



Høgskolen i Bergen

Masteroppgaven

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2016 15:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	M120MU513 1 MA	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgaven		
Intern sensor:	Thorolf Krüger		

Student

Kandidatnr.: 96

Informasjon fra deltaker

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



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Musikkelever på folkehøgskole:
En kvantitativ undersøkelse av
erfaringer, forventninger og
ambisjoner

Music students at folk high schools:
A quantitative approach to students'
musical backgrounds, expectations,
and ambitions

Ragni Stoltenberg

**Masterprogram i musikkpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning**

18.mai 2016

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er musikklinjer på folkehøgskoler (FHS) og kommende elevers forventninger, tidligere musikkferinger og bakgrunner, og deres ambisjoner med fremtidig bruk av sine musikkunnskaper. De fleste elever som søker seg til en FHS gjør det etter å ha fullført videregående opplæring. Folkehøgskolene praktiserer ikke bruk av karakterer, og har ingen standardiserte fagplaner for sine linjevalg. Studien er rettet mot elever som skulle begynne på musikklinjer på frilynte folkehøgskoler, som ikke har formulerte musikkfaglige opptakskrav ved opptak av søkere. Før skoleåret 2015/2016 startet, mottok elever som skulle begynne på en musikklinje ved 17 av 18 skoler som passet utvalgskriteriene, en spørreundersøkelse. 103 av 267 elever responderte på undersøkelsen.

Oppgaven bygger på en hypotese om at elevene som begynner på disse linjene representerer en stor variasjon av musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner. Denne heterogene elevgruppen kan ha ulike forventninger og søke seg til en musikklinje av ulike årsaker, på grunn av sine musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner. Flere forskningsspørsmål ble stilt; *Hva er gjeldende tendenser; - Hvilke innholds faktorer synes de kommende elevene er uviktige/viktige? Finnes det korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og deres forventninger, grunner til å søke til skolene, og deres fremtidige ambisjoner med musikk?*

Det empiriske materialet ble kategorisert i ulike erfarings-, bakgrunns-, og ambisjonskategorier. Disse ble så sammenlignet gjennom blant annet tabellanalyse og tolkninger av forskjeller som framkom av datamaterialet. Hovedfunnene i undersøkelsen er at hypotesen om at elevgruppen representerer stor heterogenitet i musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, støttes. Videre støttes hypotesen om at det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de innehar av andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, hvorfor de søkte et år på en musikklinje på folkehøgskole, hvilke innholds faktorer de anser som uviktige og viktige, og hvilke ambisjoner de har med videre bruk av musikk.

Nøkkelord: musikkpedagogikk, folkehøgskole, musikkfaglig heterogenitet, forventninger, erfaringer, ambisjoner

Abstract

This master's thesis is about music programs at folk high schools (FHS) in Norway, and the musical experiences, backgrounds, expectations and ambitions of incoming students. FHS provide one-year courses, but they do not use grades and have no fixed curriculums. Most students who choose to spend a year at FHS do it after they have completed regular high school. Only liberal FHS are included in this study. These FHS do not assess the musical level or ability of incoming students through grades, auditions or other methods by admission. Prior to the beginning of the schoolyear 2015/2016 students who were going to begin at a music program at one of the 17 of 18 FHS matching the selection of criteria for the research questions, received a survey. The survey maps the students' musical backgrounds, experiences, expectations and ambitions. 103 out of 267 students responded to the survey.

The main hypothesis is that students applying to a music program at FHS represent a great variety of musical backgrounds, experiences, and ambitions. This heterogeneous group of students may have different expectations, and apply for different reasons because of their musical backgrounds, experiences and ambitions. Further specific research questions were posed; *What are the current tendencies; - Which factors does the incoming students at folk high school music programs consider as important due to several factors they attend to receive? Are there correlations between the students' musical backgrounds, experiences and ambitions, and their expectations, reasons for applying to the schools, and their future musical goals and ambitions?*

The empirical data were categorized, analyzed and the differences interpreted. This study finds that this group of students represents a wide variety of musical experiences, backgrounds, expectations and ambitions. The data also shows there are correlations between the students' musical experiences and why they applied for a FHS, which expectations they have, and what ambitions they have with their future use of their musical knowledge.

The purpose of this thesis is to contribute to knowledge in a field where little research has been done previously, and to open for reflection and discussion of implemented practices at FHS.

Keywords: music pedagogy, folk high schools, musical heterogeneity, expectations, experiences, ambitions

Forord

Jeg ønsker å tildele en stor takk til mine veiledere Tiri Beate Bergesen Schei og Tine Grieg Viig ved seksjon for musikkpedagogikk, for uvurderlige innspill og solide veiledning, åpne dører og oppmuntring gjennom hele skriveprosessen. En stor takk gis også Jonas A. Christophersen ved seksjon for samfunnsfag, for opplæring og veiledning i kvantitativ metode.

Å skrive masteroppgave påvirker ikke bare den som skriver, men òg alle rundt. Takk til venner og familie som har vært tilstede dette litt annerledes året. En spesiell takk går til min kjære samboer, Frank. Uten deg hadde det vært praktisk umulig å bruke dette året på oppgaveskriving. Jeg setter stor pris på at du har latt meg dele alle tanker som har oppstått underveis i arbeidet, på dine konstruktive innspill og tilbakemeldinger, og for at du har fått meg til å fokusere på også andre sider ved hverdagen.

Åse Wikheim Amble har lest korrektur på oppgaven, mens Nadina Peters og Glen Peters har bistått med sine engelske ferdigheter. Takk for deres medvirkning og oppmuntrende kommentarer. Det settes stor pris på!

Takknemlig er jeg også overfor alle kontaktpersonene på folkehøgskolene som velvillige har ytt stor innsats i arbeidet med å formidle undersøkelsen. I samme strofe vil jeg takke alle elevene som svarte på undersøkelsen. Dere har alle vært nøkkelen til muliggjøringen av dette prosjektet.

Til sist vil jeg takke mine studiekamerater ved masterprogram i musikkpedagogikk, og spesielt dere som har delt stillheten med meg på lesesalen, for gode pauser og diskusjoner, og støtte gjennom skriveprosessens oppturer og nedturer.

Bergen, 16. mai 2015
Ragni Stoltenberg

Innhold

Figurliste	vii
Tabelliste	ix
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.1.1 Folkehøgskolenes opptaksrutiner	2
1.1.2 Fagtilbud og etterspørsel	2
1.1.3 Utbytte og kompetanse	3
1.1.4 Lærernes stilling i folkehøgskolen	4
1.1.5 Heterogene elevsammensetninger	5
1.2 Problemstilling.....	5
1.2.1 Nøkkelbegreper	5
1.2.2 Hypotese, problemstilling og premisser	7
1.3 Studiens relevans for fagfeltet	10
1.4 Disposisjon	12
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	14
2.1 Hypotetisk-deduktiv strategi.....	14
2.2 Problemstillingen sett i en vitenskapelig kontekst	16
2.3 Relevant litteratur	19
2.3.1 Musikk i frilynt folkehøgskole	21
2.3.2 Allmenndanning	22
3. METODE.....	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.3.1 Fremgangsmåte for innsamling av empiri.....	25

