon i undervisning på folkehøgskulen.

Mi forskning baserer seg på eit enkelt kasus, der ei skildring av dette kaset vil vere naudsynt for å syne både heilheit og kontekst. Skulen eg har valt ut til dette forskingsprosjektet er éin folkehøgskule, med eitt elevkull, og eit personale på fire knytt til musikklinja. Mine observasjonar i feltet har i hovudsak føregått i undervisningstimar for musikklinja og noko på valfag og fellesfag. Fellesnemnaren for observasjonsperioden er at den observerte undervisninga har vore i regi av musikkklararane på skulen.

I høve observasjon av valfag, galdt dette eit enkelthøve som følge av ei misforståing av dagsplanen. Likevel tok eg valfagundervisninga med i empirisamlinga ut frå to vurderingar:

For det første var ein av informantane den som underviste i dette valfaget, og for det andre var valfaget musikkrelatert. Når det her er musikk lærarar som er i fokus, som underviser i musikk, har eg vurdert denne observasjonsdagen som gyldig i mitt forskingsarbeid. Desse to argumenta legg eg også til grunn for observasjon av fellesfaget kor på folkehøgskulen, då rammene også her var like som i valfagstimen.

KAPITTEL 4: ANALYSE

Føremålet med ein kvalitativ tekst er at den skal formidle ein samanheng med meiningar som gjev lesaren ei forståing av dei sosiale fenomena teksten handlar om (Thagaard, 2018, s. 199). I dette kapitlet vil eg presentere funna mine frå arbeidet med koding og kategorisering, med utgangspunkt i oppgåva si problemstilling: *Kva slags didaktiske strategiar praktiserer musikk lærarar i folkehøgskule, og korleis kan ein forstå praksisen ut frå ulike danningperspektiv?* Kodinga har teke utgangspunkt i relasjonstenkinga til Bjørndal og Lieberg (1978; Hanken & Johansen, 2013), med vidare kategorisering etter inspirasjon frå modellen til Folkestad (2006) sine fire punkt, som på lik linje med didaktiske modellar også tek utgangspunkt i didaktikkens spørjeord *kva*, *korleis* og *kvifor*. Mine fire overordna kategoriar omhandlar undervisningssituasjonen, undervisningsmetodar, eigarskap og intensjon.

Etter å ha presentert funna i dei overordna kategoriane, vil eg i neste kapittel gjere ei meir samanfattande drøfting og svare på første del av forskingsspørsmålet: *Kva slags didaktiske strategiar praktiserer musikk lærarar i folkehøgskule?* På bakgrunn av svara eg finn der, vil eg vidare drøfte studien sin andre del av problemstillinga: *korleis kan ein forstå praksisen ut frå ulike danningperspektiv?*

4.1 Undervisningssituasjonen

Den første kategorien omhandlar *undervisningssituasjonen*, der eg har tolka omfanget ut frå punkta *rammefaktorar* og *innhald* i den didaktiske relasjonsmodellen. Kvar einaste musikkpedagogiske verksemd føregår innan visse rammer som set vilkår, men som óg opnar for alternativ. Det kan til dømes dreie seg om tidsrammer i form av undervisningstid ein har til råde, fysiske rammer som tilgang på læremidlar, utstyr og instrument, og forventningar frå lærarar i form av deltaking på arrangement (Hanken & Johansen, 2013, s. 39–40). I dette delkapitlet har eg også valt å slå saman lærestoff og læringsaktivitetar. Denne måten å sjå innhald på, grunnjevast i Hanken og Johansen (2013) på grunnlaget at læringsaktivitetar utgjer ein del av sjølve faget og ikkje berre ein måte å tileigne seg faget på. Innhald er det elevane skal lære, og innhaldet er difor det ein arbeider med i den musikkpedagogiske verksemda (2013, s. 70). I undervisning i gitar (læringsaktivitet), til dømes, vil det vere naturleg å lære seg eit repertoar (lærestoff) av låtar, for så å lære seg ulike aspekt med

instrumentet som akkordar, komppfigurar og fingersetting. Desse punkta vel eg å arrangere ut frå, då eg meiner at dei tilfører ein deskriptiv presentasjon av undervisningssituasjonen.

4.1.1 Undervisningsromma

På skulen føregjekk den observerte undervisninga hovudsakleg i eitt av to hovudbygg. I det same ein går inn i dette bygget, kjem ein rett inn i skulen sine opphaldsareal. Her er det utstyrt med sofakrokar og andre sitjegrupper, brettspel, kaffi- og vatndispensar, peis, informasjonsskranke og -tavle, og anna interiør laga av elevar ved skulen. Frå inngangen går to fløyer vidare til andre rom. Den som peikar rett fram, fører til matsal og kjøkken, medan den til venstre fører til ein trappenedgang. I trappegangen er det to dører på kvar side. Den eine fører til eit auditorium, den andre til ein gymnastikksal.

Auditoriet

Auditoriet blir ofte brukt når større elevgrupper er samla. Døme på dette er morgonsamlingar og seminar, som er ein del av kvardagen til elevane. Auditoriet er eit stort rom med nok stolrader til å romme alle elevane på skulen, utstyrt med projektor, lerret og lydanlegg med tilhøyrande headset mikrofon som gjev god lyd ut i rommet under morgonsamling, informasjonsmøter og seminar. I tillegg står det eit piano framme ved lerret. I høve den observerte undervisninga, vart dette rommet lite brukt til musikkundervisning, anna enn i enkelttilfelle med studio-workshop og låtskriving.

Gymnastikksalen

Som følge av at heile skulen deltek i fellesfaget kor, må ein ta i bruk eit lokale som har plass til alle. Her kunne ein ha nytta seg av auditoriet, men i dette høve blir gymnastikksalen teken i bruk. Det er truleg fleire årsaker til dette. Ser ein på undervisningsforma, som eg vil gå nærare inn på seinare i analysen, opnar gymnastikksalen opp for meir bevegelse og gode avstandar i rommet til dømes i kroppsleg oppvarming. Rommet i seg sjølv er også større og høgare under tak enn i auditoriet, noko som spelar inn på faktorar som luft og akustikk. Salen har eit blått sportsunderlag og lyse veggjar. I eine enden ser ein ei stor skyvedør som fører inn til utstyrlager, i den andre enden står ei scene. Når ein kjem inn i salen til fellesfaget kor, står stolane plasserte som eit amfi rundt eit flygel. Stolane er plasserte i grupper der elevane sit etter kva stemme dei syng (sopran, alt, tenor, bass). Tilbake i trappegangen, går dei ei trapp ned til musikkrommet.

Musikkrommet

Klasserommet til musikklinja ligg i underetasjen av hovudbygget. På venstre handa er ei dør som går inn til dramalinja sitt kostyme- og rekvisittlager. Rett fram er den delen av rommet der undervisninga aktivt føregår. Det eg, som musikkinteressert forskar, først legg merke til er instrumenta og elektronikken. Rundt om på veggane, mellom plakatar, ti-tals eksemplar av Norsk Sangbok og bilete av tidlegare elevkull i ramme, heng det nylongitarar lett tilgjengeleg for den som vil plukke ned og spele på den. Klasserommet er utstyrt med eit PA-anlegg med miksebord, mikrofonar og stativ, som står klart til bruk. I eine hjørnet heng det to høgtalarar, som er kopla til eit lydanlegg plassert inn i eit skåp. Under den eine høgtalaren frå PA-anlegget står eit flygel, som med tida skal vise seg å fungere både som instrument og kateter for lærarane. Klasserommet ikkje har kateter, og pianoet er ein såpass aktiv stasjon for lærarane når det kjem til akkompagnement av song eller anna undervisningsinnhald i timane.

Der det vanlegvis ville vore eit kateter har dei ei krittavle, som læraren også bruker i undervisninga. Elevane sit på stolar rundt ein bordseksjon forma som ein «L». I dei timane eg observerte her inne, sat dei anten rundt denne seksjonen eller rundt flygelet, alt etter kva undervisninga dreier seg om. på veggen bortanfor bordseksjonen er det ei dør inn til eit par mindre øvingsrom. Her finn ein sitjegrupper og meir musikkutstyr som bass, el-gitar og tilhøyrande forsterkarar.

Studiobrakka

Ved inngangen til musikkrommet er ei dør ut til ei brakke, som blir brukt som øvings- og innspelingslokale. Her er innspelingsutstyr, Mac, slagverk og mikrofonar. Denne brakka blei også brukt som arbeidsstasjon i høve gruppearbeid med presentasjonar, som eg vil komme nærare inn på seinare i skildringa av undervisningsmetodar.

4.1.2 Undervisningsemna

På denne skulen har dei hatt eit system med vekeplan og inndeling av fag etter den. I dette framlegget vil eg presentere faga som vart undervist i. Faga består av musikkrelaterte fag fordelt mellom linjefag, valfag og fellesfag. Linjefaga er faginnhaldet som skulen tilbyr på dei respektive langtidslinjene, som i denne samanheng omhandlar musikklinja. Valfaga er modulfag elevane melder seg på, og fungerer som eit tilleggstilbod til undervisninga på langtidslinjene. Fellesfag er obligatoriske fag for alle elevane på skulen, og har gjerne stor

variasjon i form og innhald. Ved denne skulen omhandla det alt frå overordna fag og seminar med samfunnsfagleg og globalt fokus, til lokale aktivitetar og dyrking av fellesskap.

Som nemnt følgde undervisninga vekeplanar. I dette framlegget vel eg gå i bestemte delar av innhaldet, nærare bestemt undervisningssituasjonane. Det eg vil gjere i framlegginga er å forankre undervisningssituasjonane i seks nedslagspunkt, der eg skildrar desse undervisningstimane. Det er ikkje snakk om ein dag-for-dag-presentasjon, men heller korleis ein kan forstå faginnhaldet ut frå ulike emne. Det bør også nemnast at parallelt med vokaltimane til L4, heldt L2 individuell songundervisning med musikkelevane i eit anna lokale. Desse timane vart ikkje observert, då eg i forskingsprosessen tok ei avgjerd om å følge opp timane til L4. L4 var i denne perioden berre inne med musikklassen ein dag i veka, og for å få tilstrekkeleg tal observerte timar med alle informantane prioriterte eg desse. Det som derimot blir skildra under emnet vokal, er L2 sine undervisningstimar gjort med heile klassen til stades.

Musikkteori, L1

I dette undervisningsfaget får elevane innføring i musikkteori. Bolken starta rett etter haustferien, og elevane har på dette tidspunktet enno ikkje vore på skulen i to månadar. Ein kan tolke emnet som eit viktig innhald for resten av året på bakgrunn av den tidlege starten, og emnet sin overføringsverdi til anna innhald på musikklinja. Her er det snakk om å lære seg grunnleggande element som takt- og rytmeforståing, noteverdier og partiturlære.

Musikkteorien er leia av L1, som held dette emnet i to økter for veka i musikkrommet.

I hovudsak er det L1 som leiar undervisninga. Elevane sit rundt pultseksjonen, medan L1 står framme ved tavla og mobiliserer gruppene før dei blir forklart kva dei skal innom i timane framover, og korleis det skal gjennomførast. Her blir det observert at elevane i grupper på to og to skal setje seg inn i tildelte delar av musikkteori, som tek utgangspunkt i ei lita, raud bok. L1 skildrar denne boka som ei innføring i musikkteori for nybegynnarar, som tek føre seg «grunnkunnskap» som rytme- og taktforståing, note- og pauseverdier og notesystem. Dette skal elevane gjere seg godt kjende med, då dei etter kort tid skal leie resten av klassen i ein undervisningssituasjon. L1 organiserer gruppene og gjev dei sine kapittel, før gruppene får bruke tida til å lære seg sitt tildelte stoff og førebu presentasjon.

I førebuinga med presentasjonane, går gruppene kvar for seg og finn ledige rom å jobbe i.

Nokre set seg ut i fellesareala, studiobrakka, auditoriet eller øvingsromma, medan andre blir

att i musikkrommet. L1 går så rundt på dei ulike arbeidsstasjonane og hjelper til ved behov. Hjelpa består av å rettleie gruppene i å strukturere presentasjonane, eller å gje dei biletlege modellar på korleis ein kan forstå den teoretiske samanhengen. Eitt døme på dette er ein pyramidemodell for notesystemet sin samanheng. I modellen tronar heilnoten øvst med fire slag, etterfølgt av halvnoten med kvar sine to slag. Under halvnotane deler ein så desse opp i fire firedelsnotar, som igjen kan delast opp i åtte åttandedelsnotar, og til slutt seksten sekstendelsnotar. Modellen syner her samanhengen mellom notane i tal taktslag: At ein heilnote og fire firdelsnotar har like mange slag, til dømes.

I tillegg til dei tildelte kapitla får elevane i denne perioden også jobbe med øvingshefter der dei skal trene på å teikne notar inn i notelinjer og fylle rette noteverdiar i taktlinjer, slik at taktverdiane går opp. Nokre grupper får også bryne seg på eit par partitur kalla «Double Talk» og «Train Rythms», som er repertoar av perkussiv art, i motsetning til tonal art. I tråd med aktivisering av elevar, er hensikta at dei vidarekomne elevane skal repetere det dei kan av teori og lære seg å studere partitur, slik at dei kan instruere dei andre gruppene og gjennomføre partitura i lag med dei. I arbeidet med desse partitura jobbar elevane sjølvstendig når lærar ikkje er til stades. Dei fordeler stemmene seg i mellom og bladles partituret medan ein av dei trampar eller knipsar tempo i gjennomkøyninga.

Vokal, L2

Dette emne har, i lag med dei andre songemna, eit overordna fokus på musikklinja, og tek i denne forskingsperioden størst del av timeplanen. I hovudsak er det L2 som leier desse timane, med noko overført innhald i dei etterfølgande timane med L4. Meir om desse kjem seinare i delkapittelet. Vokalundervisninga til L2 går også føre seg i musikkrommet. Rommet blir klargjort ved å flytte pultseksjonen inn til veggane for å lage plass, då L2 i desse timane aktivt bruker golvarealet i rommet. Ein kan dele bruken av rommet inn i to stasjonar: den første føregår midt i rommet under oppvarming og trening på god kroppshaldning, medan den andre bolken føregår ved pianoet. Vokaltimane til L2 følgjer følgjer som regel ein systematisk struktur i tre delar: kroppsleg aktivisering, stemmeoppvarming og vokalteknisk arbeid.

Aktivisering og oppvarming tek ein stor del i L2 sine timar. Dette fordi sekvensen går systematisk gjennom sentrale delar av kroppen. Elevane blir bedt om å stå i ein sirkel rundt læraren. Her skal dei late att auga og fokusere på seg sjølve gjennom pusteøvingar og kroppsbevisstheit. Dette er ei fokuspunktøving der elevane skal konsentrere seg om ulike

punkt i kroppen frå tå til topp, medan dei følgjer instruksjonane til L2: Dei startar først med å vippe fram og tilbake på fotsolen for å finne balansepunktet dei har jamnast vekt på. Etter at dei har funne det, blir dei vidare bedne om å konsentrere seg om knea og gjere små knebøyøvingar for å finne svikten som gjer at dei står stødig. I denne delen, medan auga fortstatt er lukka, spør L2 om dei kjenner noko i hoftene når dei bøyer seg, og om dei kan førestille seg ein stol dei sit på når dei bøyer knea. Fokuspunktøvinga går så vidare oppover i rygg, skuldrar, bryst og hovud, der dei trekker skulderblada bak- og framover, snur hovudet frå side til side, og til slutt retter opp i haldninga til rygg og bryst. Vidare plasserer dei hendene over hoftebeina og kjenner etter på motstanden i kroppen når dei gjer øvingar med konsonant- og vokallydar. Vokallydane blir gjort med skalaøvingar frå prim til oktav, gjerne i trinna 1-3-5-8 eller 1-3-5-3-1. Andre øvingar består av utropsord med konsonantansats som «hey», «ja» eller «ha».

Alternativt blir denne kroppsaktiviseringa gjort liggjande på golvet med sløkt lys, då med fokus på pust, mage og korsrygg, nærast som ein meditasjon. Her ligg alle på ryggen med lukka auge og følgjer instruksar frå L2 gitt med ei roleg stemme. L2 ber dei trekkje inn pusten med nasa og puste ut med munn medan hen tel til fire. Vidare blir dei bedt om å leggje ei hand på magen og ei på brystet medan dei fortset pusteøvinga. Her ber L2 elevane om å observere og «sjå» kva som skjer innanfrå, og følgjer opp med at pust er ei ufrivillig handling som skjer automatisk, men at ein kan effektivisere det i møte med song.

I overgangen frå den tekniske sekvensen jobbast det med praktisering av innhaldet gjennom repertoar av både kjent og mindre kjent art. Denne vekslinga i repertoar blir opplevd som ein metode for å finne ut i kva grad teknikkøvinga lar seg overføre til song, og i kor stor grad elevane meistrar øvingane med tanke på teknikkane medan dei syng. I valet av repertoar nyttar dei seg av Norsk Sangbok. Eit døme er låta «Can You Feel the Love Tonight», kjent frå Disney-filmen Løvenes Konge, som alle tilsynelatande har eit godt forhold til. Ved å bruke ei slik låt i arbeid med vokalteknikk og formidling, lausriv elevane seg meir frå bladlesinga og får meir overskot til å gjennomføre song med rett bruk av teknikk.