3.2	Kvantitativ metode	25
3.2.1	Utvalg og datagrunnlag	25
3.2.2	Populasjonsstudie	26
3.2.3	Selvselektert utvalg	26
3.2.4	Avhengige og uavhengige variabler	26
3.2.5	Tabellanalyse og korrelasjonenes styrke	27
3.2.6	Spørreundersøkelsens utforming og skaleringer	28
3.2.7	Pilotstudie	29
3.2.8	Norsk senter for forskningsdata	30
3.2.9	Begrensninger og utfordringer ved datainnsamling	30
4	ANALYSE OG FUNN	32
4.1	Premiss I – Heterogenitet i musikkfaglig bakgrunn og erfaring.....	33
4.1.1	De kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer	33
4.1.2	Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring	35
4.2	Premiss II – Heterogenitet i grunner til å søke en musikklinje.....	49
4.2.1	Grunner de kommende elevene oppgir til å søke et år på en musikklinje	49
4.2.2	Korrelasjoner mellom hva elevene har av musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke grunner de oppgir for å ha søkt et år på en musikklinje på folkehøgskole	50
4.3	Premiss III – Heterogenitet i elevenes rangering av innholds faktorer	56
4.3.1	Hvor uviktige/viktige de kommende elevene synes forskjellige innholds faktorer er før skolestart?.....	56
4.3.2	Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de synes er uviktige/viktige innholds faktorer.....	60
4.4	Premiss IV – Heterogenitet i musikkfaglige ambisjoner.....	69
4.4.1	Ambisjoner og ønsker de kommende elevene har med videre bruk av musikk etter endt folkehøgskoleår.....	70
4.4.2	Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer og hvilke musikkfaglige ambisjoner de har	72
5.	HOVEDFUNN OG IMPLIKASJONER.....	77

5.1	Heterogen elevgruppe	77
5.1.1	Gruppedynamikk i heterogene grupper	78
5.1.2	Å tilpasse opplæringen	80
5.1.3	Lærerens rolle og elevsentrert kunnskapssyn.....	81
5.2	Å danne eller å utdanne?	82
5.2.1	I spenningsfeltet mellom folkehøgskolens mandat og elevens ønsker og kompetansebehov	83
5.2.2	Allmenndanning gjennom møte med musikk	86
5.3	«Folkegøyskolen» og forholdet mellom lyst, lære og økonomi	88
5.4	Folkehøgskolen som overgangsskole	90
6.	REFLEKSJON OVER FORSKNINGSARBEIDET	91
6.1	Oppsummering	91
6.1.1	Musikkpedagogisk utviklingsarbeid på bakgrunn av funn i undersøkelsen	93
6.1.2	Avsluttende kommentar	94
6.2	Veier videre	95
7.	LITTERATUR	96
	Vedlegg I: Invitasjon til deltakelse i spørreundersøkelse	100
	Vedlegg II: Kvittering fra NSD	101
	Vedlegg III: Undersøkelsens spørsmål og svaralternativer	103
	Vedlegg IV: Tilleggsdata	107

Figurliste

- Figur 4.1:** Prosentandel av hele utvalget som har gått musikklinje på VGS s. 34
- Figur 4.2:** Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har gått musikklinje på VGS s. 43
- Figur 4.3:** Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av instrumentalpedagog/lærer s. 43
- Figur 4.4:** Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden ved bruk av PC/Mac s. 44
- Figur 4.5:** Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritida s. 44
- Figur 4.6:** «Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole?...» s. 49
- Figur 4.7:** Hvorfor de søkte en musikklinje på folkehøgskole: Sammenligning mellom forskjellige kategorier s. 52
- Figur 4.8:** De kommende elevenes rangering av forskjellige innholdsfaktorer s. 57
- Figur 4.9:** Egeninnsats og øving: Hvor mye de kommende elevene forventer å måtte øve daglig alene eller sammen med andre utenom ordinær undervisningstid s. 59
- Figur 4.10:** Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn dem selv s. 61
- Figur 4.11:** Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av å få spille sammen med andre s. 61
- Figur 4.12:** Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at de får være med på innspilling av musikk i studio s. 63
- Figur 4.13:** Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at skolen har det nyeste og beste musikkutstyret s. 64
- Figur 4.14:** Sammenligning av hvordan de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden har rangert viktigheten av at de får opplæring på sitt hovedinstrument s. 65
- Figur 4.15:** Hvilke ambisjoner og ønsker de kommende elevene har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår s. 70

Figur 4.16: Ambisjoner/ønsker: Sammenligning mellom de som har/ikke har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr s. 72

Figur 4.17: Ambisjoner/ønsker: Sammenligning mellom de som har/ikke har gått musikklinje på VGS s. 73

Tabelliste

Tabell 3.1: Eksempel på tabellføring av uavhengig og avhengig variabel, og prosentdifferanse	s. 28
Tabell 4.1: Hvilke musikkfaglige bakgrunner og erfaringer de kommende elevene har	s. 33
Tabell 4.2: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har /ikke har gått musikklinje på VGS og de som har/ikke har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog	s. 37
Tabell 4.3: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å spille i korps	s. 39
Tabell 4.4: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å spille i orkester	s. 40
Tabell 4.5: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å synge i kor	s. 41
Tabell 4.6: Enheter (N) innenfor de sammenlignede kategoriene	s. 42
Tabell 4.7: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden ved bruk av PC/Mac, og de som har/ikke har erfaring med lydproduksjon ved bruk av eget studio på fritiden	s. 45
Tabell 4.8: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden	s. 46
Tabell 4.9: Svaralternativer gitt i spørreundersøkelsen på spørsmålet om hvilke ambisjoner/ønsker elevene har med bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår	s. 47
Tabell 4.10: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid og de som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som hobby	s. 48
Tabell 4.11: Grunner til hvorfor elevene søkte en musikklinje på FHS. Sammenligning av de som har og ikke har gått musikklinje på VGS, og de som har/ikke har erfaring med å spille i band	s. 51

Tabell 4.12: Grunner til hvorfor elevene søkte en musikklinje på folkehøgskole. Sammenligning mellom de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, og de som ønsker å ha musikk som inntektsgivende arbeid og de som ønsker å ha musikk som hobby	s. 54
Tabell 4.13: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Vist som prosentandeler av hele utvalget	s. 58
Tabell 4.14: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Sammenligning av de som har/ikke har gått musikklinje på VGS	s. 60
Tabell 4.15: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Sammenligning av forskjellige kategorier	s. 62
Tabell 4.16: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden	s. 66
Tabell 4.17: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk med tradisjonell notasjon for instrumenter på fritiden	s. 67
Tabell 4.18: Hvilke ambisjoner de kommende elevene har med musikk. Hva de i hovedsak ønsker å bruke sine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår	s. 74

1. INNLEDNING

I denne oppgaven med tittel «Musikkelever på folkehøgskole: En kvantitativ undersøkelse av erfaringer, forventninger og ambisjoner», kartlegges de kommende musikkelevnes bakgrunner, erfaringer, forventninger, grunner til å søke og musikkfaglige ambisjoner. Mange frilynte folkehøgskoler i Norge tilbyr opplæring i musikkfag på sine linjer. Selv om noen av disse folkehøgskolene har opptaksprøver, eller ønsker demo og/eller annen dokumentasjon på søkerens musikkfaglige bakgrunn og ferdigheter for å bruke som grunnlag for opptak, stiller de fleste skolene ingen slike musikkfaglige krav til de kommende elevene. Hypotesen er at elevene på disse skolene representerer et stort spenn i musikkfaglige bakgrunner, ambisjoner, grunner til å søke samt forventninger, og derfor danner heterogene elevgrupper.

Mange frilynte folkehøgskoler i Norge tilbyr opplæring i musikkfag på sine linjer. Selv om noen av disse folkehøgskolene har opptaksprøver, eller ønsker demo og/eller annen dokumentasjon på søkerens musikkfaglige bakgrunn og ferdigheter for å bruke som grunnlag for opptak, stiller de fleste skolene ingen slike musikkfaglige krav til de kommende elevene. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på elever som skulle begynne på frilynte folkehøgskoler som ikke hadde formulerte eller på annen måte kommuniserte musikkfaglige opptakskrav ved opptak. Hypotesen er at disse elevene representerer et stort spenn i musikkfaglige bakgrunner, ambisjoner, grunner til å søke samt forventninger, og derfor danner heterogene elevgrupper.