Timane til L2 understreker nettopp dette at elevar lærer ulikt, og kombinasjonar som aktiv demonstrasjon og å fortelje elevane kva dei skal gjere på eiga hand dekkjer nokre av behova for kvar og ein. Likevel presiserer L2 at songundervisninga dei gjer i fellesskap ikkje dekkjer meir spesifikke behov hos enkelteleven, då desse timane baserer seg på meir grunnleggjande

ferdigheiter: «Eg kan ikkje ta fram ein og ein, og ta dei der og då. Det er difor vi også har individuelle songtimar, slik at vi kan jobbe med akkurat det den enkelte eleven treng.» (L2, 22.10.19)

Kor og aktiv lytting, L4

Som i musikkteori og vokaltimane til L1 og L2, føregår også desse timane i musikkrommet. Timane har eit todelt undervisningsinnhald, der dei i første del jobbar med korsong, og i den andre delen introduserer L4 elevane til vokalrepertoar gjennom ulike epokar. Eg vil gå meir i detalj om sistnemnte seinare i avsnitta til L4 sin undervisning. På grunn av den grundige kroppsaktiviseringa og -bevisstheita frå førre time, opnar L4 for at elevane sjølve kan vurdere om dei ønskjer å gjenta nokre av øvingane til denne timen. I timane eg observerte, vurderte dei seg som fortsatt godt nok oppvarma til å starte med hovudaktiviteten.

Observasjonen eg gjorde viser at dei arbeidde med repertoar dei var i gong med, og nytt repertoar elevane vart introduserte for undervegs. Dei samtala om kommande hendingar som elevkveldar og huskonsertar, og diskuterte kva repertoar som kunne vere aktuelt å bruke til desse arrangementa. Undervisninga føregår i store delar rundt pianoet i rommet, der L4 deler elevane inn etter stemmegrupper. I klargjeringa av rommet blir pultane flytta bak og stolane trekt fram til ein halvsirkel med to rekker rundt pianoet som står framme ved tavla. Elevane plasserer seg i stemmegrupper sopran, alt, tenor og bass. I arbeid med gjennomkøyring av repertoar vert det veksla mellom å sitte og å stå, medan dei studerer partitur og spesifikke parti som læraren instruerer. I tillegg har det ei hensikt med tanke på at begge partar såleis kan sjå og høyre kvarandre godt. Elevane finn fram songhefta sine frå reolen i rommet, der dei oppbevarer vokal- og korarrangement som lærarane har gitt dei. I desse situasjonane har L4 både ei rolle som akkompagnatør og dirigent. Sjølv har L4 eit nettbrett som hen brukar i undervisninga der partitura ligg lagra. Nettbrettet set L4 på tabulaturstativet på pianoet, slik at også læraren har oversikt over arrangementet når hen akkompagnerer til på piano.

Blant dei påbegynte korarrangementa, øvde dei inn låtar frå populærkulturen som «Lion Sleeps Tonight» frå Løvenes Konge og «It's Gonna Be a Long Night» frå musikalen Fame. Desse vart også brukte som oppstartslåtar, i mangel av typen oppvarming som L2 heldt. Likevel var dette låtar som L4 også tok med seg seinare ut i timane, då framgangen var komme på eit stadium der dei kunne jobbe meir detaljert. Dette vil her omfatte element som

fullføring av strofelengder, formidling og bevisstgjøring av tematikken i repertoaret. Utdraget under syner eit døme på ein slik situasjon:

Som nemnt vart det også observert økter der klassen vart introduserte til nytt repertoar. Eitt døme på dette var The Manhattan Transfer sin versjon av «Java Jive». L4 deler ut notane, og ber elevane studere det medan hen koplpar mobilen sin til lydanlegget. Lærar set på låta, og lar den gå to gonger. Medan dette skjer, syng elevane lågt til låta medan dei studerer partituret. Etter å ha lytta gjennom eit par gonger, går L4 systematisk gjennom dei ulike stemmegruppene med elevane i tur og orden: først sopran, så alt og deretter baryton. I denne prosessen syng og spelar læraren to-tre takter først, for så å la stemmegruppene synge med. Ved eventuelle feil i tonar, rettar L4 opp i dette og demonstrerer kva tonar som blir sunge feil. Etter at gruppa får korrigert melodien sin, går dei på ny gjennom dei gjeldande taktene med akkompagnement.

Etter kvart som lærar gjer seg ferdig med ei stemmegruppe og går over til neste (frå sopran til alt), blir førre stemmegruppe bedt om å vere med når noverande gruppe skal synge gjennom si stemme. Dette løyser problemet med venting, som ikkje er ukjent under korøving. På denne måten blir førre gruppa halden i aktivitet, samtidig som at stemmene får høyre harmoniane seg i mellom. Dette blir også gjort i instrueringa av barytonstemma. Grunna ei overvekt i to av stemmene, syng lærar med for å jamne ut lydbilete.

Etter å ha jobba vokalt i nærare tre timar, inkludert timane med L2, går økta over mot ei rolegare avslutning. Stolane og pultane blir rydda på plass slik dei var før timen starta, og elevane set seg ned. I denne delen går vi over til undervisningsopplegget aktiv lytting til musikk. Dette er ein sekvens i undervisninga som lærar bruker for å runde av undervisningsdagen med noko anna, samtidig som tråden *song* blir teken med vidare. I desse øktene introduserer L4 elevane for ulik vokalmusikk gjennom historia, der planen er å gå gjennom historia frå gregoriansk song til meir moderne sjangrar som jazz og pop. L4 skildrar dette sjølv som «aktiv lytting», og definerer det som å ta inn ei stemning når ein lyttar. For å bidra til denne måloppnåinga, presenterer L4 namnet på og handlinga til stykket dei skal høyre, litt bakgrunnsinformasjon om komponisten, og stiltrekka frå epoken stykket kjem frå. Hen forklarar vidare til elevane at sjølv om denne aktiviteten ikkje krev at dei gjer anna enn å aktivt lytte til repertoaret, må det ikkje forvekslast med avslapping.

Gitar, L3

I denne økta står gitarundervisning på planen. Observasjonen viser at innhaldet i hovudsak dreier seg om rytmisk gitarspel eller akkompagnement til vokal. Undervisninga føregår i musikkrommet der rommet blir klargjort til begge gruppene i form av stolsirkel og sitjegrupper rundt eit par pultar. I form av organisering skil dette emnet seg ut frå dei andre faga i form av organisering, då denne er gruppebasert. Her har L3 delt inn klassen i grupper på tre etter ferdigheitsnivå: seks nybegynnarar i første gruppa, tre i mellomstadgruppa, og tre i den vidarekomne gruppa. Gruppene har 40 min kvar til rådighet. Med seg til timen har L3 ein gitarstemmar, «Gitarboka mi!» av Sølvin Refvik og kopierte ark med anna repertoar. Boka til Refvik blir teken i bruk med dei to første gruppene, då den er oppbygd for ei kronologisk utvikling for nybegynnarar med tydelege illustrasjonar av akkordar og repertoar med aukande vanskegrad. Kopiarka med anna repertoar er ei blanding av låtar elevane sjølve og L3 har plukka ut.

L3 introduserer gruppa også for nye akkordar. I denne timen skal elevane lære seg A-moll. L3 ber dei først studere akkorden på eiga hand, slik den står illustrert i boka. Her er det snakk om å finne ut av kva strengar som skal/ikkje skal spelast på og kva strengar og band fingrane skal plasserast på. Elevane prøver først sjølv, lærar sjekkar kvar og ein si fingersetting og korrigerer eit par. Når akkorden er på plass hos alle, viser læraren ein kompfigur elevane skal følgje: tommelen slår basstonen i A-strengen, og resten av fingrane slår på strengane under. Her jobbast det med å vere nøyaktig på å treffe dei rette strengane. Etter at dette så smått begynner å sitte i fingrane, ber L3 elevane om å øve på å skifte mellom akkordane A-moll og G-dur. Her blir det noko knoting i møte med ny akkord og skifting mellom to grep. Det blir latter og hoiing, og lærar gjev dei bekreftelse på at dette var eit godt forsøk i møte med ny akkord. Vidare spør L3 elevane om dei kjenner att samanhengen mellom akkordane i noko dei har spelt tidlegare. Informanten ber elevane finne fram songen «Drunken Sailor» i hefta sine, som dei har jobba med tidlegare. Her står den oppført i tonearten E-moll, med akkordane E-moll og D-dur. Lærar demonstrerer sjølv ved å spele og synge låta i begge toneartane og fortel så at ein kan fint spele og synge låtar med ulike grep, så lenge ein har dei same akkordfunksjonane.

I den andre gruppa jobbast det med fingerspeling og kompfiguren «clawhammer». Dette er ein kompfigur der ein spenner fingrane som ei klo og slår på dei nedre strengane, og plukkar basstrengar med tommel på oppslag. Dette er ein krevjande teknikk for elevane. L3 gjev difor

elevane tid til å jobbe inn teknikken utan akkordar til. Etter nokre minutt overførast teknikken i låta «The Cruel War». Likeins som med førre gruppa, analyserer dei først akkordane i songen, kva basstonar kvar akkord har og prøver seg fram på eiga hand før dei spelar gjennom i lag. I gjennomgangen av låta tek L3 omsyn til det nye elementet i undervisninga. For at elevane skal ha sjanse til å kome seg gjennom verset, spelast det med lange nok pausar mellom akkordane for å gje tid til å skifte. Det vil seie at spelinga skjer utan omsyn til å oppretthalde jamt tempo. Spelinga krev mykje konsentrasjon hos elevane, då synginga ikkje blir like tydeleg. L3 passar då sjølv på å synge høgt og tydeleg, slik at alle er orienterte om kvar i songen dei er. I partia der dei kjem til akkordskifte held læraren på tonen og det siste ordet fram til alle har fått skifta akkord og kan fortsette i det opprinnlege tempoet. Denne prosessen fortset dei med, og for kvar gjennomkøyring minkar tida brukt på akkordskifte.

I tillegg til ny komppfigur viser L3 elevane i korleis dei kan gjere akkordskiftinga enklare. Med utgangspunkt i akkordane sin grunnstilling, demonstrerer lærar korleis ein kan effektivisere akkordskifte ved å sjå vekk frå akkordar si grunnstilling slik dei er vane med fram til no.

Observasjonsnotat, 01.11.19

L3 tek utgangspunkt i akkordane C-dur og G-dur i låta. I C-akkorden plasserer ein peikefingeren i første band (B-streng), langfinger i andre band (D-streng) og ringfinger i tredje band (A-streng). Vanlegvis ville ein spelt G-dur med peikefinger i andre band (A-streng), langfinger i tredje band (E-streng) og ringfinger i tredje band (e-streng). Lærar viser her at vegen frå C-dur til G-dur kan effektiviserast ved å flytte lang- og ringfinger eitt hakk opp på strengane og legge ein veslefinger der ringfinger til vanleg ville ha vore.

Til slutt er det siste gruppe sin tur. Her tek dei som sagt ikkje i bruk lærebøker som dei førre gruppene gjorde. Formatet i undervisninga er nokså likt som i dei førre gruppene, med at dei også her jobbar med eit utval av repertoar. Skilnaden ligg heller i at nokre av låtane har elevane fått velje sjølv. Gruppa jobbar for tida med låtane «Dance me to the end of Love», “Total eclipse of the Heart” og “Something”. I denne timen går lærar berre gjennom dei to førstnemnde. Kvar låt har sin solist, der resten av gruppa er med som akkompagnement og koristar. Her er det eit endå høgare nivå enn i dei førre gruppene, og elevane spelar andre komppfigurar. Dette viser at sjølv om timen blir delt, og kvar har sitt fokus, spelar alle ei viktig rolle i kvarandre sine låtar. Økta er mindre prega av detaljarbeid og meir på sjølve spelinga.

Generelt sett verkar det som at graden av elevmedverknad er større i denne gruppa enn i dei to førre.

Vokal valfag, L3

I valfaget vokal underviser L3 ei anna besetning av elevar. Her er det nokre representantar frå musikklassen, men flest frå andre linjer på skulen, som har valt vokal som eit tilskot til det dei elles gjer på langtidslinja si. Dette tilbodet har dei ut halvåret, før dei vel seg eit nytt valfag som skulen tilbyr. I denne settinga er det åtte elevar, og undervisinga føregår i musikkrommet.

Denne observasjonen er det mykje preg av humor, leik, improvisasjon og elevmedverknad. Her er også innspel av gehørtrening/eksperimentering og arbeid med eit repertoar utvalt av elevane og læraren sjølv. Oppvarminga startar kroppsleg med bøy og tøy av ulike muskelgrupper. L3 er sjølv med i denne sekvensen, og lærar ber elevane gjere som hen og bøye overkroppen ned mot golvet «som ein potetsekk», der lærar blir møtt med latter frå gruppa. Medan dei heng slik ber L3 gruppa om å legge hendene på opp under ribbeina og lage lydar som «hmm», «rr-rr-rr», «v-v-v» og «mmmi-a-o» for å kjenne motstanden som oppstår. Sistnemnte blir gjort med modulering i halvtonar oppover. Stemninga er munter og ivrig. Til samanlikning med andre emne, der oppvarming tek ein større del av undervisningstida, tek denne sekvensen mindre tid då dei kjapt går over til vokale øvingar.

Denne delen av økta er mykje prega av improvisasjon og leik med tonale intervall. L3 splitter gruppa i to, ber gruppene synge kvar sin tone på vokalen «o», der den eine gruppa skal lande frå sin tone til den andre gruppa sin. Etter eit par gonger med dette, gjev L3 ny instruks, der alle skal starte på valfrie tone og lande tilbake på grunntone gitt av lærar. Vidare går dei over i skalatrening, der L3 gjev grunntonen og viser med fingrane dei kommande trinna. Hen viser tre fingrar, elevane syng tersen. Lærar viser fem fingrar, elevane syng kvinten. I overgang frå kvint til kvart, blir det plutselig ein sum av fleire tonar og halvtonar over og under kvarten, og klassen bryt ut i latter. L3 gjev ros for innsatsen, og går vidare over til neste aktivitet. L3 fortel om «korpust» til gruppa. Der skal ingen skal trekke pusten likt, slik at det då høyrst ut som ein kontinuerleg tone som aldri tek slutt. L3 prøver dette med gruppa på ordet «ja» i ein treklangharmonisk. Medan dei held sine tonar og passar på å trekkje pust på ulike tider, utfordrar L3 gruppa til å gå opp og ned halvtonar på lærar sin kommando. Etter nokre gonger med dette, får dei fritt bytte til valfrie tone. Dette fører til ein særst interessant kombinasjon av tonar, og på ny kjem det ei latterkule frå gjengen. At det oppstår latter i timane kjem tydeleg

fram i den improviserte delen av undervisninga, der det oppstår uventa harmoniar i gruppa. L3 synest også at latteren spelar ei viktig rolle for å ufarleggjere og ha det morosamt i lag, og grunngeiv dette med følgjande ord:

Det er utruleg viktig synes eg, då. Eg synes det blir folkehøgskule, då, dersom det skal vere noko meining. Skal vi gjere dette her, så må det også vere fordi vi har det fint saman og slappar av. Det kan godt vere at vi utviklar oss som menneske og at det er veldig mykje fint med det, men vi er jo først og fremst saman for å ha det moro med denne songen, og sjølvstekt veks vi som menneske då. (L3, 18.10.19)

Kor fellesfag, L1 (og L4)

Til slutt har vi kor, som er eitt av fleire obligatoriske fellesfag for elevane på skulen. Her deltek alle elevane, nokre lærarar og rektor. Fordi om lag heile skulen deltek i dette faget, er desse timane lagde til i gymnastikksalen, som ligg vis-à-vis auditoriumet. Salen er klargjort på førehand med stolar plasserte som i eit amfi rundt eit flygel, der elevane sit i stemmegruppene sopran, alt, tenor og bass. Desse timane blir leia av L1 og L4, der begge utøver definerte roller. L1 er dirigent og instruktør, medan L4 akkompagnerer på flygelet når L1 øver inn repertoaret med koret.

Av L1 vart eg fortalt at skulekoret skal ha nokre framsyningar i løpet av skuleåret. Det kan omfatte både interne og eksterne arrangement, og no øver dei til eit kommande elevtreff for tidlegare elevar ved skulen, der årets elevar skal stå for delar av underhaldninga. Elevtreff er ei helg der tidlegare kull samlast på skuleområdet for å treffast igjen og mimre.

Dette er skulekoret si første framsyning, og det blir oppfanga litt nervar i elevflokket. L1 startar økta med ein felles peptalk til elevane der hen går gjennom programmet for kvelden. Dette gjer L1 for å orientere om den kommande helg og kva som i detalj skal skje: kva som skal skje før, mellom og under kvar låt, og korleis dei skal entre lokalet og gjere overgangane til låtane. Å visualisere forløpet av kvelden kan verke tryggande då gjennomgangen kan hjelpe elevane med å mentalt førebu seg til kva som skal skje til kva tid. Totalt er det snakk om fem låtar, eit repertoar som blant anna representerer musikk frå norsk folkemusikk og andre verdsdelar som Afrika og Amerika. Samtidig vektlegg L1 motivasjon i peptalk'en, girer opp til å ha tru på seg sjølve og oppfordrar dei til å vise kor gode dei er.

Etter som kor er blant fellesfaga, har lærarane truleg teke omsyn til at dette for fleire av elevane er første gong. I tillegg skal dette framførast for eit ukjent publikum, som nemnt er tidlegare elevar. Dersom ein ikkje er van med å opptre framføre andre, eller ikkje har erfaring med å opptre i det heile, kan summen av faktorane nemnt ovanfor verke skremmande og utrygt. At publikum består av tidlegare elevar, kan etter peptalk'en med L1 ha vore med på å ufarleggjere settinga, då L1 fortalde at elevkulla som kjem har sjølv vore i same situasjon som dei er i no. L1 sa følgjande: «Dei har også måtte framføre for tidlegare kull, og veit korleis det følast. Dei som ser på, ønskjer dykk det beste.»

4.1.3 Undervisningstid

Frå mitt første møte med skulen og to av musikk lærarane den 19.09.19, i samband med klargjering av tidsrom eg kunne gjennomføre forskingsarbeidet, fekk eg presentert dagar og tidspunkt lærarane hadde undervisning i linjefag, valfag og i fellesfag:

Måndag: 1015-1440 **L1: Musikkteori**

Tysdag: 0915-1115 – 1215-1415 **L2 og L4: Kor, vokal og aktiv lytting**

Onsdag: 0915-1145 **L1: Kor fellesfag**

Torsdag: 1215-1440 **L1: Musikkteori**

Fredag: 0915-1115 – 1215-1440 **L3: Gitar og vokal valfag**

Denne timeplanen illustrerer ikkje berre kva tidsrammer informantane underviser i, men også kva fagleg fokus som ligg til grunn. Planen er dessutan ikkje fastsett for kvart år, då dei har justert både på innhald og vektlegging tidlegare skuleår. Til denne perioden som vart forska på, informerte L1 og L4 at dette ville føregå samstundes som elevane blei introduserte til det nye emnet musikkteori. Ein kan her sjå at L1 og L4 hadde størst del av undervisning på musikklinja. I to av øktene til L4, fungerte informantene som assisterande til L1 sin undervisning i kor fellesfag, i form av akkompagnement på piano til L1 sin dirigering i kor fellesfag.

I samanheng med tid, uttrykkjer to av informantane synspunkt rundt eiga undervisning. L3 nemner at *tidsrammer* kan vere ei utfordring med tanke på klargjering av instrument og fokus på kva type innhald dei skal gjennom. Ein slik situasjon vart observert då L3 hadde nybegynnargruppa:

Observasjonsnotat 01.11.19, gitarundervisning:

Den første gruppa kjem inn i klasserommet med kvar sine hefte med songkopiar inni. Dei plukkar ned kvar sin gitar frå veggane og sit seg ned for å klimpre smått for seg sjølve. Medan dei gjer dette, ber lærar elevane spele ein E-moll unisont. Saman lyttar dei etter samansettinga av akkordtonane, etterfølgt av læraren sitt spørsmål: «høyres gitarane stemte ut?» Elevane lyttar etter igjen, og saman kjem dei fram til at tre av gitarane lagar sure tonar. Læraren samtykker og tek så gitarane ein etter ein, fester på ein gitarstemmar og stemmer gitarane for dei. Etter å ha stemt dei tre gitarane ber lærar elevane nok ein gong å spele E moll unisont, og spør dei om det høyres «godkjent» ut. Elevane lyttar etter og kjem fram til at klangen er lik hos alle, og lærar kan så setje i gong med timen.

Her observerte eg at L3 spurde elevane ut om kva for gitarar som høyrdest stemde og ustemde ut. Dei kom fram til kva for gitarar som trong stemmast, men at L3 sjølv tok ansvaret for stemminga, i staden for at elevane fekk prøve seg. I mitt spørsmål om kva som låg til grunn for dette valet, svara L3 følgjande:

Nei, det har eg rett og slett valt vekk som ein del av opplæringa, fordi då går halve timen før vi er i nærleiken av å kome i gong. Og dei (gitarane) vil heilt garantert vere sånn halvstemde etterpå også (...) I den situasjonen at dei seks elevane skal begynne å stemme gitarane sine, er det nesten eit håplaust prosjekt på 40 minutt med undervisning. Det er difor eg har denne stemmaren (...) som eg set på, og så gjer eg det så fort som mogleg for å ikkje bruke for mykje tid. Det er berre eit val, ei prioritering eg gjer. Hadde eg hatt meir tid hadde det sjølvsagt vore ein del av opplæringa (L3, 01.11.19)

Vidare presiserer L3 at hen utan tvil hadde teke stemming av gitar med i undervisninga, men at det blir for knapt med tid til å inkludere dette, særleg for dei «ferske» gruppene. I staden vert fokuset heller retta mot musisering og arbeid med motoriske ferdigheiter. Dette strategiske valet er kjent frå eiga erfaring som gitarelev i kulturskulen. Eg hugsar at eg i dei første åra gav gitaren min til læraren, som kjapt kunne stemme den før eg hadde nådd å hente fram gitarboka. Den gongen, slik som no, er det vanleg med mellom 20 og 30 minutt per elev, og stemming av gitarar, dersom ein er nybegynnar, ville teke dyrebar tid frå resten av timen.

Det andre synspunktet på tid kjem frå L1 i samanheng med musikkteori. L1 leiar dette faget i to av vekedagane, som til dømes er meir enn det L3 har av gitartimar. Likevel opplever L1 at planlagt mengde innhald fører til at «...ein bit over litt for mykje. Ting tek si tid, og så må ein gjere om på ting (...) vi får sjå litt på det. Kanskje neste veke» (L1, 17.19.19). L1 gjev her uttrykk for at hen har ein tendens til å bite over litt for mykje, i forhold til mengde innhald og kor mykje dei skal innom i løpet av ein tenkt periode, og er difor nøydd til å justere innhaldsplanen for perioden. Til tross for denne justeringa ser ikkje L1 nødvendigvis på dette som eit problem eller ei ulempe, då det dei ikkje rekk der og då ikkje må gjennomførast innan eit visst tidspunkt, og det kan fint takast att ved eit seinare høve:

Vi er ikkje pressa på tid her, så ein må sjå an klassen litt òg. Eg kan vere ambisjøs på mange ting, og så ser eg at «ja ja, vi får gjort ein del av det» (...) Alle blir ikkje ferdige med alt, men det er ikkje så viktig; dei er i gong (...) Og det synes eg er ein kjempefin ting med å jobbe i folkehøgskulen, faktisk: at slik som på måndag måtte vi gjere ting på ein litt annan måte. Men, ting får ein verdi uansett, så lenge ein kjenner sjølv at ein har ein tråd i det og endar opp cirka der vi skal (...) Akkurat med dette er det ikkje sånn at vi har ein deadline til neste tysdag eller ei prøve. Dei får litt sånn drypp undervegs. (L1, 17.10.19)

4.2 Undervisningsmetodane

Den neste kategorien eg vil ta føre meg, er undervisningsmetodane. Kategorien omfattar aksane metode og føresetnadar frå relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978; Hanken & Johansen, 2013) I dette delkapittelet vil eg presentere situasjonar som skildrar kva lærarane gjer i detalj for å oppnå det dei vil i undervisninga. Dette gjer eg ved å identifisere lærarane sine val av metodar i samanheng med plassering i læringssituasjonen, lærarane sine tilnærmingar sett i lys av lytting, teori og praktisering og ulike føresetnader.

4.2.1 Formasjonar

Som presentert i kapittel 4.1.2 føregjekk undervisninga i ulike rom og med ulikt tal elevar. Ved bruk av rom med ulike storleikar og ulikt elevtal vil utføringa av undervisninga følgeleg variere, og det må takast nokre val for å optimalisere undervisninga ut frå desse rammene. I forhold til storleik på lokale og tal elevar, skil særleg fellesfaget kor seg ut frå dei andre observerte timane, der gymnastikksalen vart teken i bruk for å romme alle aktørane. I denne settinga fungerer L1 som dirigent, medan L4 akkompagnerer på tangentar til koret, der

sitjeplassane til koret var plasserte i halvsirklar rundt pianoet. Det ville for eksempel ha vore utfordrande for L1 å vere dirigent i skulekoret og oppnå god nok kontakt og halde konsentrasjonen oppe med elevane, dersom hen samtidig skulle teke seg av akkompagnementet. Denne løysinga kan også sjåast i lys av at der ligg ulike elevføresetnader i skulekoret, på bakgrunn av forkunnskap og erfaring med å synge i kor. Ved å ha tydlege roller i leing av kor, slik som rollene til L1 og L4, vil omsyn til koret i form av kontinuerlig oppfølging og konsentrasjon i øvinga lettare kunne oppretthaldast for L1, som igjen gagnar koret sin progresjon.

I hovudsak føregjekk observasjonane på musikkrommet, der tal elevar varierte mellom 8 og 14, alt etter kva fag som vart undervist. Formasjonane varierte også, både etter kor mange dei var og kva aktiviteten var, men også ut frå storleiken av undervisningslokalet. I timane til L2 og L4 vart det gjort like strategiske val, i form av læraren si plassering i rommet, når dei dreiv songundervisning. Songundervisninga, eller arbeidet med repertoar, føregjekk ved pianoet i klasserommet, der elevane sat i halvsirkel rundt pianoet, medan læraren sat bak pianoet og akkompagnerte. Her har lærarane ei todelt rolle som akkompagnatør og dirigent, i motsetnad til rollefordelinga mellom L1 og L4 i fellesfaget kor. Likevel oppfattast denne todelte rolla som tilstrekkeleg overfor L2 og L4, då det er betrakteleg færre elevar i desse timane. I tillegg er den fysiske avstanden mellom elevane og lærar mindre, noko som fører til at læraren lettare kan høyre kvar og ei stemme, og rette opp undervegs i øvinga dersom det blir sunge feil i enkelte parti. Med andre ord er ikkje pianoet ein barriere mellom lærar og elev for å oppnå god kontakt, då rammene rundt gjer det mogleg å gjennomføre undervisninga i ein slik formasjon.

L4 har som nemnt også ein lyttesekvens i sine timar. Her sit elevane rundt pultseksjonen og lyttar til musikkdøma som læraren kjem med. L4 spelar av lytteeksempla frå mobilen, som hen koplpar opp via jack kabel til lydanlegget i klasserommet. Lydanlegget er plassert i hjørnet over pultseksjonen, så avstanden kan bli noko stor. Av den grunn vekslar L4 mellom å stå ved anlegget når låtane vert spelte og ved elevane når hen skal presentere og drøfte rundt låtane.

Som skildra i avsnitta ovanfor, blir formasjonen halvsirkel i møte med dirigering og akkompagnement ofte brukt. Ein annan formasjon som blir brukt i undervisning er sirkelen. Her er det snakk om at elevane står eller sit i sirkelformasjon, der læraren anten tek del i sirkelen eller plasserer seg i midten av den. I høve oppvarmingssekvensane til L2 si

songundervisning, står hen i midten og demonstrerer øvingane som elevane skal gjere. Ved å plassere seg i midten av sirkelen, opplever elevane å lett kunne sjå L2 sine demonstrasjonar. L2 passar også på å få kontakt med kvar og ein, og snur seg rundt slik at alle får blikkontakt. L2 fortel også at det er heilt avgjerande å kunne lese kroppsspråket til elevane godt for å orientere seg sjølv om kva som har blitt forstått og kva som må gjentakast, og eventuelt finne nye vinklingar:

Dersom eg ikkje er veldig flink til å lese kroppsspråk, kan vi ende opp med situasjonar der dei er med på å herme etter meg, men kanskje ikkje heilt har forstått kva dei gjer. Så, eg prøver å vere veldig obs på auga og kroppsspråket når vi er i eit område som særleg går på det dei gjer med kroppen; har dei forstått det dei gjer? Det kan eg ofte sjå på muskulære trekk: korleis dei står, og om det er eit spørsmålsteikn i auga. (L2, 22.10.19)

I L3 sine timar med gitar og valfaget vokal er hen sjølv ein del av denne sirkelen, anten det er med ei gitar i handa eller bak eit el-piano. I desse settingane er det anten eit samspel mellom lærar og elevar, eller læraren i ei demonstrerande rolle. Dette ser ein særleg i gitarundervisninga, då elevane lett kan vende blikket bort på læraren si fingersetting for så å sjå ned på sine egne fingrar og gjere det som L3 viser dei.

Under L1 sine timar med musikkteori, var formasjonane varierte. Som følge av at elevane i denne bolken skulle jobbe i grupper, stilte dei fritt til å sjølv velje kvar dei ville jobbe og førebu presentasjonen på. Her gjekk gruppene kvar for seg for å finne ledige rom å jobbe i. Nokre sette seg ut i fellesareala, studiobrakka eller øvingsromma, medan andre blei att i musikkrommet. L1 gjekk så rundt på dei ulike arbeidsstasjonane og hjalp dei ved behov. Hjelpa bestod av å rettleie gruppene i å strukturere presentasjonane, gje dei biletlege modellar på korleis ein kan forstå dei teoretiske samanhengane, eller framme ved tavla for å illustrere ulike problemstillingar.

For å kort summere opp formasjonane og hensikta bak dei, er dei styrte av rammer som tal elevar og storleiken av undervisningsrommet. For det andre handlar lærarane sine plasseringar også om å gjere seg sjølv synleg ovanfor elevane, men også for å gjere elevane synlege for lærarane. Det verkar som det ligg ein tryggleik i dette, både for å ha kontroll over undervisningssekvensane, men også for å sjå og oppfatte kvar og enkelt elev.

Som presentert i delkapittelet undervisningssituasjonane, vart det undervist i seks ulike emne under observasjonen. Den kommande delen tek føre seg situasjonar frå desse emna, med utgangspunkt i praktiserande, teoretisk og auditiv tilnærming, samt ulike føresetnadar.

4.2.2 Praktiserande tilnærming

Den *praktiserande*, eller *aktive*, tilnærminga kan knytast tett opp mot fleire av musikkaktivitetane i seg sjølv. Det vil her seie at det å synge, til dømes, også er ein metode for å lære seg ei låt. Dette peiker mot innhaldsaksen i den didaktiske relasjonstenkinga, der innhaldet i undervisninga utgjer ein sentral del av innhaldet i musikkpedagogisk verksemd (Hanken & Johansen, 2013, s. 70) I løpet av observasjonstida vart det registrert eit repertoar på 27 låtar som informantane brukte i sine undervisningar. Dette kan tyde på at å opparbeide seg eit stort repertoar står sentralt for verksemd av undervisning. Ein kan også sjå på korleis repertoar blir brukt i undervisninga. Her vart det observert læring av repertoar *til* musikk, men også læring av anna fagleg innhald *gjennom* bruken av repertoar. Denne bruken av repertoar kan koplast opp mot Klafki (2018) sine teoriar om danningseffekten, med vektlegging på enten subjektet (eleven) eller objektet (innhaldet). I høve song- og instrumentalundervisninga spelar repertoaret ein sentral del av målet for øktene, då dei både jobbar mot å lære seg ei samling av songar, men også at låtane blir brukt som middel for å lære seg visse teknikkar innan song og instrument som vokaleffektar, pust, fingerspel og akkordskifte.

I høve praktisering av innhald vart også dette observert i L1 sine musikkteoriar i form av presentasjonar, men også aktivitetar mellom presentasjonane til elevane. Utdraget frå observasjonsnotatane under skildrar korleis L1 bryt opp undervisningsløpet i ein situasjon kor eine elevgruppa stod fast i sin eigen presentasjon:

Observasjonsnotat 17.10.19

Gruppa teiknar opp notepyramiden på tavla med heilnoten øvst, heilt ned til sekstendelsnotane i botn. Etter at det er gjort, prøver dei å forklare verdiane for notane og samanheng med dei andre. Dei står fast i forklaringa og blir nervøse. L1 skyt inn med oppfølgingskommentar og gjev hint til hjelpeorda, som dei kom fram til i førre timen under førebuinga:

Heilnote: so-o-o-ve

Halvnote: hvi-le, hvi-le

Fjerdedelsnote: gå, gå, gå, gå

Sekstendelsnote: lø-pe, lø-pe

Trettitodelsnote: gå-ba-na-nas

L1 går bort til tavla og forklarar pyramiden med utgangspunkt brøkdeler til klassen: Øvst ligg heilnoten for seg sjølv, 1/1. Under ligg to halvnotar, 2/2. Fjerdelsnotar har fire, 4/4. Sekstendelsnotar har åtte, 8/8, og skriv inn brøkdelerane heilt ned til 32/32. «Kor mange løptenotar (åttedels) er det i ein fjerdedelsnote?», spør L1. «To», svarar ein elev, som L1 viser tilsvavar $\frac{1}{4}$, ein fjerdedel av takta er fylt ut. Det virke som at der fortsatt er litt usikkerheit hos elevane i noteverdisystemet. L1 får med resten av klassen, deler dei inn i fire grupper der kvar gruppe samstundes skal seie sitt tildelte hjelpeord. På denne måten får gruppene høyrte etter kor mange gonger hjelpeorda dukkar opp i forhold til kvarandre.

I denne sekvensen vart det observert ein undervisningssituasjon der ei elevgruppe fortsatt var usikre på stoffet dei skulle presentere. L1 gjorde seg merksam på situasjonen og tok grep ved å aktivere dei andre elevane gjennom eit rytmisk ostinat. Dette gjorde L1 også med andre grupper, uavhengig av om gruppene stod fast i presentasjonen eller ikkje. Av den grunn vart dette oppfatta som eit bevisst metodisk val, der teori blir anvendt i praksis, og ikkje berre eit enkelttilfelle for å assistere. I spørsmåla rundt desse situasjonane forklarar L1 følgjande:

Både for å praktisere det dei har lært, få oppgåver som dei skal gjere(...), men også berre for å bryte det opp: få praktisert det, kjenne det på kroppen og førehalde seg til notar. Rett og slett sjå det dei nettopp har lært(...) Også blir ein veldig tung i hovudet dersom eg berre skulle køyrt teori i dag. (L1, 17.10.19)

Den praktiserande tilnærminga kjem også fram i informantane sine vokaltimar gjennom systematisk oppvarming. I vokalemna har det føregått ein systematisk innføring i oppvarming og aktivering av kropp og stemmeband før dei set i gong med repertoar og meir vokalteknisk arbeid.

Observasjonsnotat, 15.10.19:

L2 stiller seg i midten av sirkelen og demonstrerer ei dårleg kroppshaldning, og spør deretter elevane kva som er feil her. Stive kne, svai i ryggen, kjem opp som gissande forslag. Det kan verke som om dei blir usikre på kva dei skal sjå etter. L2 registrerer den nølende gissinga.