Før skoleåret 2015/2016 begynte ble det formidlet en spørreundersøkelse til elever som skulle begynne på en musikklinje på en folkehøgskole som ikke hadde spesifikke musikkfaglige krav til elevenes musikkfaglige ferdigheter eller bakgrunner ved opptak. 103 av de 267 elevene som mottok undersøkelsen, responderte. Analysen av det kvantitative datamaterialet kartlegger denne elevgruppens bakgrunner, erfaringer, grunner til å søke, forventninger og ambisjoner.

Målet med denne oppgaven er å bidra til økt kunnskap om elevenes bakgrunner, forventninger og ambisjoner. Denne kunnskapen kan forhåpentligvis utfordre til refleksjon og diskusjon om det musikkpedagogiske arbeidet i folkehøgskolene. Videre kan funnene være relevant for folkehøgskolenes personale ved planlegging og utforming av deres linjetilbud.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter flere års erfaring som linjeansvarlig og folkehøgskolelærer ved to forskjellige folkehøgskoler, innehar jeg erfaringer med arbeid med musikk i skoleslaget. Erfaringsmessig møter man en heterogen forkunnskaps/forventnings/ambisjons-kulisse på undervisningsarenaen. Min erfaring sier at elevene, deres referanser, bakgrunner, erfaringer og ambisjoner påvirker praksisen på linjene. Det kan antas at elevene på utvalgsskolene for denne studien er på vidt forskjellig nivå faglig sett, har forskjellige intensjoner ved å gå på folkehøgskole, ulike forventninger til faglig utbytte, og har ulike ambisjoner med videre musikkutøving. Denne antakelsen har bakgrunn i disse skolenes opptaksrutiner, og egen praksis på området.

1.1.1 *Folkehøgskolenes opptaksrutiner*

Svært få folkehøgskoler har formulerte opptakskrav ved inntak av nye elever. Ved mange skoler gjelder prinsippet om «først til mølla» når startskuddet for å ta inn neste års elever går 1. februar. I én elevgruppe møter man unge voksne med et aldersspenn fra om lag 17-18 år til 25 år. Snittalder er på mange skoler litt over 19 år, jf. skolenes søkesider (Folkehøgskolene, n.d.). Utover alder, det søkerne velger å legge ved av vitnemål og attester, og det de opplyser om seg selv, vet folkehøgskolene og opptaksansvarlige lite om elevene før skolestart. Ofte har ikke de som søker en formell musikkfaglig bakgrunn, noe som bidrar til at det er vanskelig å vite hvilke faglige erfaringer de kommende elevene har. Skolenes søknadsskjema ber søkeren fortelle om seg selv, sin bakgrunn, og ofte hvilket instrument de ønsker å få opplæring i. Feltene i søknadsskjemaene er ofte åpne, og det er derfor en mulighet for at nyttig informasjon om søkeren ikke kommer med, da søkeren selv velger hva det informeres om. Det eksisterer ingen felles mal for hvilke konkrete musikkfaglige faktorer det spørres om, og ingen mal å systematisere informasjonen om søkerne etter.

1.1.2 *Fagtilbud og etterspørsel*

Folkehøgskolene er i stor grad avhengige av å treffe elevenes interesseområder, og kanskje i større grad tilpasse og etterkomme elevenes ønsker i utforming av fagtilbud, blant annet fordi ett år på folkehøgskole er frivillig, og folkehøgskolenes økonomiske grunnlag ligger i antall opptatte elever. Trendene i unges musikkbruk er i stadig endring, og de har fått tilgang på nye

læringsplattformer, spesielt i form av digitale verktøy og ressurser på nett. Musikkfaget i grunnskolen og videregående skoler endrer seg nok også, men dette skjer antageligvis i et noe roligere tempo enn mulighetene som har utviklet seg på den uformelle læringsarenaen fordrer til. Det ett elevkull ønsker behøver ikke å legge fasit for hva som er ønsket av de neste års kull, kanskje til dels på grunn av disse endringene, men også på grunn av elevsammensetningen som gjelder hvert år. Jeg har erfaring med at årskullene ønsker å lære om forskjellige tema, tilegne seg ferdigheter innenfor forskjellige musikkfaglige områder, og har behov og ønsker om å lære om dem på forskjellige nivå og med forskjellige metoder avhengig av gruppedeltakernes tidligere musikkfaglige bakgrunner, erfaringer, og ambisjoner.

En folkehøgskole har ikke midler til å drifte skolen uten de statlige tilskudd de mottar pr. opptatte elev, eller pengene elevene betaler for kost og losji og andre driftskostnader. Krav for tilskudd fra departementet formulert i Folkehøgskoleloven § 2, punkt c er: «Skolen skal ha minst 35 elever årlig i gjennomsnitt over fire år, jf. § 7¹ andre ledd» (2002).

Med dette i bevissthet er det viktig å vite hva elevene ønsker, og hvilken søkergruppe man treffer, slik at man kan utarbeide et best mulig linjetilbud som innfrir elevenes ønsker og behov. Rekruttering av et tilstrekkelig antall elever er for mange linjer og folkehøgskoler blitt en eksistensiell viktig utfordring.

Enkelte skoler og linjer får raskt ønsket opptak, mens andre nok kunne tenkt seg flere elever ved skolestart. Hvilke skoler som fylles opp raskt endrer seg fra år til år, og hvilke linjer som er populære går i svingninger ut i fra de trendene som til enhver tid er.

1.1.3 Utbytte og kompetanse

I oppgaven undersøkes hvilke ambisjoner og ønsker elevene har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår. Resultatene av undersøkelsen tar sikte på å si noe om hvilken kunnskap musikklinjene kan arbeide for at elevene skal få, slik at de har den kompetansen de behøver, og ønsker, når folkehøgskoleåret er ferdig og de skal videre i livet. Opplæring i folkehøgskolen skal ikke være et alternativ til det formelle utdanningssystemet - det er et krav om at den ikke skal være det. Kompetanse folkehøgskolen skal gi er formulert i lovverket:

«Folkehøgskolen er ein pensum- og eksamensfri skole. Departementet kan fastsetje, i samarbeid med mottakarinstitusjonar, kvar og korleis folkehøgskolen gjev kompetanse i yrkessamanhengar og utdanningssituasjonar.» Denne bestemmelsen er en grunnleggende og prinsipiell karakteristik av folkehøgskolen, og et kriterium ved departementets tilsyn med skolene. Bestemmelsen innebærer at folkehøgskolene ikke kan gi undervisningstilbud som er alternativer til det formelle utdanningssystemet, og ikke avholde eksamener eller gi formell kompetanse på linje med det offentlige skoleverket (Ot.prp. nr. 79 (2001-2002), 2002, Kompetanse s. 11).

Folkehøgskolene har gjentatte ganger stått midt i den skolepolitiske debatten. Blir bevilgningene opprettholdt, økt, eller blir det innstramminger? Hva er hensikten med folkehøgskole, lærer man egentlig noe faglig der? Er folkehøgskolene kun lange reiser, hekling og moro (Bjartvik, 2014; Lillegård, 2014)? De som arbeider i folkehøgskolen vil muligens være opptatte av at skolen, eller skoleslaget, fremstår som et viktig skoletilbud. De positive historiene om elever som har lykket, eller funnet veien videre ved hjelp av folkehøgskolene, trekkes frem i media og kampanjer for å trekke til seg nye elever. Folkehøgskolene er kanskje noe utydelige i formidlingen av hva de tilbyr av fagkunnskap, noe også en gjennomgang av litteratur om skoleslaget gjenspeiler. Folkehøgskolenes grunnideologi ligger i filosofiske teorier om allmenndanning, demokrati og folkeopplysning, en skole for livet. Kanskje må man tilbringe et år på folkehøgskole for å forstå konkret hva man får ut av det.