For å gjere det enklare, prøver L2 ein ny demonstrasjon, denne gongen også ved bruk av stemma. A spør så kva vokallyd som er best ('a') med stive kne eller svikt i kne. Dei høyrer skilnad og kjem fram til at vokalen med svikt i knea høyrer betre ut, men kan ikkje heilt svare på kvifor. Til dette svarar L2 ved hjelp av tre «knaggar» om stemma og kvar krafta kjem frå:

”The source”: kvar kjem stemma frå? (stemmebandet)

”The power”: kvar kjem krafta frå? (kjerna, støtten, diafragma)

”The filter”: kvar kjem vokaleffekt frå? (kjeve, munn, andlet)

Aktivisering og oppvarming av kroppen og stemma spelar særleg ei stor rolle i L2 sine undervisningsøkter. L2 omtalar den systematiske og gjentakande «fysiske opplevinga», som med tida skal bli til kroppsleg automatikk, som essensiell for å ta til seg desse ferdigheitene til å synge med rett haldning og teknikk:

Eg har alltid vore veldig grundig i oppvarminga og leia den ganske nøye. Eg leiar den mykje sjølv, også begynner å ta ting frå dei; kva har dei fått med seg, kva har dei forstått, også går vi gjennom dette vanlegvis kvar veke. Det er den oppbygginga av den fysiske teknikken vi er ute etter. Dersom vi ikkje har den fysiske opplevelen, og berre snakkar om den, så skjer ikkje det endring. Vi må gjennom desse tinga om og om igjen. Nokre får det til veldig fort, medan andre trur dei har fått det til utan at dei egentlig har det. (L2, 22.10.19)

Vidare fortel L2 at hen har opp gjennom åra erfart at den fysiske teknikken ofte har vore noko fråværande blant elevar, og at dette er ei av årsakene til at det fysisk-motoriske tek såpass mykje fokus i timane. L2 ser det som naudsynt å følgje elevane tett opp på akkurat dette, for å kunne utvikle songstemma til det potensielle utviklingsnivået. Det kom også fram at L2 erfarte frå eiga utdanning at instruktørar ikkje var nøysame nok til å følgje opp slike fokusområder, som hen følte påverka eiga progresjon. Det kan difor trekkjast parallellar mellom L2 sine erfaringar og det dei gjer i timane. Utsegna fortel også noko om det å førehalde seg til elevane sine føresetnadar. Hanken og Johansen (2013, s. 50) fortel at ein tidlegare fokuserte på føresetnadar eleven *burde ha* for å kunne fungere i opplæringa, men at det i dag fokuserast i større grad på kva eleven *faktisk har med seg*, og ein er meir oppteken av å undersøke moglegheitene for utvikling. Dette fokuset kan sjåast i lys av organiseringa av L2 sine vokaltimar med heile klassen til stades. Her blir det undervist i fysisk-motoriske

ferdigheiter som L2 ser som naudsynte å ha til grunn for å oppnå ein viss kvalitet i songstemma. L2 orienterer seg deretter om kva elevane har forstått av innhaldet, og gjentek det som må takast opp att. I tillegg til desse timane har L2, som nemnt i kapittel 4.3.2, individuelle songtimar med elevane. Desse vart ikkje observerte, men ein kan likevel anta ut frå L2 sitt utsegn at desse undervisingstimane var meir tilspissa enkelteleven.

4.2.3 Teoretisk tilnærming

Den teoretiske tilnærminga, omhandlar her det teoretiske aspektet av musikkfaget omtalt av Ruud (2016). Først og fremst er denne tilnærminga framståande i L1 sine undervisingstimar i musikkteori, der elevane lærer om grunnleggande element som takt- og rytmeforståing, noteverdiar og partiturlære. Emna som elevane skal presentere stoffet ut frå, er henta frå eit lita, raud teoribok som dei får utlevert av L1. L1 skildrar dette som ei handbok om musikkteori for nybegynnarar, som tek føre seg teoriområda nemnt ovanfor.

Parallelt med desse timane kjem teorien også fram i andre emne. L3 tek i sine timar bruk av både lærebøker og kopierte akkordskjema i gitartimane, i tillegg til kopierte korarrangement i valfaget vokal. L2 og L4 nyttar også teori i sine økter gjennom bruk av partitur, songbøker og skalatrening. Her var det ikkje naudsynt snakk om systematisk gjennomgang av partitura og analysing av dei, men heller til orientering av tekst og tonehøgder i melodien. L4 kunne til dømes, i repetisjon med stemmegrupper, be elevane studere tekst og melodi medan hen spelte melodien på piano, og på den måten hjelpe elevane til å forstå tonale intervall mellom notar

4.2.4 Auditiv tilnærming

Den auditive tilnærminga kjem fram i undervisingssituasjonane der informantane demonstrerer ovanfor elevane korleis noko skal låte, eller ved at lytting er sjølv/sentralt i aktiviteten. Det kan her vere snakk om å lytte til avspelte låtar, demonstrasjon av korleis klangen i ein gitarakkord skal høyrast ut, demonstrasjon av ei melodilinje, eller korleis ulike vokaleffektar skal gjerast. I observasjonsnotatet under blir metodar for å oppnå ønska vokaleffekt skildra:

Observasjonsnotat, 06.11.19

Etter ei god økt oppvarming av kropp og stemme går L1 til verks med spesifikke frasar av eine låta og repeterer fokuset på vokaleffekten twang frå førre time. L1 demonstrerer sjølv først,

elevane gjentek så etter lærar. Vokaleffekten blir noko betre, men L1 vil ha meir. I særleg éi låt, «Bring me half a hoe», er twang-effekten viktig å få fram hos jentestemmene for å skjære gjennom. Nokre tek det kjapt, medan andre treng hjelp til å forstå instruksane betre. L1 ber dei tenkje på ei heks si stemme og latter, som er høg, spiss og pipande, og demonstrerer for dei. I tillegg blir dei bedt om å følgje med på andletet, som smiler bredt. Igjen demonstrerer L1 først, etterfølgd av elevane sin respons, som ein slags call-response. Resultatet blir betrakteleg forbetra.

Utdraget her fortel noko om tekniske grep for å oppnå ønska effekt ved bruk av stemme, fysiske trekk i kjeve og biletlege førestillingar, men først og fremst ved å lage effekten sjølv. Dette kan også minne om undervisningssituasjonane i L2 sine timar, der hen uttrykte at elevane kan ha ein tendens til å tru at dei har fått til noko, utan at det faktisk er optimalisert. Dette kan sjåast i lys av korleis elevar sine individuelle føresetnadar for å lærer best, men også læraren sin lærestil. Hanken og Johansen fortel at «For én elev vil språklig tilnærming til en oppgave kunne være det letteste, for en annen en auditiv tilnærming, mens en tredje elev kanskje lærer lettest ved å prøve ut tingene med kropp og instrument» (2013, s. 48).

I valfagtimen til L3 kjem den auditive metoden fram i leik med klanger. Denne metoden står sentralt i undervisninga, der dei lærer harmoniar gjennom å eksperimentere og improvisere:

Eg likar å bruke littegrann rein og skjær cluster i timane (...) Vi har sunge ganske mykje, rett og slett berre: «tenk på ein tone, syng den tonen no», så slår eg inn. Då blir det jo eit ras av ein akkord. (...) Men det som er litt fint med det er at i augeblikket dei høyrer den akkorden, så opnar jo øyra seg vidopne: «wow, kva var dette for noko!» Dette er rein og skjær høyretraining og ei bevisstgjerung av at vi syng klanger saman. Så, sjølv om eg sit og knotar med å halde min stemme, så er det korleis dei kling saman som er poenget her. Det som dette leiar til er jo at folk ler og smiler litt. (L3, 18.10.19)

Det L3 seier her spelar på det å vere mottakeleg for det skapande i timen og ei bevisstgjerung av at det dei skapar i timane, skapar dei saman. Det kjem her fram at ingen tonar er «rette», då det ikkje er farleg å bomme på tonar, då klangen vil opne opp for nye og spennande harmoniar. L3 fortel vidare at denne metoden verkar tryggande ovanfor elevane å jobbe på,

både med tanke på ulik musikalsk bakgrunn, men også med tanke på besetninga av gruppa, som består av elevar på tvers av heilårslinjer.

For å senke skuldrane og ufarleggjere, og gjere terskelen så låg for å synge saman som i det heile mogleg at ein kan berre synge ein tone også blir det eitt eller anna. Det morosame med det også er at etter ei lita stund begynner både eg og dei å høyre at «oi, det var ganske interessant! Det var ein heilt uvanleg klang... Ja ja, men det var ein ganske tøff klang, då!»(...) For, ein av dei største utfordringane med å plutselig vere saman med ei slik gruppe, er jo egentleg å få slappa av, puste fritt og stole på stemma si. Innan dette feltet er det jo så mykje «rett» og «gale», ja, mykje sjølvkritikk som flyt rundt. Alt dette handlar om å berre gjere noko som er så sprøtt at det blir heilt irrelevant. (L3, 18.10.19)

I samanheng med kategorial danning, siterer Straum (2018) Klafki danning som ein samanvevd prosess mellom kulturinnhald som opnar for individet, og på den andre sida at individet opnar seg for kulturinnhaldet, som resulterer i at det skapar kunnskap, erfaringar og opplevingar i prosessen. L3 skildrar ein undervisningsprosess der «medbrakt» sjølvkritikk er ibuande hos elevar, der lærar må gjere ulike grep for å gjere slike vurderingar irrelevante i undervisningssituasjonen. Dette kan også tolkast som ein metode for å hjelpe elevane til å opne seg for aktiviteten dei skal gjennomføre. Her kjem eksperimenteringa med harmoniar inn, der ingenting blir sett på som «rett» eller «gale», som eksponerer elevane for nye harmoniar. Ved å fjerne ein slik fasit på korleis ting skal høyrast ut, gjennom fri improvisasjon med tonar, oppstår det ein nysgjerrigheit hos elevane i harmoniane dei skapar og blir eksponerte for. Dette er viktig for å gjere undervisninga trygg nok til at alle kan stole på si eiga stemme, rett og slett ein tryggleik i samhaldet. Eksperimenteringa med ulike harmoniar for at elevane skal opne seg for innhaldet, samtidig som at harmoniane opnar seg for dei, kan såleis sjåast på som metode for å oppnå kategorial danning.

4.2.5 Ulike føresetnader

Som nemnt i kapittel 3.2.3, baserer forskinga seg på ein allmenn folkehøgskule. Denne definisjonen var det L4 som gav, i samanheng med at skulen tilbyr ulike langtidslinjer på tvers av fag- eller interesseområder. I spørsmålet om kva fagleg bakgrunn elevane som går på musikklinja har, svara L4 at det ikkje naudsynt var elevar som nettopp hadde fullført tre år på vidaregåande musikklinje, men heller elevar med ein interesse for musikk. Informanten

meinte at tendensen over tid viste at tidlegare musikkelevar frå vidaregåande anten var å finne på ei av dei andre linjene som skulen tilbyr, eller at dei søkjer seg inn på skular som spissar inn mot estetiske fag.

På bakgrunn av denne informasjonen, kan det tenkjast at elevane som går på denne musikklinja, har ulik forkunnskap om dei ulike musikkemna som skulen tilbyr. Nokre har truleg erfaring frå kulturskule eller musikkorps, og då truleg kunnskap om musikkteori, medan andre får sitt første møte med organisert musikk på denne linja. Dette medfører at læraren må tilpasse nivået i det faglegeinnhaldet til elevane sine noverande og potensielle utviklingsnivå, samt individuelle føresetnadar (Hanken & Johansen, 2013, s. 45–46), slik at undervisninga kan føregå på eit nivå som passar elevane.

Ein måte å gjere dette på såg eg i gitartimen til L3, der musikklassen var grupperte etter deira noverande utviklingsnivå, slik at læraren kunne jobbe med dei ut frå omtrent like ferdigheitsnivå. Gongen i øktene til gruppene spegla seg nokså likt, med unntak av den siste gruppa som ikkje trong like mykje rettleiing frå læraren. I dei to første gruppene sat ikkje fingermotorikken like godt, noko som ville påverke song og flyt i spelinga. Dette førte til at L3 måtte leggje til rette for eit anna progresjonstempo, slik at oppgåva ikkje vart overveldande for gruppene. Her omfatta dette å gje elevane meir tid til akkordskifte, dele oppgåvene opp i bolkar, bryte ned tempoet og korte ned på tal slag per akkord, slik som observert med første gruppa under:

Observasjonsnotat 01.11.19

Lærer startar først med ein gjennomgang av «Amazing Grace», ein song dei har jobba med tidlegare i haust. I denne sekvensen ser ein ei trinnvis instruering av å legge på fleire lag av element til songen. L3 leiar gjennomgangen, ser til at alle er klar med første akkord, før informanten tel opp til spelinga. Elevane får beskjed om at dei i denne gjennomgangen skal spele den i eit litt saktare tempo enn vanleg for å få alle med. Lærer både spelar og syng i lag med dei. Dei gjennomfører låta i lag ut første vers. Etter dette går lærar gjennom ulike stemmer med elevane, og deler dei inn i stemmegruppene sopran og alt. Etter inndelinga går lærar gjennom stemmene med kvar gruppe, først ved at dei syng stemma i lag med lærar som kompar til, så ved at dei syng utan å lene seg på læraren, anna enn akkompagnement. Etter at begge stemmegruppene har fått kvar sin gjennomgang, ber lærar dei om å syngje i lag først utan å spele gitar til. Gruppene fullfører første vers feilfritt. Vidare skal elevane prøve seg på

å akkompagnere til stemmene sine i neste gjennomkøyring, denne gongen med instruks om å bruke meir twang i vokalen. Lærar forklarar at dette vil få vokalen til å tre gjennom meir i spelinga, og at vokalen blir mindre «luftig». Her legg læraren sjølv på ei tredjestemme og spelar med elevane. Så snart gruppa har sunge det siste ordet i verset, seier lærar fortløpande at dei skal fortsette til andre vers utan stopp. I arka som elevane les frå, står ikkje dette verset oppført med akkordar på. Gruppa startar godt, men fell gradvis av undervegs då elevane fell ut av akkordprogresjonen. Dette fører vidare til at vokalen og akkompagnementet til lærar blir ståande att. Etter ein nølande gjennomføring av det andre verset, hoiar læraren og strummar på gitaren for å markere ein litt tullele markering for slutt på verset. Elevane ler og snakkar om utfallet av det som skjedde i andre verset, og kvar dei datt ut.

Eit anna døme på ulike føresetnadar, oppstod i første observasjonstimen med L1 og musikkteorien, der dei skulle til å setje i gong med gruppearbeid:

Observasjonsnotat 14.10.19:

«L1 leverer ut ei lita raud bok til kvar og ein. Denne boka er ei handbok for musikkteori på nybegynnarstadiet. Før elevane opnar boka, ber L1 elevane om å lukke auga sine, etterfølgd av spørsmålet: "Kor godt føler du at du kan musikkteori?" Til dette spørsmålet tel hen ned frå 10-1, der 10 har høgast kunnskapsverdi. Etter kvart som L1 tel nedover, skal elevane rekke opp handa når dei høyrer det talet/nivået som dei vurderer seg sjølv på.»

L1 demonstrerer her ein form for elevaktivering, som går meir på den «indre» aktiveringa hos elevane: sjølvvurdering. For å få vite meir om denne strategien, tok eg opp situasjonen i samtale med L1 etter enda undervisning. Då eg spurde L1 om tanken bak denne strategien, svara hen følgjande:

Eg synes det er veldig fint når dei får samla seg litt om det, for eg trur at det ikkje alltid er så lett å vere heilt ærleg når dei sit sånn i plenum. Dersom ein faktisk er ganske god eller om ein ikkje har erfaring, så trur eg at ein er litt meir ærleg når ein får lukka auga og samla deg, roa seg litt og tenke uavhengig av andre, faktisk. Ein får meir direkte kontakt med seg sjølv og, for det blir ein eigenevaluering av det. (L1, 14.10.19)

L1 forklarar her at baktanken var at elevane skulle evaluere seg sjølv, og indikerte at ein er mest ærleg når andre ikkje er til stades. I denne situasjonen var ikkje dette oppnåeleg, men å lukke auga opnar for ein anonymitet ovanfor kvarandre. Eg spurde om dette kunne ha samanheng med sidemannen å gjere, og fekk svaret:

Ja, for det er lett for at når ein sit i plenum å sei at: «Eg e kjempegod i det» eller «eg kan ikkje nokon ting» også blir det litt openlyst ovanfor kvarandre. Eller, dersom eg er litt usikker på kor nivået ligg så får eg litt fleire alternativ å vurdere da på. (L1, 14.10.19)

Sitatet fortel at denne vurderingsmetoden gagnar både læraren sjølv, men også elevane i form av å ikkje «avsløre» sin eigen (eventuelle) mangel på kunnskap i teori. Hanken og Johansen (2013, s. 46–47) omtalar emosjonelle og motivasjonelle føresetnadar som viktige roller for om fagleg utvikling i det heile kan kome i gong. Dersom eleven har kjensler som redsel eller er utrygg i læringssituasjonen, vil dette ha store konsekvensar for læringa. Ved å utføre ein «blind» sjølvvurderingsmetode, blir ikkje enkelteleven sin eventuelle låge sjølvvurdering sett av andre enn læraren sjølv, noko som både vere tryggande ovanfor eleven, men også ovanfor læraren i høve kva vanskegrad ein skal legge opp undervisninga til.

I høve tilpassing av undervisning, la L1 i musikkteorien opp til gruppepresentasjon. Gruppene fekk utdelt kvar sine kapittel å fordjupe seg i, og blant dei som var «ferske» innan musikkteori fekk dei jobbe målretta mot dette. Blant dei som var meir kjende med teorien, som kunne stoffet godt frå før, supplerte L1 dei med fleire ansvarsoppgåver i form av partituranalyse. Blant desse elevane, var det også ein som meldte seg frivillig til å organisere kollokviegruppe i arbeid med rytmediktat og oppgåver frå teorihefter, for dei som ønskte det. Det følgjande delkapittelet vil presentere samarbeidet mellom lærarane og elevane i undervisninga.

4.3 Samarbeidet mellom lærarar og elevar

I dette delkapittelet vil eg presentere strategien samarbeidet mellom lærarane og elevane.

Folkestad (2006) definerer den tredje kategorien «eigarskap» ut frå kven som «eig» avgjerxlene til aktiviteten; kva ein skal gjere i tillegg til korleis, kor og når. Denne definisjonen fokuserer på didaktisk undervisning kontra open og sjølvregulert læring. I denne samanheng vil dette delkapittelet omfatte ei skildring av kven som planlegg eller bestemme

fag, kven som avgjer korleis undervisninga skal gå føre seg, men også korleis medverknaden blir framstilt i undervisninga.

4.3.1 Organisering

Ut frå organisering av timeplanar, val av fag og leiinga av desse, er det slik sett ein stor del lærarane og skulen som tek avgjerslene for desse. Dette er ansvarsområder, som ein kan betrakte ut frå relasjonstenkinga sine rammefaktorar for pedagogisk verksemd (Hanken & Johansen, 2013) Det blir bestemt at elevane skal innom ulike emne, framføringar eller aktivitetar i undervisning. I denne studien var eg ikkje til stades under framsyningar av desse, anna enn gruppepresentasjonen i teoritimane til L1, men blei fortalt om desse prosessane under samtalar med informantar. L1 definerer ansvarsområda til lærarane og gjeremåla til elevane som «knaggar». Desse inneber visse mål og forventningar til kva elevane skal gjennom. I det eine intervjuet, kom vi inn på eitt av desse gjeremåla: huskonsert. Eg bad eg L1 utdjupe meir om dette:

Vi har lagt opp slike «knaggar», til dømes huskonserten som kjem no. Og då tenkte vi at sjangrar var fint tema å gjere. Men, innfor det blir innhaldet elevstyrt, då dei kjem med forslag som ein føl opp. Til dømes var ei oppgåve dei hadde ein sjangerpresentasjon av reggae og hip hop. Der hadde dei så fine låtar at desse kunne dei fint gjere på konserten. «Sjølvsagt må vi ha hip hop og reggae på huskonserten!», sa eg. «Å nei, MÅ vi gjere det?» «Ja, de MÅ gjere det!» Då blir det til at vi spelar ball med dei. Dette er knaggar vi legg opp til, både huskonsertar med tema, men også huskonsertar vi ikkje veit innhaldet på, for det kan bli skissa ulikt. (L1, 17.10.19)

Likevel ser ein at elevane hyppig er med på å bestemme kva som skal gjerast i undervisningsemna sitt innhald, anten det er i form av utføring eller når ting skal skje. I dette utdraget kjem det fram at lærar er mottakeleg for at innhald ikkje alltid er planlagt på førehand, men også at elevane blir oppmoda til å gjere noko som læraren ser på som verdifult å syne fram. Dette syner ein balanse mellom lærar og elevar i avgjersler for kva undervisningsinnhald som bør eller kan takast med vidare til andre settingar.

Ein annan form for eigarskap kjem fram i kommunikasjonen mellom lærar og elevar. I høve vokaltimane til L2, i samtale rundt «uventar» situasjonar eller innspel frå elevar, forklarar L2

dette som sær s mottakeleg då det gjev hen ein peikepinn på kva elevane har forstått av innhaldet:

Så, ofte prøver eg å la klassen leie retninga i undervisninga, med nokre atterhald om at eg prøver å vise ein viss teknikk, eller når vi lærer om teori eller liknande. Men, dei kan ha medverknad i korleis det går. Dersom det dukkar opp spørsmål, som viser meg at det anten går for fort eller har blitt misforstått, rettar vi opp i det med det same(...)Eg likar det! Eg meiner det er på denne måten vi kjem i god kommunikasjon med elevane på. Når dei får lov til å ta timen i den retninga som dei forstår, då blir det faktisk læring. I staden for at eg driv timen på akkurat den måten eg hadde tenkt til å begynne med. Då kan det ofte dukke opp mange spørsmålsteikn i andleta. (L2, 22.10.19)

Informanten forklarar her fordelene med det uventa i undervisningssituasjonar. Det uventa fungerer som ein måte for elevane å kommunisere på, ved at dei får lov til å ta inn sine egne element eller stille spørsmål. Ved å opne for denne kommunikasjonen, får læraren kartlagt kva delar av faginnhaldet som elevane har forstått, men også kva som må gjentakast. Såleis vil dette spele inn på progresjonen i det gitte innhaldet.

4.3.2 Elevane som påverkarar av fagleg innhald

Eit anna døme på å inkludere elevane sine ønskje i undervisninga er i L4 sine sekvensar med aktiv lytting. I desse timane vart det observert sekvensar der L4 sjølv presenterte sine låtval for elevane, med innslag frå vestleg, klassisk musikkhistorie. I samtale om desse sekvensane fortalde L4 at elevane med tida også skulle få lov til å presentere noko dei sjølv kom med, med atterhald om visse kriterier informanten vel seg ut. Det vil her seie at låtane må vere ei vokallåt innan eitt av sjangrane/epokane dei skal gjennom. Det må også bli presentert ein historisk kontekst til komponisten eller artisten, og at det skal vere tenkt og presentert på ein måte som fortel noko om kvifor nettopp denne låta er vald.

Det er ønskjer eg har. Eg vil gjerne vite noko om det eg høyrer, og synest at det er eit poeng: dersom eg skal lytte, dersom det er musikklytting vi held på med, som er eit aktivt forhold til det å ta inn musikk, så må vi ha ein liten kontekst på det. Berre å høyre på musikk kan vi jo godt, men det er ikkje det vi held på med i denne settinga.

*Det være tenkt og presentert på ein måte som gjer at vi skjønar kvifor vi høyrer på det.
Det synes eg er viktig. (L4, 22.10.19)*

I kategorial danningsteori, er spørsmålet om kva undervisningsinnhald vil vere hensiktsmessig for at eleven skal kunne opne seg for eit kulturinnhald samtidig som innhaldet opnar seg for eleven (Klafki, 2018). Dette sitatet kan tolkast som at læraren ønskjer å bevisstgjere elevane på sine eigne preferansar. For å konkretisere desse argumenta, må dei formidle dette i ein djupare forstand enn å berre seie «eg likar denne låta fordi den er kul», til dømes. Spørsmålet blir om L4 sine preferansar er tilstrekkelege for å oppnå kategorial danning hos eleven, eller om det er *formatet* som skal hjelpe eleven til å opne seg for innhaldet. Elevane skal lære seg å peike på visse element eller parti av låta, bruke ord til å skildre kva ein høyrer, og kva tankar dei har om dette.

I møtet med vokal valfag hadde dei ikkje rukke å vore særleg lenge aktivt, med tanke på tida på året dei var i. Likevel hadde gruppa rukke å jobbe med fem låtar. Repertoaret omfatta så langt låtar får The Beatles, Elvis Presley, Knudsen og Ludvigsen, Sam Cooke, og Lady Gaga og Bradley Cooper. Sistnemnte artistar, med låta «Shallow», vart stemt fram av elevane gjennom ein utveljingsprosess. L3 fortel at elevane kom fram til denne låta etter at hen hadde bedt dei plukke ut sine kandidatar frå nettsida musicnotes.com, der dei søkte opp tilgjengelege arrangement for sopran, alt og bass, der denne låta skilde seg ut som klar favoritt. Denne prosessen skildrar ein utveljingsprosess som fortel at elevane også her er med på å bestemme kva innhald timane skal ha i form av repertoar. L3 synest det er viktig at elevane også får vere med på å bestemme innhaldet i timane og prege dei med sine ønskje.

*Eg har kome fram til at det er ein «både og» som fungerer best. Det har med motivasjon å gjere, deira motivasjon for å vere med. Og, igjen: vi er på folkehøgskule, det er ikkje noko pensum nokon stad, det er faktisk ingenting vi må gjere. Så, kvifor ikkje gjere noko vi har lyst til å gjere? Å synge nokre låtar som vi har lyst til å synge?
(L3, 18.10.19)*

Det L3 fortel her er at hen føler seg fri til å gjere det hen og elevane har lyst til, og at det er det som motiverer og vil gjere eleven godt. Vidare kan ein stille spørsmål om dette

lystprinsippet berre er fritt fram: Kva slags fridom er det dersom ein til dømes ber elevlar sjekke ut YouTube for å finne låtønskjer? Skal ikkje folkehøgskulen også vere ein dannande skule som kan vise dei ulike alternativ; noko som kan vere oppdragande til å bli sjølvstendige? Det kan også tenkjast at eit slikt demokratisk trekk, som å la elevane vere med på å bestemme innhald, illustrerer læraren sin tillit ovanfor elevane: Ein tillit til at deira preferansar er like mykje verdt som læraren sine preferansar, og at lærarane sin tillit gjev elevane sjølvtilitt. Om fridomen seier Klonteig (2002) at det ikkje er snakk om eit «gjer som du vil», men eit vilkår for å kunne opne seg mentalt i retning av «tilværebelysning» eller «livsopplysning». Elevlar har med seg sin eigen bagasje og dreg denne med inn i folkehøgskulen, som igjen er med på å forme skulen. På andre skular kan eleven velje gjerne ein gitt song sjølv, men ofte då på premiss av noko som skal treffe læreplanen. Medan her er det faktisk ein *rein* fridom: det dei vel å gjere er ikkje basert på noko dei *må* gjere, men noko dei har *lyst* til å gjere.

L3 fortel også at grad av medverknad ofte regulerast etter det noverande nivået hos gruppene, i den forstand at vidarekomne elevlar er komne forbi nybegynnarstadiet og kan sjølv finne låtar med passande vanskegrad:

Det er ganske stor skilnad her. I denne siste gruppa er det mykje meir opning for at vi kan samarbeide om ting. Og han som satt der du sit no er rådyktig, og plukkar opp alt med ein gong, pluss at han kan mykje gitargreier. Han kunne ha jobba på det neste nivået igjen, då. (L3, 01.11.19)

L3 snakkar her om ein samanheng mellom ferdigheitsnivå og medverknad. Dette kan sjåast ut frå Hanken og Johansen (2013, s. 88–89) sine definisjonar av *organisatorisk-* og *nivådifferensiering*, der ein fordeler elevlar i grupper og tilpassar vanskegrad i læringsinnhaldet,

4.3.3 Lærarane sine bidrag

Til tross for fridomen elevane har, er den likevel på gitte premiss. Som tidlegare nemnt i dette delkapittelet, er det lærarane og skulen sine føringar som styrer, med tanke på planar, emne, timeplanar osv. L4 fortalde at elevlar skulle få komme med sine lyttebidrag i timane, med atterhald om at dei inkluderte gitte punkt. Eit anna døme på fridom på gitte premiss kjem fram i samtale med L3, om at hen også må få kjenne på det lystprega og fridomen til å velje sjølv:

Men, eg legg også veldig vekt på at, eller... det aller beste er når det faktisk er morosamt for meg også(...) at eg har det moro med det og trivast med det, at eg finn dei positive tinga og at eg synes det er morosamt å synge med dei. Og det synes eg, faktisk, etter ei økt som i dag, kor eg synes vi har laga mykje svingande musikk(...) for det er jo eit samvær, ikkje sant? Vi er saman om å ha det morosamt med nokre låtar som vi delvis har valt saman og som eg har valt. Og det er jo styrken i det vi driv med. (L3, 18.10.19)

Det L3 vektlegger i dette sitatet er at hen også er ein del av samværet i undervisninga, og ser difor sine eigne preferansar som likeverdige med elevane sine. Vidare seier L3 at dette særleg gjeld i ein startfase i møte med ei ny elevgruppe:

For dei første gongane treng eg noko materiale som eg er trygg på frå før(...) eg er jo veldig spent og usikker i møte med ei ny gruppe. Så, då er det jo veldig bra for meg å i det minste jobbe med materiale som eg kan(...) men det går veldig mykje på motivasjon på å vere der, føler eg. Når dei får påverke innhaldet så blir det ein slags gjensidighet: «Dette er vi saman om, eg kjem med noko, de kjem med noko, også er vi saman om det». (L3, 18.10.19)

Eit anna døme på læraren sine bidrag kjem fram i L4 sine lyttesekvensar. I ei av desse øktene snakkar lærar kort om Wolfgang Amadeus Mozart som komponist og presenterer hans versjon av stykket dei skal høyre denne dagen: «Dies Irae» - vredens dag. L4 fortel at teksten skildrar dommedag, der dei gode vil bli frelste og onde dømde til helvete. Med denne konteksten til stykket dei skal få høyre, ber lærar elevane lytte etter dynamikk i vokal og orkester, og harmoniar som kan illustrere eller oppfattast som markørar av dommedag. L4 fortel at fleire komponistar i ettertid av Mozart har gjort sine tolkingar av denne hymna, og setter på tolkingane til komponistane Giuseppe Verdi og Karl Jenkins for at elevane skal lytte til korleis komponistane gjer sine tolkingar av dommedag. Om valet av denne typen innhald fortel L4 følgjande:

...så har eg ein tanke om at det å bringe inn ting som eg trur dei ikkje har høyr, kanskje kan opne nokre dører hos dei (...) Så, i dag hadde eg ein tanke om at eg skulle prøve å presentere dei for ulike måtar å uttrykke det same på, gjennom musikk

gjennom ulike tider. Syne dei at det er mane ting, mange måtar å sjå tilvære på: Vi er forskjellige, vi har mange faktorar som spelar inn; vi er barn av vår tid. (L4, 22.10.19)

Ein kan sei at elevane sin påverknad i undervisninga utgjer eit medeigarskap, eventuelt at elevane også får eigarskap til det dei gjer. Men, det er også slik at eigarskap er noko ein kan bruke så lenge folk er med i til dømes musisering; at det treng ikkje naudsynt vere eigarskap i den forstand at det snakk om kven som bestemmer eller ikkje, men også kven som medverkar. Om ein syng i kor med 100 stykk er det fortsatt eit eigarskapsaspekt, eller eigarskap gjennom fellesskapsfølelsen. Eigarskap kjem når ein meistrer ting, og det å meistre er ein del av det å eige noko. Å eige ein song eller ei låt, eller å eige fellesskapskjensla i eit band: Å føle seg som ein del av noko. Dette handlar igjen om identitet: eigarskap og tilhøyrse. Å ha identitet i ein folkehøgskule, inneber visse ting ein kan og ikkje kan, eller visse ting ein føler seg vel med og ikkje vel med. I døme med L3 er det å vere medverkande og bruke eit repertoar som hen kjenner til viktig for å ta del i samvær med elevar. L4 bidreg også med sine lytteeksempel, men med fokuset på å gjere kapitalen til elevane rikare ved å trekkje fram musikk hen meiner dei ikkje har vore særleg eksponerte for. I det heile teke kan ein seie at aktørane er med på å heve kvarandre både i form av repertoar og rom for utfolding.

4.4 Kva øver dei til?

Det fjerde og siste punktet omhandlar dei ulike føremåla til informantane si undervisning. I modellen til Folkestad (2006) blir det fjerde punktet kalla *intensjon*. Den tek føre seg kva fokus læring har; mot å *lære* å spele eller å *spele*, og om det er innafor ei pedagogisk eller musikalsk ramme. Etter å ha studert intervju med informantane, og sett på det dei seier i lys av dei observerte undervisningssituasjonane har eg kome fram til fire tematikkar som seier noko om *måla* lærarane har med undervisninga.

4.4.1 Song i fokus

På denne skulen har song eit særleg fokus på musikklinja, men også på skulen generelt. Dette inntrykket har blitt danna blant anna etter å ha teke eit overordna blick over feltnotatane, som bestod av observasjonar frå både musikklinja, valfag og fellesfag, der det kom fram at song har spelt ei vesentleg rolle i 12 av 15 undervisningsdagar. I denne samanheng, definerer eg «vesentleg rolle» breitt, og inkluderer både undervisningsdagar der undervisningsemna dreia seg om song, men også anna undervisning der song blir brukt som middel til å lære. Song blir med andre ord brukt både som mål og middel.

Som nemnt i presentasjonen av emnet gitar, der innhaldet dreia seg om besifring og akkompagnement, hadde også vokal eit sentralt fokus. Ikkje at kombinasjonen vokal og gitarspel i seg sjølv var verdt å merke seg, men at L3 i intervjuet sjølv kalle emnet for gitar/vokal.

Det vi seier på nettsidene er sånn «gitar og piano for å akkompagnere song, akkompagnere til seg sjølve». Altså, eg kunne gått mykje fortare fram med gitar om det ikkje hadde vore for at det brukast tid på det vokale, men sidan vi er ein musikkklasse så synast eg det er rett og slett veldig moro å sitte å lage nokre stemmer og legge på... Ja, synge fleirstemt. (L3, 01.11.19)

Blant desse faga har vi vokalundervisninga til L2. Hen jobbar, både individuelt med elevane og i fellesskap, mykje med vokalteknikk og det kroppslege i undervisninga si, særleg sistnemnte. Uavhengig av kva type innhald eller repertoar som skal jobbast med i undervisninga, verkar det som at grunnlaget/oppvarminga har ein like sentral del. Utdraget nedanfor skildrar arbeidet med dette:

Observasjonsnotat 22.10.19:

«L2 startar timen med fysisk oppvarming. Læraren ber elevane flytte stolane inntil veggane for å lage plass, for i denne økta skal dei bruke golvet. Alle legg seg ned på golvet, og L2 sløkkjer lyset. Ho fortel med roleg stemme kva elevane skal gjere. Dei startar med djupe inn- og utpust med lukka auge, og får instruks om å vere observante på mage og rygg. L2 ber dei puste inn med nasa og ut med munnen, medan ho tel til fire på ut- og innpust. Så ber ho elevane plassere ei hand på bryst og ei på magen medan dei fortsetter med pusteøvinga. Ber dei om å «sjå» innanfrå det som skjer.»