1.1.4 Lærernes stilling i folkehøgskolen

Lærerne i folkehøgskolene balanserer mellom flere hensyn når de planlegger praksis. De manøvrerer blant annet mellom gitte rammer, egne intensjoner og skolens tradisjoner, og i stor grad elevenes forventninger og forutsetninger. Man er ofte den ene læreren elevene forholder seg til i linjetimene, med mindre folkehøgskolen man er ansatt på prioriterer større lærerressurser, eller har flere retninger av musikklinjer hvor lærere fra flere linjer samarbeider på tvers av linjene/fagene. Dette gir lærerne stor frihet til å forme linjen etter sitt ønske, men tilsvarende ansvar, i og med at man i stor grad sitter med idéene, planleggingen, kunnskapen, undervisningen og oppfølgingen av elevene alene. Læreren har på mange måter en annen rolle i folkehøgskolen enn i andre utdanningsinstitusjoner, og fungerer i større grad som veileder, ordstyrer og medpraktiserende enn i det tradisjonelle mester-elevforholdet. Slike faktorer kan ha noe å si for hvilken faglig tilnærming og hvilket faglig utbytte elevene får.

Skolene har økonomiske rammer man planlegger innenfor, det er opparbeidet utstyrsarsenal, rom og andre fasiliteter. Videre har skolene uskrevne tradisjoner de arbeider ut i fra,

forskjellig timeantall avsatt til arbeid på linjene, ulike lærerressurser og ulik tilgang på eksterne ressurser. Lærerne arbeider ut fra sine forutsetninger og intensjoner, samtidig som man forhandler med elevene om hvilket innhold de skal lære og hvordan det skal læres. Hva elevene ikke bare ønsker å lære, men også hva de trenger å lære, for å kunne nå sine ambisjoner og bruke musikk på den måten de ønsker, kan være viktig å tenke på når man tilpasser for elevene. Ettersom folkehøgskolene ikke har fastlagt pensum eller fagplan, har de i større grad mulighet til å etterkomme elevenes ønsker til faginnhold og læringsmetoder. Læreren bør ideelt sett endre fagplan og innhold for å få det mest mulig tilpasset den aktuelle gruppen man arbeider med etter hvert som nye årskull begynner. Oppgaven forsøker derfor å kartlegge hva elevene ønsker, hvilke faktorer de synes er viktige, eller mindre viktige, og hva de vil bruke musikkunnskapen til senere, slik at man systematisk og lettere kan tilrettelegge for den elevsammensetningen man har.

1.1.5 Heterogene elevsammensetninger

Musikkfaglig heterogenitet vil i denne oppgaven trekkes frem som sentralt. Hypotesene, som er konkretisert i neste del-kapittel, 1.2 «Problemstilling», påstår i grove trekk at elever som begynner på de utvalgte linjene som spørreundersøkelsen presenterer, representerer et stort mangfold musikkfaglige forkunnskaper, forventninger og ambisjoner med videre bruk av musikk. Mangfoldet kan videre påvirke og stille krav til den gjennomførte praksisen på forskjellige måter. Oppgaven viser dette mangfoldet og diskutere mulige implikasjoner av heterogene elevgrupper.

1.2 Problemstilling

1.2.1 Nøkkelbegreper

I oppgaven brukes flere begreper som kan ha forskjellige betydninger sett ut i fra hvilken sammenheng begrepet brukes i. I dette del-kapittelet vil jeg derfor presentere forskjellige definisjoner av noen av disse begrepene, og forklare på hvilken måte begrepene er ment å forstås i denne oppgavens kontekst.

Kompetanse er i kortform definert i skolesammenheng som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, n.d.-b, om kompetanse i LK 06). Formell kompetanse kan videre forstås som kompetanse dokumentert på vitnemål, og

gjennom karakterføring, av ferdigheter man har fått gjennom forskjellige offentlige utdanningsinstitusjoner. Begrepet kompetanse kan også ha betydningen av om man er i stand til å føle og oppleve noe, reflektere rundt noe, eller delta, mestre og utføre noe (Engh, 2004). Erfaringsmessig har elevene svært ulike ambisjoner og ønsker med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår, og om man spør dem hvilke kompetanser de vil ha, referer de gjerne til musikkunnskaper de trenger for å få fullbyrdet de musikkfaglige ønskene og ambisjonene de har. Når jeg diskuterer (kapittel 5) hvilke kompetanser det kan være hensiktsmessig at musikklinjene på folkehøgskolene legger til rette for at elevene får, er det i hovedsak elevenes etterspurte kompetanse det henvises til.

Ikke-formell kompetanse er, i følge NOKUT (NOKUT, n.d., Begreper og termer i NKR), kompetanse man får gjennom å delta i organiserte aktiviteter, men som ikke gir vitnemål eller en grad. Deltakelse på kurs, i orkestre, korps eller kor er eksempler på arenaer man får ikke-formell kompetanse. Videre blir uformell kompetanse definert av NOKUT (NOKUT) som kompetanse man får gjennom dagliglivet, gjennom ikke-organisert læring. I lys av denne oppgaven kan uformell kompetanse bli referert til som erfaringer elevene har med å gjøre musikk på fritiden utenfor organiserte aktiviteter, som for eksempel å lære seg å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer eller å komponere elektronisk musikk.

I avhandlingen som helhet, i problemstilling, analyse og diskusjon, brukes ofte begrepene *mangfold* og *heterogenitet*. I følge bokmålsordboka (UiO & Språkrådet, 2015a, 2015b) betyr ordene mangfold og heterogenitet at noe inneholder stor variasjon, eller er uensartet og ulikeartet. Ettersom begrepene ikke har en konkret betydning, kan de regnes som flertydige, og får betydning i de ulike sammenhengene de brukes (Lewin, 2007, s. 4). Begrepene brukes i denne teksten blant annet i betydningen av at en gruppe kan bestå av enkeltindivider som til sammen representerer en mangfoldig musikkfaglig bakgrunn og erfaring, og brukes som fellesnevner for å beskrive at en gruppe elever er heterogene i form av at de har ulike musikkfaglige erfaringer, bakgrunner, kunnskaper, utviklingspotensialer, forventninger og ambisjoner. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider (Utdanningsdirektoratet, n.d.-a, søkord mangfold) blir begrepet mangfold ofte brukt i dokumenter og artikler som omhandler minoritetsspråklige og sammensetninger av etniske grupper. I denne oppgaven har bruk av begrepet ingenting å gjøre med etnisitet. Både begrepene heterogenitet og mangfold brukes for å beskrive en gruppe sammensatt av individer som viser en stor variasjon. Variasjonen det

her henvises til er altså musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, grunner til å søke et år på en musikklinje på folkehøgskole, og forventninger.

Bruk av begrepet *innholdsfaktorer* henviser i teksten til alle de forhold som inngår i en musikklinje på en folkehøgskole. I følge bokmålsordboka er *faktor* et medvirkende forhold eller en viktig årsak. Begrepet bruker jeg som en fellesbetegnelse for alt som kan være gitt fagtilbud på (musikk-)linjene eller mulig utbytte av et folkehøgskoleår, begrenset til de faktorene som ble undersøkt gjennom spørreundersøkelsen. Dette kan være økonomiske betingelser og rammer, ressurser i form av lærere, rom og utstyr, faginnhold, arbeidsprosesser, arbeidsmåter, sosiale forhold og lignende.

1.2.2 Hypotese, problemstilling og premisser

Oppgavens problemstilling bygger på hypotesen om at elevene på utvalgsskolene er heterogene når det gjelder musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, grunner til å søke på en musikklinje, hvilke innholdsfaktorer de anser som viktige eller mindre viktige, og hvilke ambisjoner de har med videre bruk av sine musikkunnskaper.

Videre, for å teste en eventuell konsekvens av hovedhypotesen, har jeg arbeidet ut i fra en hypotese om at hva elevene har med seg av musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner/ønsker med videre bruk av sine musikkunnskaper påvirker andre faktorer: *Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner med videre bruk av musikk, og hva de innehar av annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring, hva de oppgir som grunner til å søke, hvilke innholdsfaktorer de anser som viktige eller mindre viktige, og hvilke ambisjoner/ønsker de har med bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår.*

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema og overstående hypoteser er følgende problemstilling formulert:

Finnes det sammenhenger/korrelasjoner mellom folkehøgskoleelevenes musikkfaglige bakgrunn, erfaring og...