Slik føregår dei ti første minutta av timen, gjerne etterfølgt av ti til. L2 verkar nøysam på at det kroppslege «grunnlaget» skal vere godt; at kroppen skal vere aktivisert. Når elevane gjev uttrykk for at dei er aktiviserte, går L2 så over til vokaløvingar. Til mitt spørsmål om dette fokuset på oppvarming, svarar L2 følgjande:

Eg har alltid vore veldig grundig i oppvarminga og leia den ganske nøye. Eg leiar den mykje sjølv, og så prøver eg å få klarheit i kva har dei fått med seg, kva har dei

forstått, også går vi gjennom dette vanlegvis kvar veke. Det er den oppbygginga av den fysiske teknikken vi er ute etter. Dersom vi ikkje har den fysiske opplevelen, og berre snakkar om den, så skjer ikkje det endring. Vi må gjennom desse tinga om og om igjen. Nokon får det veldig fort til, andre brukar lengre tid. (L2, 22.10.19)

L2 fortel her om ein sekvens i timane sine der målet er oppbygging av den fysiske teknikken, som elevane må gjennom gjentekne gonger for å at dette skal sitte. Fokuset mot å oppnå den fysiske teknikken kan sjåast både i lys av teoriane om material danning og formal danning. I høve material danning, der objektet (innhaldet) står i sentrum, vil treninga på vokalteknikkar vere fokuset med økta, der elevane skal lære seg kunnskap om mekanismar i kroppen og rett bruk av stemmeband. Her vil danninga oppstå i prosessen der kunnskap om innhaldet vil ha ein endrande effekt på individet. På den andre sida kan denne sekvensen også sjåast i lys av formal danning, der subjektet (eleven) står i sentrum, der fokuset ligg i eleven sine subjektive og/eller objektive behov. I formal danningsteori ønskjer ein å utvikle individet sine evner, anlegg og ferdigheiter, og undervisningsinnhaldet vert så sett på som eit middel i danningprosessen (Straum, 2018). Dette kan sjåast på som at L2 har som mål å utvikle dei ibuande evnene til eleven gjennom teknikkøvingar, som vidare skal hjelpe elevane med å få fram kroppen og stemma sitt potensial, men også å bygge opp elevane til å bli sjølvstendige songarar ved å ha desse erfaringane i botn. Ein kan også tolke danninga gjennom ein tenkt prosess, der det i starten ber størst preg av material danning som følgje av naudsynte instruksjonar frå lærar. L2 fortel at hen leiar sekvensane mykje sjølv, men opnar for at elevane kan komme med innspel undervegs. At elevane gjev tilbakemeldingar, kan difor seie noko om at pendelen mellom instrumental og formal tidvis vekslar til kvar side. Kommunikasjonen frå eleven kan indikere at eleven har oppfatta noko av innhaldet, og såleis gjort seg ei forståing av seg sjølv og sine evner.

Øktene til L4 ber også preg av detaljert vokalarbeid, særleg i tråd med å følgje og forstå partitur. Etter å ha arbeidd med eit repertoar over ei tid, går fokuset så over til å gjere seg uavhengig av bladlesing og over til forståing av tekst og formidlinga av den:

Observasjonsnotat 15.10.19

Dei setter i gong med ein gjennomgong av første vers og refreng av «It's Gonna Be a Long Night». L4 stoppar elevane midt i verset, og ber altstemma synge opp att sitt parti. L4 høyrer at gruppa ikkje held noteverdien ut takta. Hen forklarar at dette ikkje er viktig kun fordi det

står i notane, men at melodien ikkje må «døy ut». L4 demonstrerer sjølv ved å synge strofa medan hen knipsar for å understreke lengda. Dei testar om att etter korreksjonen, og L4 gjev ros for forbetringa. Vidare gjev L4 tilbakemelding til alle og seier at hen saknar «formidling». L4 spør elevane ut om teksten: «Kva er nøkkelord i denne strofa? Kva er tema? Er den trist eller glad?» For å finne ut av dette, plukkar elevane ut orda 'crying' og 'dying', og svarar såleis indirekte på spørsmåla til læraren. L4 illustrerer formidling ved å teikne ein slakk bakketopp på tavla, som viser at ein må «fullføre» strofa heilt ut. L4 peiker på eit bilete bak seg, og ber dei synge til folka på bilete.

I samanheng med song sitt fokus, er det særleg relevant å sjå på fellesfaget kor. Som følge av at korsong er ein del av dei obligatoriske fellesfaga, fortel dette noko om at song ikkje berre er viktig på musikklinja, men også for skulen. Ser ein vidare i samanheng med føremåla til folkehøgskulen og folkehøgskulelova, som tufter på at folkehøgskulen skal vere allmenndannande, kan dette indirekte peikast mot at song også blir sett på som allmenn kunnskap, og ikkje berre er noko som elevane på musikklinja gjer.

4.4.2 Utøving

I alle undervisningsemna er der mykje arbeid med låtar, planar om framføring eller for at noko skal skje som skal vere utbyterikt for elevane. Dette kjem fram i form av å presentere noko ovanfor kvarandre eller eit publikum: huskonsertar, innslag til elevkveldar, elevtreff for tidlegare elevar, velgjerdsarrangement, julekonsert og framsyning av eigne låtar produsert frå produksjonsbolken. Summen av alle desse arrangementa understreker at utøving er ein viktig del av intensjonane på skulen. Vidare kan ein trekkje fram intensjonane på grunnlag av enkelteleven sitt mål om å kunne opptre eller vere i fokus framføre andre, men også samhaldet og miljøskapinga til skulen. Ved at elevane sjølve opptre for kvarandre eller for utanforståande, er dei representantar av skulen og kvardagen. Lærarane og skulen setter som sagt rammene for kva dei skal gjere i løpet av eit år, men elevane er også med på å definere og forme dagane ved å delta eller bestemme kva spesifikt innhald som skal synast fram. Summen av dette samarbeidet mellom lærarar og elevar er med på å forme skulen sin identitet og kultur.

Av den grunn jobbast det blant anna mykje med framføring og formidling. I løpet av observasjonstida mi, fekk eg ikkje sett noko form for «endeleg» framsyning av repertoaret

som elevane jobba med – eg høyrde berre om dei i forkant og i etterkant, diverre. Likevel seier dette noko om lærarane og skulen sitt fokus: å vise fram det dei jobbar med.

Som er der mykje fokus på utøving i form av musikalske prestasjonar. I samtale med L1 om musikkteorien var utøving eit viktig mål også i desse timane, men då i form av presentasjon. Målet med faginnhaldet i desse timane, var at gruppene skulle stå til ansvar for eiga læring, men også å øve seg på å presentere og formidle eit gitt innhald. L1 grunnjev hensikta med følgjande ord:

Det som er fint med ein sånn type presentasjon, er at det heng òg litt i hop med det at dei i framføring av song må stå mykje framføre andre og synge. Det å få presentere ting slik, vil på ein måte bidra til å ufarleggjere denne settinga. Eg vil at dei skal øve seg på å stå framføre folk og snakke tydeleg(...) Dei skal få øve seg på å vere i eit slikt rom. Når dei står i ensemble, står dei saman. Men det at dei skal få tre fram, tre ut og måtte presentere ting: vere tydelege. Det er også ein veldig fin metode, at eg ikkje skal stå framme og presentere alt, men at dei også skal få gjere det for kvarandre. Då får du ein dobbel effekt, på ein måte. (L1, 17.10.2019)

4.4.3 Musikkteori som språk og verkty

Gjennom forskingsperioden vart det, som nemnt i kapittel 4.4.2, observert bruk av både vestleg, klassisk partiturtradisjon og akkordskjema i fleire av undervisningsfaga. Dette gjeld særleg i økter med arbeid av repertoar, der lausarka blir brukt til orientering av tekst, men også gitarakkordar eller melodifrasar. L3 tek til dømes i bruk kopierte tekstar av låtar med gitarakkordar, men også gitarlærebok med meir detaljert informasjon om til dømes fingersettingar til akkordar og komfigurar. L4 tek i bruk partitur av korarrangement i arbeid med låtar, og L2 nytta «Norsk Sangbok» for å finne repertoar å øve inn songteknikkar med. Felles for desse emna er at dei alle nyttar seg av ei samling verkty i form av nedskrive partitur og tablatur, der elevane skal lære seg å lese og forstå desse notasjonane i møte med musisering.

Det skal også seiast at timane observert med andre enn musikkelevar i emna kor fellesfag og vokal valfag, var detaljarbeid med partitur noko fråverande. Dette vart ikkje teke opp med nokon av informantane i intervjuet, men ein kan likevel stille seg spørsmålet om dette var metodiske val i form av tid og prioriteringar, i og med at desse emna opptok berre få timar for

veka. Valfaget og fellesfaget bar størst preg av aktiv musisering, og dersom timane også skulle prioritere innføring i teori ville dette prege form og innhald betrakteleg. Likevel kan det også vere at teoriarbeid var noko som skulle førast inn ved eit seinare høve, og at eg i mitt forskingsarbeid observerte ein fase der dette ikkje vart prioritert. Eit anna alternativ kan vere at teorilære blir sett på som eit eksklusivt emne for musikkelevane, eller som ein del av den faglege pakka. Som presentert i kapittel 4.1.3, opptok innføring i musikkteori ein stor del av timeplanen i forskingsperioden, som truleg er eit bevisst val for å gje elevane verktøyet til å bruke kunnskapen i dei andre faga.

Såleis seier dette noko som lærarane sine faglege fokusområder for undervisninga: at dei skal musisere og utøve mykje, men at dei også skal tileigne seg kunnskapar om det dei gjer med eit teoretisk perspektiv. L1 grunngjev dette med å fortelje følgjande om vidare moglegheiter og erfaringar frå eiga utøvande verksemd:

(...)vi øver på notenamn, noteplasseringar og slike ting; at dei blir vande med å sjå kva som skjer i notebilete. Veldig mange øver og trener på gehør, men vi vil jo at dei skal få den kunnskapen å kunne lese notebilete også, og ta det med seg vidare. Dei som er mest interessert jobbar og lærer seg slike ting av seg sjølve, trur eg. Eg har jobba med ein som i mange år jobba utan å kunne notar. Hen var ein fantastisk jazzmusikar, men kunne ikkje skrive ut lange suitar. Hen tok eit grep i vaksen alder og lærde seg teorien, slik at hen kunne jobbe på fleire område, til dømes å arrangere til eit ensemble. (L1, 17.10.19)

I dette utsagnet kjem det fram at L1 ser musikkteorien sin verdi som eit verkty for å kunne gjere fleire ting innan musikken, til dømes å forstå eit partitur eller komponere. Eg sette så neste spørsmål litt på spissen, og spurde L1 kvifor hen syns musikkteori som eit verkty var viktig å ha med i undervisninga. Til dette spørsmålet svara L1:

Eg synest det er viktig at dei lære seg språket, at dei skjønar kva som skjer. Det er jo eit språk som vi brukar. Dersom eg seier «ta det i frå den G'en i andre takt, kan de repetere den? Øv den litt meir rytmisk», så veit eg kva det er, at det ikkje er heilt «gresk». Også kan dei stille spørsmål, «eg skjønar ikkje kva som skjer i den fjerde takta, kan du spele den ein gong til», i staden for at dei seier «øøøh, eg har ikkje peiling». Altså, det er supert å øve ting på gehøret! Men, å kunne språket, å kunne vite

kva som skjer her, det synes eg er kjempeviktig. Det handlar om musikalitet der også (...). Dersom eg instruerer ein song, eller eit ensemblestykke der vi jobba med frasering, så må dei vite kva frasering vi snakkar om. Ja, ein kan snakke om det ut frå gehør eller melodilinja, men eg trur at dersom ein ser føre seg bevegelsen i notelandskapet så har ein noko å førehalde seg til der då. Så kan ein sjå eit stykke som ei heilheit, og snakke saman då. Eg synes det er kjempeviktig å forstå det. (L1, 17.10.19)

I dette sitatet er det ord som gjentek seg fleire gonger: språk, snakke og forstå. Etter som undervisninga på denne skulen har føregått på norsk, kan vi i denne samanheng avvise at der her er snakk om eit å lære seg eit nytt verbalt språk. Det det derimot er snakk om, er å lære seg eit universelt musikk-språk, eller musikalske diskursar om ein vil. I sitatet snakkar informanten blant anna om å gjere seg kjent med terminologiar innan det musikalske aspekt, som vidare skal hjelpe ein, som instruktør eller utøvarar, med å uttrykke seg eller gjere seg forstått i musikalske samanhengar. På denne skulen gjer dei dette ved å ta i bruk vestleg, klassisk partiturtradisjon til dømes i samanheng med teorilære og korsong. Men, kva er det i partituret som seier noko om det universelle? For det første er det snakk om G- og F-nøklar, som orienterer stemmegruppene om kva notelinjer deira stemmer ligg på. Så er det notesystemet, med dei ulike noteverdiane og pauseteikna. Vidare har ein også takter og hus, men i observasjonen vart det gjort merksemd på ein situasjon i analyse av partitur:

Observasjonsnotat, 14.10.19:

*L1 setter seg ned med den eine gruppa, som allereie har begynt å sjå over partituret og synge/snakke lågt for seg sjølv. L1 går gjennom partituret med dei og peiker på ulike teikn og figurar som dukkar opp. Her avslører ikkje læraren kva teikna betyr, men gjev heller rom for at gruppa sjølv skal finne svaret. Eit døme er når L1 ber gruppa fokusere på færre takter om gongen og sjå etter kva teikn ein må førehalde seg til. Læraren stiller så eit leiande spørsmål: «Kva har vi å førehalde oss til her? Kva betyr **mf**?» Elevane tenkjer seg om, og brått kjem eine eleven på svaret:*

Elev: «Det betyr mezzo forte!»

L1: «Ja, og det betyr...»

Elev: «Middels sterkt»

Skal ein trekke fram noko som kan antyde til opplæring i framandspråk, blir det då i form av å lære seg gloser og uttrykk på italiensk. *Mf*, eller *mezzo forte*, er eit musikalsk uttrykk som tyder «middels sterkt», i samheng med kva styrkegrad ein melodi skal spelast eller syngast i, og er eitt av mange italienske ord og uttrykk som blir brukt som standard i vestleg, klassisk partiturtradisjon.

Kort summert spelar teoretiske ressursar ei vesentleg rolle i undervisningspraksisen til lærarane. Den blir brukt som middel for å orientere elevane og lærarane i samspel, men også som eit verktøy som opnar for fleire musikalske moglegheiter å kunne ta med seg vidare i livet.

4.4.4 Lærdom for framtida

Og så er det ein super ting å kunne litt notar, eller å kunne spele eit instrument: å vite kva som føregår, at ein kan sette seg ned og finne ut litt og plassere ting. Det er berre noko som er så verdifullt for tida no og seinare. Det er så mange gitarar og piano i verda, og det er ein så fin sosial og samlande ting: at ein faktisk kan føreta seg litt. (L1, 17.10.19)

Ein ting er det dei lærer her og no på skulen, men kva med vegen vidare? Kva skal elevane med den musikalske kunnskapen dei får på denne skulen? For nokre kan eit år på folkehøgskule vere eit år ein fagleg utvikling i eit gitt emne for å lære seg noko nytt, eller for å spe på ein kunnskap som ein sit med frå før av. Nokre brukar truleg dette som springbrett til vidare utdanning innan gitt felt. Andre vil truleg seie seg nøgd med det faglege tilskotet etter eit år, for så å starte ei ny retning i livet. Denne utsegna til L1 ovanfor peiker mot å ha alternativa opne. I tillegg til å vere ein nytteverdi i form av å kunne spele instrument eller lese notar kvar enn ein er i verda, blir musikken også sett på som noko sosialt og samlande.

På den andre sida understreker L4 at ein ikkje alltid veit kva som faktisk festar seg hos elevar i framtida. I avslutninga av intervjuet dukkar uttrykket «den skjulte pedagogikken» opp, som L4 meiner kan oppsummere noko av verksemda i folkehøgskulen:

Mykje av det vi driv med på folkehøgskule i det hele teke er jo litt sånn òg, at kanskje det dukkar opp i bevisstheita deira ein dag at: «Det var nok på den folkehøgskulen vi gjekk på... Og kva var det igjen?» (...) Nei, det er veldig vanskelig altså: å vite kva dei lærer på grunn av oss, og kva de lærer på tross av oss, i det spennet der, det er jo ikkje lett å vite. (L4, 22.10.19)

KAPITTEL 5: SAMANFATTANDE DRØFTING

I dette kapitlet dreg eg ut det mest sentrale av analyseresultat og diskusjon frå førre kapittel, og vil føreta ei meir samanfattande drøfting knytt opp mot studien sine teoriar i lys av problemstillinga. Eg tek for meg problemstillingane sine to delar i kvart sitt underkapittel.

5.1 Didaktisk analyse

Mine intervju og observasjonsnotatar var sentrale delar både for å skildre undervisningssituasjonane, men også for å la informantane grunnkje sine strategiske val og synspunkt på eigen praksis. Min analyse av observasjonar og intervjuresultat er såleis sentrale i den første delen av problemstillinga: *Kva slags didaktiske strategiar praktiserer musikk lærarar i folkehøgskule?* Denne problemstillinga kan ein kople opp mot grunnspørsmåla i didaktikken, *kva, korleis og kvifor* (Imsen, 1999). Gjennom analyse av undervisningssituasjonar og skildring av korleis informantane mine skildrar praksisen sin, kjem ein inn på delen av teorikapitlet som omtalar normativ og analytisk didaktikk (Imsen, 1999). Den analytiske tilnærminga kan hjelpe ein med forstå det som faktisk skjer, i tillegg til å finne ut av kva strategiar som blir brukte. Den normative tilnærminga har opplyst korleis lærarane tilpassar innhaldsnivået i tråd med elevføresetnader og vidare plan for faga dei underviser i. Diskusjonen av funna i analysen kan difor takast for å vere både ei didaktisk og normativ analyse.

Som presentert i teorikapitlet, ønskjer den analytiske didaktikken å skildre, analyse og forstå det som skjer i undervisningssituasjonen, uavhengig dei normative ideala i didaktikken, og representerer såleis didaktikken sitt er-perspektiv (Gundem, 2011; Imsen, 1999). I følgje Gundem (2011) er didaktisk analyse nært knytt opp til ulike typar modellar, som kan brukast som reiskapar for å forstå kva som skjer i praksis. Eg har valt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal, 1978; Hanken & Johansen, 2013) i mi didaktiske analyse av kva strategiar lærarar i folkehøgskulen nyttar i undervisning av musikk.

Relasjonsmodellen er ei forståingsramme som klargjer samanhengar mellom dei ulike faktorane innan planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og skapar vissheit rundt ulike faktorar læraren må ta omsyn til i undervisninga. Såleis dekkjer denne relasjonstenkinga didaktikken sine grunnspørsmål: *kva* skjer, *korleis* dei gjer det, og *kvifor* dei gjer det. Innhaldet i undervisninga er planlagt og bestemt av lærarane, men har rom for at

elevane er med på å medverke i utføringa, eller komme med innspel til spesifikke aktivitetar eller repertoar.

I høve fokusområder i musikkfaga, viste eg i teorikapittelet til Ruud (2016) sine synspunkt om elementa som utgjer innhaldet i musikkfaget. Det har i analysen kome fram at dei observerte undervisningssituasjonane ber preg av fag som utgjer handverks- og musikkteoretiske aspekt, samt merksam lytting til musikken sine element. Vidare kjem det også fram, gjennom samtalar med informantane, at praksisen har som mål å dyrke personleg uttrykk gjennom utøving, personleg erkjenning gjennom elevmedverknad, og sjølvrealisering og identitetsdanning gjennom demokratiske prosessar i undervisninga.

5.1.1 Prosessbasert undervisning

Med analysefunna har eg vorte merksam på prosessen som ein fellesnemnar i undervisninga til informantane. Dette er også sett i lys av det som i kasusstudie blir kalla det bunde systemet og faktorane tid og stad, som i dette forskingsprosjektet fortel noko om kvar i skuleåret dei er. Dette forskingsarbeidet tok til i eit tidsrom der lærarar og elevar fortsatt var i ein etableringsfase av skuleåret, som vidare kan indikere at dei ikkje hadde rukke å etablere relasjonane mellom kvarandre og lærarane. Dette må også sjåast i samanheng med at elevar flest har eitt år i folkehøgskulen, som igjen tilseier at lærarane også underviser nye elevkull for kvart år. Eit hyppig skifte av elevkull kvart år indikerer at lærarane ikkje får følgje opp elevar over fleire år, lik som i andre skuleslag, som igjen understreker kor viktig dette gjeldande året er for eleven.

I samanheng med tid og stad, er særleg prosessen med utgangspunkt i motivasjon, elevføresetnadar og fridom framtreiande. Dette kom også fram i kodingsfasen, der relasjonsaksane metode og elevføresetnadar hadde betrakteleg fleire funn enn til dømes vurdering. Informantane underviser i ein startfase av eit skuleår, og må ta omsyn til faglege føresetnadar for å kartlegge innhaldet og framdrifta for resten av året. Det vil her seie at kvar elev kjem inn i skulen med sin musikalske bagasje, som indikerer at elevane har ulike forhold til både musikk og læringsmetodar. Lærarane jobbar så ut frå ein kartleggingsprosess, der vanskegradsnivået i fagleg innhald blir tilpassa både eleven, men også elevgruppa. Vi såg i gitartimen til L3 at hen grupperte musikkelevane inn etter noverande ferdigheitsnivå, slik at opplegget vart best mogleg tilpassa deira føresetnadar. Der vart også observert i vokaltimane at L2 brukte mykje tid på å repetere teknikkar for å orientere seg om kor mykje av innhaldet

elevane hadde forstått. Dette gjorde hen gjennom kommunikasjon med elevane og vurdering av deira aktivering. Vidare kom dette også fram i L1 sine teoritimar gjennom den «anonyme sjølvvurderingsmetoden», der læraren gjorde seg ei oppfatning om kvar elevane vurderte sin eigen kognitive kunnskap om emnet. Resultatet av dette førte til at L1 kunne tilpasse arbeidsmengda til kvar gruppe: at dei som var heilt ferske i teorien fekk fokusere på hovudoppgåva, medan dei med meir erfaring fekk tilleggsoppgåver som tilsvara deira noverande nivå. L4 hadde i denne prosessen regien for lytteøktene, men baktanke om at elevane etter kvart skulle få presentere sine låtar, med læraren sine kriterium som haldepunkt. I det sistnemnte døme kan ein sjå prosessen i samanheng med å introdusere elevane for ny musikk, men også for korleis det ønska formatet av presentasjonen skal vere, og til slutt som ein metode for å vere den første til å «kaste seg ut i det». Dette siste punktet seier noko om det å etablere trygge rammer, som eg skal drøfte meir om i kommande avsnitt.

I høve undervisningsprosessen ser vi også frå analysen at prosessen ikkje berre er styrt av kognitive- og fysiske og motoriske utviklingsnivå, men også gjennom emosjonelle og motivasjonelle føresetnadar. I deira eigne refleksjonar kring eigen undervisning, kjem det fram at motivasjonen for å lære kjem gjennom trivsel, lystprega innhald og fridom. For å forklare viktigheita av trivsel, kan ein sjå dette opp mot tida og romma i det bunde systemet som forskinga gjekk føre seg i. Elevane finner seg i eit tidsrom der alle nyleg har starta eit år på folkehøgskule. Dette vil for dei fleste av elevane vere ein ny epoke i livet, då dei har fullført 13 år med skule i heimlege trakter i lag med nære relasjonar. Overgangen frå 13 år med skule og kjende rammer til å starte på ein ny skule, i dei fleste tilfella også på ein ny plass, med eit heilt nytt elevkull, kan for mange vere krevjande og verke utrygt. Det vil difor vere tenkjeleg at prosessmetoden, med trivsel som vektlegging, i dette høve er eit bevisst val frå informantane for å gje elevane ein god start på skuleåret. Dette vart også observert ved enkelt høve, der informantar viste omsorg i form av å spørje elevane om dagsform og korleis haustferien hadde vore, eller i samsvar med å lytte til elevar sine ønskjer for gjeremål i undervisninga. Trivselen blir difor styrt av å skape tryggleik og samhald, og som vi såg i utsegna til L3 i kapittel 4.3.2, er det gjennom medverknad i undervisninga at elevane blir trygge og oppnår motivasjon.

At elevane får medverke i undervisninga, har noko å seie for motivasjonen, og i analysen kjem dette særleg fram gjennom val av repertoar. At lystprega innhald blir vektlagt på denne måten, kan også sjåast i lys av premissa for at elevane vel å gå på folkehøgskule i det heile teke. Som nemnt i sitatet frå L3 i kapittel 4.3.2, er det ikkje noko pensum eller eksamenar å rette innhaldet mot. Å vere elev i folkehøgskule er heller ikkje ein del av det obligatoriske skuleløpet til norske skuleelevar, men eit frivillig val. Folkehøgskule er ikkje noko elevar *må* gå på, men noko dei har *lyst* til å gå på. Det vil av den grunn vere naturleg å gjere innhaldet lystprega, med nokre organiserte føringar gitt av lærarar. Fråværet av pensum og eksamenar, i kombinasjon med folkehøgskulen som ikkje-obligatorisk skulegong, fører til at skulen må gjere nokre grep for å tiltrekke seg elevar kvart år. Sidan skulen ikkje har statlege krav til fagleg innhald, vil også lærarane ha ein fridom til å bestemme kva som skal undervisast i sine fag.

På lik linje med elevane sine føresetnadar og motivasjon til å delta i undervisninga, har også lærarane sine føresetnadar som dei tek med seg. Som vi var inne på avsnittet om kartleggingsprosessar, opnar L4 opp for at elevane med tida skal bidra med lyttedøme på visse premissar. Dette forklarte L4 som viktig for at hen skulle ta inn over seg ei oppleving av å høyre på musikk, men som L4 også meinte ville komme til nytte for elevane i deira måtar å ta til seg musikk gjennom å setje ord på sine preferansar. L2 vektlegg vokalteknikk for at elevane skal opparbeide god og sunn fysisk teknikk, men også for at læraren får undervise med sin faglege kompetanse innan vokal. L3 vektlegg elevar sine låtønsker for å oppretthalde tryggleik, motivasjon og lyst hos elevane, men også sine egne preferansar for å gjere seg sjølv trygg med materiale som hen kjenner til. L1 underviser i musikkteori for å gje elevane eit språkleg verkty for vidare musikalsk utvikling, men også for eigen del i form av å ha eit felles fagspråk som utgangspunkt i seinare undervisning. Dette vart også observert i analysen, då bruken av vestleg partiturtradisjon vart nytta i andre musikkfag.

Kort oppsummert kan ein sei at dei formelle rammene som lærarane set for undervisninga, opnar for at prosessbasert undervisning får betydning for vidare læring og utvikling av musikalsk kompetanse hos elevane. Elevane stiller med ulike føresetnadar, som fører til at lærarane må ta i bruk metodiske «malar» som er universelt gode å bruke i prosessen og på tvers av andre fag, som hjelper elevane vidare i utviklinga. Ein kan sjå dette i lys av ein slags

assimilering, der elevane i prosessen observerer læraren, imiterer og vidare prøver ut. Elevane får på den måten bruke det sjølv, og får så verktøyet til å kunne skape noko nytt.

5.2 Undervisningspraksis i lys av danning

Som andre del av problemstillinga i denne studien ønske eg å undersøkje *korleis kan ein forstå praksisen ut frå ulike danningperspektiv?* Som det kjem fram i folkehøgskulelova §1 (2002) skal folkehøgskulen fremje allmenndanning og folkeopplysing. I den kritisk-konstruktive didaktikken skil Klafki (2018) mellom innhald og danningspotensial. Innhaldet er bestemt av ein intern fagplan, der lærarane og skulen har hatt handlefridom. Danningspotensialet i musikk må difor i hovudsak knyttast til læraren si planlegging av undervisninga, i tillegg til didaktikken sitt grunnleggande spørsmål om *kvifor* (Imsen, 1999; Klafki, 2018). I denne samanfattande drøftinga vert mine informantar sine grunngevingar for eigen undervisningspraksis sentral i drøftinga om, og eventuelt korleis musikk, slik det undervisast, har eit danningspotensial. I denne delen vil eg med eigne tankar reflektere rundt funna frå førre kapittel og diskutere funna i kapittelet opp mot danningsteorien som oppgåva baserer seg på.

I presentasjonen av kategorial danning i teorikapittelet, foreinar Klafki (2018) det han ser på som dei fruktbare delane av materiale og formale teoriar om danning, då han sjølv meiner det vert for einsidig å skildre danningprosessen ved å utelate den eine eller den andre (Straum, 2018). I mine diskusjonar av analyseresultata blir det gjennom observasjonar og utsegn frå informantar påpeikt argument for undervisningspraksis både i retning av material og formal danning. Sett i lys av den prosessbaserte undervisninga i kapittel 5.1.1, har eg vorte merksam på at også danningføremåla viser ein tendens til prosessbasert undervisning. Det vil her seie at undervisninga i nokon grad heller mot material danning, men at den i prosessen vil helle meir mot det formale. Dette ser ein til dømes i korleis undervisninga blir lagt opp i dei ulike faga, der store delar av undervisninga og innhaldet er styrt og instruert av lærarane. I døme som vokalundervisning med L2 og innføring i musikkteori med L1, framstår det i analysen som at innhaldet har større grad av material danningverdi, då fokusområda høvesvis ligg på å undervise vokalteknikk og musikkteori. Likevel, i samtale om måla på sikt, peikar informantane på at intensjonane deira også er retta mot framtidige mål. Dei seier at dette riktig nok er fagleg verkty som elevane skal lære seg i den aktuelle situasjonen, men at det på sikt skal ruste elevane til å vidareutvikle desse evnene eller kunnskapen til arbeid med musikk

vidare i skuleåret, men også i livet. Det same kan ein også seie om den aktive lyttinga til L4, der formatet stod fram som lærarstyrt og instruerande på kva dei skulle lytte etter. På den andre sida, etter samtale med informanten, var tanken at elevane på sikt også skulle få anledning til å presentere noko dei sjølv likte å høyre på, men at læraren sjølv såg det naudsynt å demonstrere formatet for korleis ein skal aktivt lytte til musikk gjennom sine eigne refleksjonar og formidlingsevner.

5.2.1 Danning og samfunn

Som nemnt i teorikapittelet tek denne bestemminga føre seg forholda mellom danning og samfunn, der Klafki (2018) fastslår at danningsspørsmål av den grunn er å rekne som samfunnsspørsmål. Vidare forklarar han at eit samfunn er alltid skapt av menneske, eller grupper av menneske, der det alltid vil eksistere motsetnader, maktkampar og ulike interessegrupper. Somme interessegrupper har i enkelte samfunn større makt, men alle gruppene har høve til å forandre og skape forandring. Det vil i denne samanheng vere relevant å sjå på folkehøgskulen som eit samfunn, der lærarar og elevar representerer ulike interessegrupper med ulik fordeling av makt.

I dette kasuset, eller samfunnet, er det lærarane som har størt makt i verksemda. Dette kjem særleg i form av formell makt innan organisering av interne planar, fagleg innhald og gjennomføring av den. Dette ser ein til dømes i førre delkapittel, der det blei konkludert at dei formelle rammene som lærarane set er avgjerande for prosessen i undervisninga. Klafki (2018) fortel at danning er ein livslang og individuell prosess, og difor er det avgjerande å planlegge undervisninga ut frå eit danningperspektiv om ein ønskjer den skal kunne bidra til utvikling av evner til aktiv deltaking og demokratiforståing. Det at lærarane legg opp til medverknad eller demokratiske avgjersler i undervisninga, vil kunne vise elevane at som ein del av eit samfunn, har også dei ei stemme i korleis dette samfunnet skal formast. Følgjeleg har læraren mest å seie i val av fag og delar av kva elevane skal innom av innhald, men som elevar og/eller medborgarar har også dei noko å seie for kva kvardagen skal bestå av. Det kan likevel oppstå utfordringar ved å legge opp til val av aktivitet eller innhald, i samanhengar med økter der elevar sjølv får velje aktivitet eller repertoar. Dersom eit fleirtal av elevar får viljen sin ofte, vil det vere vanskeleg å argumentere ut frå demokratisk eller solidarisk tankegang. Dette vil for mindretalet ha innverknad i kva grad dei opplever å ha medbestemming i undervisninga, i tillegg til kva grad fleirtalet vil vise solidaritetsevne ovanfor kvarandre.

5.2.2 Sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet

Ein annan grunnleggande faktor i den kategoriale danningsteorien til Klafki (2018) er oppfattinga av danning i samanheng med emna sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet. I analysen argumenterer informantane i hovudsak i retning av sjølv- og medbestemming i samband med økter der elevane sjølve får komme med ønskjer til innhald i undervisninga, og då oftast i samanheng med repertoar. Eit anna eksempel på medbestemming av låtønskjer, kjem fram i planleggingsprosessar opp mot diverse arrangement som hustkonsert og miljøkveldar, der elevane til tider også er med på å setje dato for når det skal skje. Dette kan sjåast i samanheng med at elevane og lærar saman blir einige om ein gitt dato, eller ved eventuell utsetjing til alle føler seg klar til å opptre med gitt repertoar.

Fordi folkehøgskulen er frivillig, er det å vere elev på folkehøgskule sjølvbestemt. Det same kan ein seie om val av heilårslinje og valfag. For søkjarar i folkehøgskule, er det ikkje sett noko opptakskrav, med mindre søkartal overstig kapasiteten skulen har. At elevar søkjer eg inn på ein fri skule utan pensum eller eksamenar, vil indikere at nokre av premissa for å gå der må gå i favør elevane sine ønskjer. Å leggje opp til medbestemming i undervisninga, utan å ha noko eksternt av pensum eller planar, stiller så spørsmål om på kva grunnlag lærarane opnar for fridom og medbestemming. I samanheng med at elevane også er ein del av samfunnet folkehøgskule, kan dette sjåast ut frå det å tru på sine egne val, som for eleven vil ha overføringsverdi vidare i livet.

Å gje elevane medverknad i undervisninga, kan såleis argumenterast ut frå aspektet medbestemming, men er likevel ikkje einstyddande med å bestemme fritt over innhaldet i undervisning, då dei tre emna må oppfattast som ein samanheng (Klafki, 2018). Som konstatert ovanfor, er det frivillig for elevar å gå på folkehøgskule, men skulane set likevel sine premisser for verksemda. Det er til sjuande og sist lærarane som styrer undervisninga, og dei er såleis også ein del av den. Av den grunn vil også læraren ha sine premisser for bestemming. Det er i møte mellom desse aktørane, lærar og elev, at solidaritetsevna kjem til uttrykk. At dei tek avgjerdene i lag og godtek kvarandre sine val og måtar å styre undervisninga på, styrkjer samhaldet. Dette blir særleg understrekt av L3 i kapittel 4.5.3, i samtalen om val av repertoar i undervisning, der følgjande ord vart sagt: *«Dette er vi saman om, eg kjem med noko, de kjem med noko, også er vi saman om det»*.