- *hva de har av annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring?*
- *hvilke innholdsfaktorer de anser som viktige/mindre viktige (forventninger)?*

- *grunner til at de søkte en musikklinje på en folkehøgskole?*
- *deres videre ambisjoner og ønsker med bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår?*

Gjennom undersøkelsen som ble gjennomført før elevene startet sitt folkehøgskoleår høsten 2015, var det mulig å se om det gikk an å støtte de overstående hypotesene, eller om de måtte forkastes, ved å teste enkelte premisser eller hjelpehypoteser. Premissene kan på en oversiktlig måte testes gjennom forsøk på å besvare forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene kartlegger tendenser i utvalgets besvarelser som helhet, og synliggjør forskjeller mellom forskjellige kategorier inndelt ut i fra elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, og ambisjoner med videre bruk av musikk.

Premiss I Elevgruppen som begynner på musikklinjer ved folkehøgskoler uten formulerte eller på andre måter kommuniserte musikkfaglige opptakskriterier er heterogen, fordi elevene representerer stor variasjon i musikkfaglige forutsetninger, vist gjennom et mangfold i musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de innehar av annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring.

Ut av premisset avledes følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilken musikkfaglig bakgrunn og erfaring har de kommende elevene før de begynner på folkehøgskole?

Når musikkfaglig bakgrunn og erfaring er kartlagt, kan man videre svare på dette forskningsspørsmålet:

- b) Finnes det korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de har av annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring?

Premiss II Elevgruppen som begynner på folkehøgskoler uten formulerte eller på andre måter kommuniserte musikkfaglige opptakskriterier er heterogen fordi de oppgir forskjellige grunner til å søke seg til en musikklinje på folkehøgskole. Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de oppgir som grunner til å søke seg til en musikklinje på folkehøgskole.

Ut av premisset avledes følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke grunner hadde elevene til å søke et år på en musikklinje på folkehøgskole?

Når de kommende elevenes grunner til å søke et år på en musikklinje på folkehøgskole er kartlagt, kan man videre svare på dette forskningsspørsmålet:

- b) Finnes det korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke grunner de oppgir for å ha søkt et år på en musikklinje på folkehøgskole?

Premiss III Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke innholdsfaktorer (faglig innhold, rammer, ressurser, studiereise, sosiale faktorer etc.) de anser som uviktige/viktige.

Ut av premisset avledes følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke innholdsfaktorer i form av blant annet faginnhold, rammebetingelser, studiereise og sosiale forhold synes de kommende elevene er viktige, eller mindre viktige, før skolestart?

Når man har kartlagt hvordan de kommende elevene har rangert de forskjellige faktorene, kan man videre svare på dette forskningsspørsmålet:

- b) Finnes det korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de synes er viktige, og mindre viktige, innholdsfaktorer av blant annet faginnhold, rammebetingelser, studiereise og sosiale forhold?

Premiss IV Det finnes sammenhenger mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer og hvilke ambisjoner/ønsker de har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår.

Ut av premisset avledes følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvilke ambisjoner og ønsker har de kommende elevene ved videre bruk av musikk etter endt folkehøgskoleår?

Når de kommende elevenes ambisjoner og ønsker med videre bruk av sine musikkunnskaper er kartlagt, kan man videre svare på dette forskningsspørsmålet:

- b) Finnes det korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer og hvilke ambisjoner og ønsker de har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår?

1.3 Studiens relevans for fagfeltet

Oppgaven kan finnes relevant for de som arbeider med markedsføring og informasjon i folkehøgskolen, andre folkehøgskoleansatte, og da særs de som arbeider med de forskjellige musikklinjene, for de som legger til rette studieløpet for lærerstudenter i tillegg til de som studerer musikkpedagogikk. Studien kan også ha en relevans for videre forskning innenfor det musikkpedagogiske feltet, da oppgaven bidrar med empiri på fagfeltet, som kan være utgangspunkt for flere problemstillinger. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6, «Veier videre». Nedenfor vil jeg presentere hvilke områder studien berører, og hvorfor dette kan være interessant for de forskjellige aktørene.

Studien kartlegger de kommende folkehøgskoleelevenes musikkfaglige bakgrunner, hvilke forutsetninger de har i form av erfaring fra arbeid med musikk både på den formelle og uformelle arena. Grunner til at elevene søker på en musikklinje blir også kartlagt, samt deres ambisjoner og ønsker med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår. Spørreundersøkelsen og analysen av denne, har hatt et stort fokus på de kommende elevenes forventninger, eller hvilke innholdsfaktorer de anser som uviktige/viktige i forkant av sitt folkehøgskoleår. Alle disse kartleggingsdataene kan bidra med nyttig informasjon om elevene, og være med på videre utvikling av linjene og innsikt i egen praksis. Det finnes lite informasjon på området som undersøkes, og oppgaven svarer derfor til et relevant kunnskapsbehov på fagfeltet. Fra et markedsføringshensyn kan denne informasjonen brukes til å evaluere eksisterende markedsføringspraksis, og legge nye, eventuelt utvikle allerede gjeldende markedsføringsstrategier.

Kartleggingsdataene gir mye informasjon om hvilken musikkfaglig bakgrunn de kommende elevene har, og hva de ønsker å bruke sine kunnskaper til senere. Disse dataene kan være verdifulle for de som arbeider med utvikling av opplæring innen musikkpedagogikk i høyere utdanning, og de som forsker innenfor fagfeltet musikkpedagogikk. Studien sier noe om hvor elevene har vært og hvor de vil, og muligens kan disse dataene bekrefte eller avkrefte eksisterende forestillinger om hva musikkinteresserte unge voksne har lært om, på hvilken måte de har utøvd musikk, og hvilken arena de ser for seg å praktisere musikk senere. Jeg vil

anta at det er i de folkehøgskoleansattes interesse å vite noe om blant annet de kommende elevenes ambisjoner og ønsker. Dette kan fortelle lærerne hvilket nivå de bør legge seg på, og hvilket faginnhold de bør vektlegge. Det kan være store forskjeller mellom hvordan elever som ønsker å ha musikk som en hobby, eller livsglede, forholder seg til fagstoff og læringsstrategier, og de som for eksempel ønsker å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning.

De forskjellige musikklinjene som undersøkelsen i denne studien er rettet mot har forskjellige faglige fokus. Dette betyr at selv om de kommende elevene avgir ulike svar og rangerer de forskjellige innholds faktorene forskjellig, er det ikke sikkert hver enkelt skole behøver tilrettelegge for absolutt alle kategoriene presentert i korrelasjonsanalysen. Noen linjer fokuserer mest på rock, andre jazz, noen musikkproduksjon og noen korps, og det er derfor en viss sannsynlighet for at elevene som takket ja til skoleplass på disse linjene også takket ja med utgangspunkt i den bakgrunnen de har og hva de ønsker å oppnå med året. Samtidig er det mange linjer som presenterer mye av det samme linjeinnholdet på hjemmesidene sine, og hvem som takker ja til å gå på hvilken linje kan være noe tilfeldig eller avhengig av andre faktorer enn det presenterte innholdet på skolens nettsider eller på folkehøgskolens fellesportal (Folkehøgskolene, n.d.). Slik sett kan studien bidra til utvikling og diskusjon rundt de forskjellige linjenes innhold, hva som formidles på nettsidene, og om det er behov for å nå ut til et bredere eller smalere søkerpublikum.

Denne undersøkelsen viser at elever med forskjellige musikkfaglige bakgrunner og erfaringer i større og mindre grad har forskjellige andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Det kan for eksempel si at undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom å ha orkestererfaring, og det å inneha erfaring med å komponere musikk med tradisjonell notasjon, på fritiden. Videre viser den at elevene rangerer mulige innholds faktorer ulikt, oppgir forskjellige grunner til å søke, og har ulike ambisjoner og ønsker med videre bruk av sine musikkunnskaper. Om det viser seg at musikkfaglig bakgrunn og erfaring har en direkte innvirkning på grunner til å søke, hvordan man rangerer forskjellige innholds faktorer, og hvilke ambisjoner og ønsker elevene har, kan dette være en interessant innfallsvinkel til hvordan man legger opp og planlegger all musikkundervisning. Da ikke kun når man underviser bakgrunns- og erfaringsmessig heterogene grupper, men også for å ha bedre innsikt i hva de som har én bestemt erfaring ville ansett som en viktig eller uviktig faktor.

Hvilken bakgrunn og erfaring dine elever har kan kanskje fortelle deg hvordan du bør tilrettelegge for akkurat denne gruppen elever, og hvordan skolen bør tilpasse slik at tilrettelegging blir mulig.

Det er grunn til å anta at folkehøgskolenes elevgrupper viser større heterogenitet i bakgrunn, erfaring og ambisjoner enn andre skoleslag som tilbyr musikkfag. Denne antakelsen har bakgrunn i at elevene ikke nødvendigvis ønsker å oppnå formell kompetanse i faget, men også velger et slikt år fordi de har lyst og fordi de tror det kommer til å bli gøy. Antakelsen blir også styrket med bakgrunn i at skolene ikke har formulerte opptakskriterier, noe som betyr at det ikke er satt noen nedre eller øvre grense for hva elevene bør inneha av bakgrunnskunnskaper, eller hvilket nivå de bør være på. Dette bidrar eventuelt også til at skolene kjenner elevene dårligere faglig sett i forkant av skoleåret, enn skoler med opptakskriterier. Samtidig kan et slikt utgangspunkt kanskje åpne for, eller fordre til, nye musikkpedagogiske metoder i klasserommet. I så måte kan studien føre til refleksjon rundt praksis og videre arbeid med å utvikle pedagogikk for denne type elevsammensetning.

Det finnes lite forskning og vitenskapelig litteratur om folkehøgskolene i Norge, eller teori, på disse sammenhengene. Det finnes også svært lite litteratur på fagspesifikke tema i folkehøgskolen, om hvem som går der, og hvilke fagdidaktiske metoder som brukes i undervisningen på de enkelte linjene. I så måte er denne studien et vitenskapelig bidrag til fagfeltet.

1.4 Disposisjon

Jeg har i dette kapittelet gitt en forklaring på hypotesedannelse og problemstilling, samt en begrunnelse for å gjennomføre studiet. I neste kapittel vil oppgavens teoretiske fundament presenteres. Der vil det gis en innføring i den hypotetisk-deduktive innfallsvinkelen som denne studien har, og strategien blir plassert i forhold til begrepene induksjon og deduksjon. Det vil også bli gjort et forsøk på å plassere oppgaven innenfor en eller flere forskningsretninger. I kapittel 2 vil det også bli gitt et overblikk over aktuell litteratur som finnes på området.

I kapittel 3, oppgavens metodedel, gis en innføring i metoden brukt for innsamling av data og analyse av det empiriske materialet. Det er i denne studien samlet inn kvantitative data som

kartlegger, og som videre kategoriseres og korreleres. Metodiske begreper brukt i analysen blir presentert i dette kapittelet. Hvordan datainnsamlingen gikk for seg, og hvilke utfordringer og begrensninger metoden har medført, vil også komme frem i dette kapittelet.

Funnene fra spørreundersøkelsen, oppgavens empiriske materiale og tolkning av disse, blir presentert i kapittel 4, «Analyse og funn». Presentasjonen av funnene er systematisert etter premissene som testes, presentert i kapittel 1.2, «Problemstilling».

Det at hypotesene som ble presentert tidligere i dette kapittelet falsifiseres eller støttes, kan gi positive og negative konsekvenser. Noen av disse konsekvensene vil bli diskutert i kapittel 5, «Hovedfunn og implikasjoner».

I kapittel 6, «Refleksjon over forskningsarbeidet», vil jeg presentere noen av de mange spørsmålene som har dukket opp i løpet av arbeidet med denne oppgaven, og foreslå hvordan dette området kan forskes videre på.

2. TEORETISK GRUNNLAG

2.1 Hypotetisk-deduktiv strategi

Den hypotetisk-deduktive metoden, eller strategien, ble utviklet av Karl R. Popper, grunnleggeren av begrepet kritisk rasjonalisme innenfor vitenskapsfilosofien. Strategien ble utviklet på grunnlag av den induktive strategiens svakheter. Han mente den induktive innfallsvinkelens svakhet lå i at forskning aldri kunne bli helt objektiv, da forskeren alltid vil ha en egen tolkning av, og begrepsforståelse om, det det forskes på. Denne subjektive tolkningen av forskningsfeltet kalles av Roar Hagen og Anita Gudmundsen for «selvreferanse» (2011).

Norman Blaikie, Hagen og Gudmundsen (Blaikie, 2000, 2007; Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 465) hevder at alle forskningsspørsmål besvares ved bruk av en eller flere forskningslogikker, eller forskningsstrategier. I denne oppgaven har selvreferanse i form av egne erfaringer og observasjoner vært utspring for hypotesedannelse og problemstilling. Selvreferansen bør i dette tilfellet forstås som mine egne erfaringer med arbeid i skoleslaget det forskes på. Disse erfaringene har gitt meg et begrepsgrunnlag innenfor området. Slik sett er det meg selv som brukes som referanse (derav selvreferanse) når hypotesen dannes og spørsmålene stilles. Hypotesen støttes eller falsifiseres gjennom testing av premisser som løper ut av hypotesen. Premissene testes gjennom analyse av empiriske data. Dette plasserer forskningsstrategien til denne masteroppgaven innenfor den hypotetisk-deduktive metoden.

Induksjon og deduksjon fremstår som dikotomier i litteraturen. Metoden befinner seg på sett og vis i spenningsfeltet mellom induksjon og deduksjon. Å trekke en induktiv slutning eller å bruke induktiv logikk, er å generalisere på bakgrunn av observasjoner og å generalisere regulariteter og mønstre man finner i de innsamlede data (Blaikie, 2000, s. 103; Brown, 1998, s. 48-52). Desto oftere man kan identifisere et tilfelle eller en korrelasjon, med desto større sikkerhet kan man hevde at dette er tilfellet, med vitenskapelig belegg (Blaikie, 2000, s. 103). I motsetning til den deduktive metoden kan denne strategien regnes som noe mindre sikker, da premissene som ligger til grunn er usikre når de baserer seg på enkeltobservasjoner og ikke a priori kunnskap. For ren deduksjon må det foreligge absolutt sikre premisser (Brown, 1984, s. 11; 1998, s. 60). Samtidig, i dette tilfellet finnes kunnskap om området, i form av erfaring, som har utstyrt forskeren (meg) med et visst begrepsarsenal på området det forskes på.

Premissene, forutsigelsen eller forventet utfall, er det som testes for å støtte hypotesen. Et eksempel på forventet utfall i denne undersøkelsen kan for eksempel være: «Elever som har gått musikklinje på videregående skole ønsker i større grad å bruke folkehøgskoleåret som springbrett for å komme inn på høyere musikkutdanning, enn elever som ikke har gått musikklinje på videregående skole».¹ En hypotese kan aldri fullt bevises gjennom enkeltpremisser, kun støttes. Derfor gjennomføres det ofte mange undersøkelser for å støtte en hypotese (Cozby & Bates, 2012, s. 19-20). På grunn av tidsrammene som er satt for arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre kun én undersøkelse.