5.2.3 Utvikling av allsidige interesser og evner

Til slutt har vi bestemminga utvikling av allsidige interesser og evner. Klafki (2018) peikar i denne samnang på at skulen skal gje elevane «adgang til forskjellige muligheter for menneskelig selv- og verdensoppfattelse samt til forskjellige kulturelle aktiviteter, eller(...) til en mangfoldighed af mulige, relativt frit valgbare individuelle hovedinteresser» (2018, s. 90). Han påpeiker vidare at undervisning skal representere eit breitt spekter, og trekker blant anna fram at elevane skal presenterast for undervisning med ulike formar for leik, spel og kroppsleg rørsle. I samnang med musikkfaget, må vi her vurdere danninga ut frå kva i undervisninga som fremjar allsidige interesser i musikk, og kva evner dei får. I analysen kjem det fram at lærarane til saman underviser i seks ulike musikkfag i løpet av ei veke. Emna omfattar interesser av både teoretisk, auditiv og musiserande art, der eleven skal utvikle musikalske evner og ferdigheiter på områder som teori, utøving, lytte til musikk på eit djupare nivå, å stå framføre andre og vere i fokus og instrumentelle- og vokale ferdigheiter. I samnang med denne bestemminga, har Klafki (2018) nokre faktorar som å ligge til grunn for at elevar «lærer å lære». Eitt av desse inneberer at eleven må lære korleis den skal hente og vidare arbeide med kunnskap, med føresetnad om at hen må vere villig til det. Dette blir sett på som avgjerande for å utvikle naudsynt innstilling og metodisk evne for å gjele elevane rusta til å iverksette nye læringsprosessar på eiga hand og saman med andre. Lærarane har såleis ein fordel i form av musikkfaga sin overførbare samnang. Dette kjem til dømes fram i musikkfaget teori, der elevane skal lære seg grunnleggande kunnskap om til dømes partiturlære. Partitur blir også brukt i samnang med vokal og korsong, og peiker på at det dei lærer i teorifaget også har ein verdi i andre musikkfag, som vidare bygger opp kompetansen med å bladlese og kommunisere med dirigenten gjennom partituret. Vidare har til dømes vokaltimane med L2 også ein overføringsverdi i forhold til L3 sine gitartimar, der det blir vektlagt å kunne synge til akkompagnement, eller til korsong med L4 eller L1.

Likevel må det ligge til grunn at eleven er villig til å lære og arbeide vidare med ny kunnskap, ifølgje Klafki. På den eine sida vil det vere vanskeleg å konstatere kor villige elevane er til å lære seg stoffet, i og med at denne studien ikkje har elevane sjølve som informantar. På den andre sida kan villigheita sjåast i lys av at skulen frivillig, som nemnt i kapittel 5.2.2, og tolke valet å gå på folkehøgskule som at eleven frå før var villig til å lære seg det som skulen tilbyr. Eit anna perspektiv er å sjå villigheita i samnang med vanskegraden undervisningsinnhaldet legg opp til. Elevane stiller med ulike føresetnadar, noko som blir teke omsyn til gjennom tilpassa opplæring på ulike fag. L3 har til dømes gruppebasert gitarundervisning, der

grupperinga har skjedd etter læraren sin vurdering av kvar eleven sitt noverande ferdigheitsnivå. Det ville vore hardt for nybegynnarar å vere på gruppe med vidarekomne elevar, noko som ville påverka deira læringsutbyte, og i verste fall deira lyst til å vere med i undervisninga.

KAPITTEL 6: AVSLUTNING

Det overordna temaet i denne oppgåva er musikk i folkehøgskule. Føremålet med studien har vore å bidra med empirisk kunnskap om korleis musikk lærarar legg til rette for undervisning i musikkfag ved ein folkehøgskule. Dette har vidare danna grunnlag for å undersøke om, og eventuelt korleis, ein kan forstå praksisen gjennom teoriar om danning. Problemstillinga i studien har blitt forska på ved gjennomføring, analyse og tolking gjennom seksten observasjonsdagar og seks semistrukturerte intervju av musikk lærarane. I dette kapitlet vil eg gje ei kort oppsummering av resultatata, eventuelle konsekvensar og komme med forslag til vidare forskning på feltet.

Studien har teke kasusstudie som utgangspunkt for å skildre eit bunde system med ulike nedslagspunkt som tid, stad, tal informantar og undervisningssituasjonar. Studien har bidrege til å belys om desse i éin folkehøgskule, med vektlegging på relasjonsmodellen sine aksar innhald, form, metodar og føresetnader i undervisningspraksis. Forskinga har føregått i startfase av eit skuleår, og i drøftinga konkludert med at lærarane sine strategiar for både undervisning og danning har vore prosessbaserte. Som følge av at kasuset har sine avgrensingar, har studien ikkje kunne gje ein representasjon av den generelle verksemda i folkehøgskule, men heller opplyst om undervisningskvardagen på éin skule, som i seg sjølv representerer ei røynd. Undervisningsforma på skulen står fram som tradisjonell i form av faginndeling, på same måte som den blir gjort i andre pedagogiske institusjonar. Den store skilnaden er derimot at dei ikkje har ein læreplan og ingen karakterar, men at undervisning likevel blir organisert gjennom tradisjonelle faginndelingar. Studien viser så at tradisjonell læring også er til stades, sjølv utan formelle vurderingskrav, men med fokus på trivsel, tryggleik, lystprega innhald og demokratiske prosessar.

Som følge av den avgrensa tidslengda i forskingsfeltet og nedslagspunktta i kasuset, har nok mykje av anna danning på skulen blitt oversett. I tillegg til undervisning på heilårslinjer, føregår det også undervisning på val- og fellesfag, som denne studien har henta datamaterialet frå. Likevel er det verdt å nemne at desse timane utgjer berre ein del av kvardagen til elevane, særleg med tanke på at dei også er buande *på* skulen og føreheld seg til kvarandre døgnet rundt. Ein sosial omgang med kvarandre og med lærarane utanom undervisningstida, til dømes i helger og ved sosiale arrangement, vil også opne for at danning prosessar kan skje. Eit anna viktig punkt er at læraren kan både bevisst eller uvisst leggje opp til at danning skal

skje hos eleven, men at eleven også må opne seg for det som er dannende.

Såleis peiker ikkje studien ut noko nytt eller nytenkjande innan musikkfagleg innhald, anna enn ein større fridom i både val av innhald og gjennomføring av den. Det kjem i studien fram at lærarar står ansvarlege for å legge til rette for eiga undervisning, men at elevane har stor påverknad på ulike område, både eksplisitt og implisitt. Elevane er til tider med på å eksplisitt bestemme kva dei skal jobbe med i form av repertoar eller korleis dei vil presentere eit lærestoff for kvarandre, medan det implisitte kjem fram i form av læraren sin oppfatning av ulike føresetnadar for læring, som vidare er med på å påverke framdrift i undervisninga. Til tross for dette opplevast ikkje elevane sin innverknad på framdrift som negativt, då det kom fram i intervju at informantar ikkje opplever tidspress i form av at ein skal «gjere seg ferdig» med eit innhald innan ein tidsfrist. Det dei gjer på denne skulen, er ikkje noko dei *må* gjere, men noko dei gjer det fordi dei har *lyst* til å gjere det.

I kodingsprosessen kom det fram at visse kategoriar hadde betrakteleg fleirekodar enn andre. Vurderingsaksen i relasjonsmodellen er døme på eitt av punkta som var mindre framtrekkande. Dette skuldast særleg folkehøgskulen sitt fråvær av formell vurdering, då dei ikkje opererer med pensum, prøver eller eksamenar. Spørsmålet er om fråværet av éin relasjonsfaktor, som følge av at dei alle heng saman, kan ha hatt innverknad på måten å analysere undervisning på, og om dette forskingsprosjektet hadde tent på å ta utgangspunkt i ein annan didaktisk modell som ikkje føretek formelle vurderingar. Det har også kome fram i analysen ein tydeleg samanheng mellom medbestemming og motivasjon. Dette har tidvis vore utfordrande å gå inn i, då teorigrunnlaget for studien ikkje har teke høgde for teori som går meir til verks på desse områda.

Danningsteorien eg tok i bruk har til tider vore utfordrande å forstå analyseresultata på grunnlag av desse. I samanheng med å sjå på undervisninga gjennom instrumental og formal danning, har eg erfart at det er såpass mange nyansar som utfaldar seg i praksis, at det ikkje har vore mogleg å kategorisere situasjonar som enten eller. Sånn sett er eg samd i Klafki sin kategoriale danning, at utan dialektikken vil ein ikkje kunne klare å skildre danningprosessen på ein fullverdig måte. Likevel har eg i teorien om danning sakna noko meir handfast å relatere til, det reint praktiske som skjer. Det vil her seie at Klafki rett nok har gjennomførte studiar på emnet, og klart å kategorisere ulike aspekt rundt omgrepet danning, men det står

framleis som noko uklårt i kva Klafki meiner ein bør *gjere* for å danne elevar gjennom undervisning.

6.1 Vidare forskning

Eg har forsøkt å seie noko om det som er særmerkt for musikkundervisning for folkehøgskulen, sidan dette skuleslaget skil seg ut frå den obligatoriske opplæringa i norsk skule. Som konkludert i drøftinga, blei funna i forskingsprosessen sett på som ein prosessbasert undervisning, med noverande fokus som halla mot materiale danningar. Men som lærarane, i samtale om tida framover, ville auke medverknaden til elevane, som igjen ville føre danning av meir formal art. Grunna forskingslengda på fire veker, vart denne overgangen litt for knapp til å fange opp vesentlege endringar i grad av elevmedverknad, særleg med tanke på at forskinga føregjekk i ein oppstartsfase av skuleåret. For å kunne gje ei betre skildring av både denne graden av elevmedverknad, men også tilvære på folkehøgskule, hadde forskingsfeltet vore meir tent med eit forskingsprosjekt som gjekk over ein lengre periode, eventuelt ved å dele opp forskingsprosessen i to bolkar: oppstartsfasen og seinare ut på året. Med denne forskingsmodellen, ville det også vore interessant å undersøkje korleis elevar oppfattar rollene sine innan medbestemming i folkehøgskulen, og kva for motivasjonelle føresetnadar som ligg til grunn ved oppstart og seinare på året. Til ein slik studie ville det følgjeleg vore nyttig å studere teoriar innan medbestemming og motivasjon, til dømes frå Ryan & Deci si bok «Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness».

Litteraturliste

Bjørndal, B. (1978). *Nye veier i didaktikken?* (S. Lieberg, Red.). Oslo: Aschehoug. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018050848079

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, California: Sage.

Fjermeros, C. (2017). Stor motstand mot kutt i folkehøgskolene. *Journalen*. Hentet fra <https://journalen.oslomet.no/2017/10/nei-til-kutt>

Folkehøgskole.no. (2021a). Folkehøgskole. Hentet fra Linjer og skoler website: <https://www.folkehogskole.no/>

Folkehøgskole.no. (2021b). Folkehøgskolene. Hentet fra Fakta om folkehøgskole website: <https://www.folkehogskole.no/kontakt/presse/fakta-om-folkehogskole>

Folkehøgskoleloven. , Pub. L. No. §1, LOV-2002-12-06-72 (2002).

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(2), 135–145.

Fossgard, S. (1972). *Folkehøgskolen*. [Oslo]: Norsk korrespondanseskole. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012022008159

Grønmo, S. (2020). Kvalitativ metode. Hentet fra Store norske leksikon website: https://snl.no/kvalitativ_metode

Grønvik, T. (u.å.). Folkehøgskole. Hentet fra Hva får man igjen for et år på folkehøgskole? website: <https://www.folkehogskole.no/blogg/hva-far-man-igjen-for-et-ar-pa-folkehogskole>

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Høst, F. (2020). EPSI. Hentet fra Folkehøgskolene har meget fornøyde elever website: <https://www.epsi-norway.org/folkehogskolene-har-meget-fornoyde-elever/>

Imsen, G. (1999). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.

Karlsen, M. L., & Skiphamn, S. (2017, oktober 17). Nei, regjeringen foreslår ikke å kutte 45 millioner i tilskuddet til folkehøgskolene [Faktisk.no]. Hentet fra <https://www.faktisk.no/faktasjekker/KWp/nei-regjeringen-foreslar-ikke-a-kutte-45-millioner-i-tilskuddet-til-folkehogskolene>

Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik—Nye studier* (3. utg.). Aarhus: Klim.

Klonteig, O. (2002). Ein Espen Oskeladd i det norske skolelandskapet – Om folkehøgskolens tankegods og skolens aktuelle problem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(1), 5-17 ER. idunn.no. Hentet fra idunn.no.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes, K. M., Rismark, M., & Keeping, D. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave.). Oslo: Gyldendal.

Lövgren, J. (2015). Norwegian folk high schools redefine their role as value-based institutions-Analysis of value documents from two folk high schools. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(02), 199–217.

Lövgren, J., & Nordvall, H. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Studies in Education*, 37(02), 61–66.

May Britt Postholm, & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* ([3rd] rev. and expanded ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. udg.). København: Akademisk Forlag.

Opplæringslova. , Pub. L. No. §1-1, LOV-1998-07-17-61 (1998).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.

Rønningen, A. (2017). *Sang, fellesskap og skoleidentitet—I en norsk folkehøgskole. Høgskolen i Innlandet*.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *Folkehøgskoler, langkurs. Elever fra forrige skoleår, etter region, alder, utfall, statistikkvariabel og år*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05352/tableViewLayout2/>

Straum, O. K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>

Sætre, J. H. (2008). Musikk: Danning mellom individ og kultur. I *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnsopplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vagle, H. B. (2014, mars 30). Folkehøyskole er dobbelt så dyrt som NAV [Bergens Tidene]. Hentet fra <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/zMRb5/folkehoeyskole-er-dobbelt-saa-dyrt-som-nav?code=rBbDJZvSwf6CWBYQAdmhWyg9JfWoElwSBRVNqoshfu3BpmCFjJAxrv3GrRz3trfd>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

Vedlegg 1**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Didaktiske strategiar og danning i folkehøgskulen

Referansenummer

748199

Registrert

21.06.2019 av Ivar Furnes Ness - 577885@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Kvinge, oystein.kvinge@hvl.no, tlf: 92016895

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Høgskulen i Volda / Avdeling for kulturfag

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ivar Furnes Ness, furnivar@gmail.com, tlf: 95903107

Prosjektperiode

01.08.2019 - 28.05.2021

Status

21.05.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

21.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen. Ny dato for prosjektslutt er satt til 28.05.2021. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2020.

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 lengre 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)

Vil du delta i forskingsprosjektet ”Læring på musikklinjer i folkehøgskulen”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å forske på korleis læring føregår på musikklinjer i folkehøgskular. I det følgjande gir vi deg informasjon om måla for prosjektet, og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med dette prosjektet er å forske på korleis læring føregår på ulike musikklinjer i folkehøgskulen. Interesse for emnet er sett i lys av utanforstående kritikk mot folkehøgskulen sin praksis, der læring/læringsutbyte blir sett på som fråverande, då folkehøgskular ikkje opererer med pensum eller eksamen. Som følge av forskaren sitt utdanningsløp innan musikk og pedagogikk, er fokusområdet spissa inn mot musikklinjer spesifikt.

Analysen av prosjektet vil omhandle spørsmål rundt korleis læring utan pensum og eksamen føregår på musikklinjer i folkehøgskular.

Prosjektet er ei masteroppgave i studiet musikkpedagogikk.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet er trekt ut frå følgjande kriterier:

- Skulen som du jobbar på tilbyr musikk som langkurs/linje
- Du, som tilsett på den utvalde skulen, underviser i musikk
- Skulen ligg innanfor dei geografiske rammene som forskar vurderer som lett tilgjengeleg, og eventuelle økonomiske utgifter.

Med utgangspunkt i kriteriepunktene, vil henvendelsen bli send til totalt sju folkehøgskular som treff desse. Kontaktopplysningar har eg henta frå dei utvalde folkehøgskulane sine heimesider.

Kva inneber det for deg å delta?

Di deltaking i forskingsprosjektet vil bestå av å delta i intervju med forskaren. Spørsmåla i intervjuet vil vere knytt opp til undervisningspraksis i folkehøgskulen. Opplysningane vil bli registrert via lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å gje nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert.

Det vil ikkje ha nokon negativ konsekvens for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har informert om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Berre student/forskar og rettleiar vil ha tilgang ved behandlingsansvarleg institusjon*
- *Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med kodar som lagrast på eiga namneliste, skilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerheit*

Deltakarane vil ikkje kunne gjenkjennast, då opplysningar som namn og arbeidsstad vil bli erstatta med kodar (eksempel: navn, A1. Skole, S1) som vil bli ståande i publikasjonen.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.12.2020. Datamaterialet blir sletta ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i ulike personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

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

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studiet, eller ønskjer å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Professor Tiri Bergesen Schei, tlf. 55 58 58 16, Tiri.Bergesen.Schei@hvl.no
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, personvernombud@hvl.no, tlf. 55 30 10 31
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Læring på musikklinjer i folkehøgskulen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at forskar over ei tidsflate, som avtalast mellom forskar og lærar(ar), får *observere* undervisning

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. *01.12.2020*.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide: ”Læring på musikklinjer i folkehøgskulen”

Merk: spørsmåla er ikkje satt i kronologisk rekkefølge til eit tenkt intervju

(Dei to første spørsmåla vil truleg ikkje vere av stor betydning, men kan ha ein positiv effekt for å setje i gong samtalen med ein ”mjuk start”)

1. Fortel litt om din bakgrunn innan musikk og utdanning
2. Kor lenge har du jobba her, og kva andre fagfelt har du eventuelt jobba i?
3. I den grad ein kan kategorisere ein ”vanleg” dag i folkehøgskulen: Korleis ser ein kvardag ut på musikklinja, sett i lys av læring?
4. Er kvardagen lærarstyrt, eller er elevane med på å styre/påverke undervisninga?
5. Korleis blir faginnhald bestemt?
6. ... og kven er involverte i prosessen? Etterspørsel/erfaring frå tidlegare årskull, og/eller samanlikning med andre folkehøgskular?
EVT.:
7. Folkehøgskulen har ikkje pensum eller eksamen: Korleis går ein fram for å vedta innhald?
8. Kva opplever du som positive og negative sider ved å ikkje ha pensum og eksamen?
9. Korleis vurderer du læringsutbyte utan å ha gitte læreplanmål/måloppnåing, slik som til dømes grunnskulen har?
10. Har du noko du vil tilføye rundt dette med læring på musikklinje?