I følge Popper (2014, s. 61) vil man alltid ha et utgangspunkt når man observerer og innhenter data, og det er slik Popper umuliggjør idéen om induksjon og utvikler begrepet hypotetisk-deduktiv. Den som forsker eller observerer et felt vil alltid ha begreper, og kunne bruke et deskriptivt språk om området det forskes på, samt at hva man observerer vil være selektivt, og kan forstås ut fra forskerens bakgrunn og erfaringsgrunnlag. Videre krever det å påstå at to faktorer forholder seg til hverandre som årsak og virkning, og ikke beveger seg uavhengig av hverandre, bevis utover det vi kan observere gjennom induktiv metode (Brown, 1998, s. 66). Hagen & Gudmundsen (2011) og Blaikie (2000, s. 103) diskuterer også om ren induksjon er mulig, ettersom man alltid har et begrepsgrunnlag man gjennomfører forskningen ut fra, eller det Hagen og Gudmundsen kaller selvreferanse. I dette tilfellet er det egne erfaringer, men ikke vitenskapelig bekreftet teori som er utgangspunktet for problemstillingen, og oppgaven søker å danne teori ut av de gjennomførte empiriske undersøkelsene.

Denne masteroppgaven forholder seg empirisk til problemstillingene. Det vil si at teori bygges opp nedenfra, ut fra empiri (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 460). På den ene siden benytter forskningsprosjektet seg av induktiv fremgangsmåte, som vil si at den innsamlede data er innhentet i forkant av teori. «Studier med særlig vekt på fortolkning og teorigenerering (...) tar sikte på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres» (Grønmo, 2004, s. 38). På den annen side er min kunnskap på feltet, min erfaring og bruk av meg selv som referanse, selve kilden for hypotesen, forskningsspørsmålene og fremgangsmåte for innsamling av empiri. I følge Hagen og

¹ Ett av spørsmålene de kommende elevene ble spurt om i spørreundersøkelsen, var hvorfor de søkte et år på en musikklinje på en folkehøgskole. Et av svaralternativene var, som i teksteksempelet «For å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning (universitet, høgskole)».

Gudmundsen (2011, s. 480) tester deduksjon «... en allerede eksisterende teori ved å avlede hypoteser, dvs. vitenskapelig kontrollerte forventninger om faktiske hendelser som er egnet til å vurdere teoriens sannhetsgestalt.»

Ved bruk av selvreferanse og opparbeidet begrepsgrunnlag, som er utgangspunktet i den hypotetisk-deduktive metoden, er man i stand til å frembringe en hypotese. Likt som i denne oppgaven, har hypotesen som regel belegg fra noe som er erfart eller observert. Det vil si at metoden har induktiv støtte. Selve hypotesen kan man ikke være sikker på at stemmer. Videre følger premisser eller konsekvenser av hypotesen. Disse premissene lar seg teste. Om testresultatene stemmer eller kommer i konflikt med det som antas i premissene, gir tilbakemelding på hypotesens troverdighet. Erik Brown (1984, s. 3-4; 1998, s. 64-67) regner metoden som en indirekte bevismetode, da å påvise et premiss kun støtter hypotesen, ikke påviser den. Man kan aldri si med 100 % sikkerhet at en hypotese stemmer, men ved å teste ulike premisser som løper ut av den kan den støttes og stille sterkere. Overført til denne oppgavens tema vil det bety at i lys av mine erfaringer fremmes hypotesen om at det finnes korrelasjoner mellom de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, og hvilke svar de avgir på de forskjellige faktorene spørreundersøkelsen spør om. En analyse, hvor premissene testes og forskningsspørsmålene besvares, vil enten svekke eller styrke denne hypotesen.

2.2 Problemstillingen sett i en vitenskapelig kontekst

Å forsøke å plassere denne studiens tematikk innenfor én vitenskapelig retning er kanskje verken hensiktsmessig eller mulig. Problemområdet er sterkt knyttet til musikkpedagogikken som forskningsfelt, og resultatene fra undersøkelse er vel egnet til musikkpedagogisk utviklingsarbeid og videre forskning på feltet. Det eller de som undersøkes, og fremgangsmåten dette gjøres på kan samtidig plassere oppgaven innenfor andre vitenskapelige tradisjoner. På den ene siden undersøkes blant annet meningene til individene innenfor en populasjon, representert av et selvselektert utvalg.² Med populasjon menes her alle som dekkes av undersøkelsens utvalgsriterier, altså alle elever som skal begynne på en musikklinje på en frilynt folkehøgskole som ikke praktiserer bruk av musikkfaglige

² Les mer om det selvselekterte utvalget i kapittel 3, avsnitt 3.2.3.

opptakskriterier for opptak. Alle individene som representerer denne populasjonen er på sett og vis et samfunn. Når alle individenes meninger og ambisjoner kartlegges, lages et bilde av alle individene innenfor denne populasjonen. I følge Sigmund Grønmo (2004, s. 18) omfatter emneområdene innenfor samfunnsvitenskapene folks meninger og handlinger, og deres egenskaper både som gruppe og individer. I så måte er det nærliggende å si at masteroppgaven er et musikkpedagogisk prosjekt plassert i en samfunnsvitenskapelig ramme.

I følge Norman Blaikie (2000, s. 60-61; 2007, s. 7) skal tre typer forskningsspørsmål besvares innenfor samfunnsvitenskapelig forskning; Hva, hvorfor og hvordan. Disse spørsmålene former en sekvens, hvor det ene fører til det andre i et forskningsprosjekt (Blaikie, 2007, s. 7). Hva – og hvorfor-spørsmål handler begge om å etablere påstander som er sanne eller falske (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 478-479). Hvordan man kan arbeide med hvordan-spørsmål ut i fra det teoretiske grunnlaget denne oppgaven fremlegger, vil foreslås i kapittel 6, «Veier videre».

Individene innenfor samfunnet tematikken for denne oppgaven har kreert, kategoriseres i bakgrunns-, erfarings- og ambisjonskategorier. Grunnlaget for de kommende elevenes tidligere musikkfaglige bakgrunner og erfaringer har som regel utspring i mer eller mindre valgte handlinger i fortiden. Oppgaven forsøker å finne ut om det er sammenhenger mellom disse bakgrunnene og erfaringene, og de øvrige faktorene spørreundersøkelsen spør om. Med denne innfallsvinkelen kan man i tilfelle dessuten si at tematikken også tilhører adferdsforskningen.

Adferdsforskning forteller oss hvordan tidligere erfaringer påvirker fremtidig utvikling (Cozby & Bates, 2012, s. 2). Oppgaven søker å finne svar på om tidligere musikkfaglige erfaringer og bakgrunner påvirker blant annet hvordan respondentene rangerer ulike innholds faktorer, og hvilke musikkfaglige ambisjoner de har. Gjennom mine egne erfaringer og observasjoner kan det være lett å trekke intuitive slutninger om at det ene fører til det andre. Denne sammenhengen kalles av Paul C. Cozby & Scott C. Bates (2012, s. 4-5) en illusorisk korrelasjon, og idéer om korrelasjoner må undersøkes og evalueres med støtte av vitenskapelig forskning. Anvendt vitenskap innenfor adferdsforskning brukes for øvrig ofte for å evaluere allerede eksisterende sosiale program, reformer og nyskapninger, for å se om programmet har intensjonell effekt (Cozby & Bates, 2012, s. 13-14).

Spørreundersøkelser brukes, i adferdsforskning, for å få respondentene til å fortelle om seg selv, sine holdninger, og for å få de til å rapportere egen adferd (Cozby & Bates, 2012, s. 129). I følge Cozby og Bates (2012, s. 131-132) finnes tre gjeldende spørsmålsstillinger i spørreundersøkelser som datainnsamlingsmetode for adferd. Den første spør informantene om deres holdninger og oppfatninger. Ved å svare på disse spørsmålene har informantene mulighet til å evaluere og ytre hvordan de tenker og mener om det de blir spurt om. Spørreundersøkelsen spør de kommende elevene hvor uviktig/viktig de anser forskjellige innholds faktorer å være. Disse spørsmålene kan plasseres innenfor denne kategorien. Videre gir spørsmål om fakta informantene mulighet til å fortelle det de vet om seg selv. Undersøkelsen spurte de kommende elevene om de blant annet hadde erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, som er en type spørsmål som havner innenfor denne spørsmålskategorien. Den tredje spørsmålsstillingen gir informasjon om respondentenes tidligere eller tenkt fremtidig adferd. Spørreundersøkelsen spør de kommende elevene om hvilke ønsker eller ambisjoner de har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår, en spørsmålsstilling som kan plasseres i kategorien adferdspørsmål.

Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til de kommende musikkelevne bestod av en rekke faktaspørsmål knyttet til elevenes musikkfaglige erfaringer. Videre ble respondentene bedt om å rangere sine egne forventninger, eller hvor viktig de synes gitte innholds faktorer var. Slik selv-rapportering er mye brukt i adferdsforskning. Selv-rapportering brukes ofte til å måle respondentenes holdninger, hvor mye de liker noe og forskjellige aspekter av menneskers tanker og adferd (Cozby & Bates, 2012, s. 181). Det er gjort beslektede studier tidligere som berører det musikkpedagogiske feltet. Deriblant vil jeg nevne "Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes? (Long, Hallam, Creech, Gaunt, & Robertson, 2012). Selv om studien ikke direkte berører tematikken for denne oppgaven, er den et nyttig innspill til denne studiens innfallsvinkel og fremgangsmåte.

Cozby og Bates hevder at forskning i hovedsak går ut på å studere sammenhenger mellom variabler (2012, s. 69). Hvordan kan man vite at det er en sammenheng mellom elevenes bakgrunner og erfaringer, og hvorfor de søkte til en musikklinje på en folkehøgskole, hva de anser som viktige innholds faktorer, og hvilke ambisjoner og ønsker de har med videre bruk av musikk? For å finne ut om det er en årsakssammenheng må man dedusere kausaliteten og

teste undersøkelsens interne validitet (Cozby & Bates, 2012, s. 85). Intern validitet refererer til nøyaktigheten i konklusjoner om årsak og virkning. Forholdet, eller sammenhengen mellom variablene, er sterkere desto mindre tilfeldig variasjon de viser (Cozby & Bates, 2012, s. 69 og s. 70). For å kunne trekke sterke slutninger om at det er sammenhenger og kausale forhold må man kunne utelukke at relasjonene mellom variablene kommer av andre variabler som ikke er innlemmet i undersøkelsen.

Studien svarer på en aktuell problemstilling innenfor det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Med utgangspunkt i plassering av problemstillingen i en større vitenskapelig kontekst, samfunnsvitenskapene og adferdsforskningen, har det også vært mest nærliggende å støtte seg på metodiske hjelpemidler innenfor disse retningene. Den kvantitative metoden fremstår tilnærmet likt innenfor begge retningene, og jeg har i kapittel 3, «Metode», valgt i hovedsak å støtte meg på Cozby og Bates «*Methods in Behavioral Research*» (2012) og Grønmo «*Samfunnsvitenskapelige metoder*» (2004). Eksemplene knyttet til forklaringsmodellene er tilpasset de forskningstradisjonene bøkene er skrevet innenfor. Dette har hjulpet meg til mer presist å knytte metode til egne forskningsspørsmål, innsamling av data og videre analyse av empiri.

2.3 Relevant litteratur

Rapporten «*Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne*». *Elevers utbytte av folkehøgskolen* (Knutas, Solhaug, & samfunnsforskning, 2010) er et resultat av et prosjektsamarbeid mellom Folkehøgskolerådet og NTNU, bemidlet av Folkehøgskolerådet, Kunnskapsdepartementet og NTNU Samfunnsforskning AS. Prosjektbeskrivelsen ble utarbeidet av Geir Karlsen ved avdeling for lærerutdanning ved NTNU. Rapporten er interessant for dette forskningsprosjektet av flere grunner. Den viser resultater av forskning som har undersøkt hvilken effekt et år på folkehøgskole har hatt på elevene. Effektene rapport viser til er knyttet til begreper som modning, faglig utvikling, selvinnsikt og sosialt utbytte. Spørreundersøkelsen referert til i rapporten spør blant annet om hvorfor elevene søkte seg til en folkehøgskole. Respondentene representerer alt fra tidligere elever som nettopp var ferdige på folkehøgskole, til elever som var ferdige med sitt folkehøgskoleår opp til 30 år tidligere. Den totale svarprosenten lå på 42,8 % (Knutas et al., 2010, s. 53). Spørsmålene i undersøkelsen bygde på teorier om danning, egne vurderinger og prioriteringer, og innspill fra

folkehøgskolerektorene (Knutas et al., 2010, s. 56). På flere områder viser den til spørsmålsstillinger som ville vært relevant for problemstillingen i denne masteroppgaven om empirien hadde rettet seg mot musikkfaget spesifikt. Ved videre undersøkelser av de implikasjoner denne oppgaven måtte generere kan det være aktuelt å formulere spørsmålene på tilsvarende grunnlag.

Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen (Haddal & Ohrem, 2011b) presenterer artikler om danning og læringsprosesser i folkehøgskolen.

Artikkelsamlingen har mange bidragsyttere, og er et samarbeidsprosjekt mellom Norsk Folkehøgskolelag (nå Folkehøgskoleforbundet) og Noregs Kristelige folkehøgskolelag. Den er redaksjonelt sammenfattet av Sigurd Ohrem og Odd Haddal, som også er forfattere av flere av samlingens artikler. Artikkelsamlingen rører ved mange tema som er dypt forankret i folkehøgskolene, som allmenndanning og folkeopplysning, reiser, dialog og demokrati. Artiklene er dog skrevet på et lite fagspesifikt plan, og ingen artikler omhandler linjefaget musikk direkte, selv om temaene som her diskuteres også er noe relevante for både praksisen ved de forskjellige musikklinjene og min problemstilling.

For denne oppgaven vil spesielt to artikler fra boken *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* være relevante. Odd Haddal og Sigurd Ohrem belyser flere begreper som beskriver folkehøgskolen som læringsarena i artikkelen «Pedagogikk på en fri læringsarena» (2011a). De mener folkehøgskoleloven gir folkehøgskolene stor frihet til å bedrive sin pedagogiske praksis slik de ønsker, men påpeker også at friheten medfører stort ansvar. Problemstillingen settes i kontekst med hvilken innvirkning dette kan ha på lærerrollen. Videre i artikkelen drøfter Haddal og Ohrem om folkehøgskolen er en overgangsskole mellom videregående skole og høyere utdanning, eller om folkehøgskolene gir et pedagogisk opplegg som står uavhengig fra samfunnets behov.

Knut-Andreas Christophersen, Eyvind Elstad og Are Turmo hevder i artikkelen «Hva forklarer folkehøgskolelæreres korpsånd?» (Christophersen, Elstad, & Turmo, 2011) at «Tydelig ledelse, læringstrykk og prestasjonsforbedring er begreper som står i spenningsforhold til kjerneverdiene som skolene bygger på.» Hovedgrunnen til at artikkelen er relevant for denne oppgaven er at artikkelen, som er skrevet med utgangspunkt i innsamlet empiri, peker på en faktor som kan påvirke hva elevene opplever å få i utbytte av et år på for eksempel en musikklinje, nemlig ressurser i form av lærere på linjene. Artikkelen belyser

flere områder knyttet til tematikken folkehøgskolelærernes rolle og arbeidssituasjon, som kan være interessant å belyse senere i oppgaven.

«EPSI Rating Norge om kundetilfredshet med Utdanningsløpet 2015 – Et studiesammendrag» (EPSI Rating, 2015) forteller at folkehøgskoleelevene er de mest tilfredse elevene sammenlignet med elever på andre utdanningsinstitusjoner innenfor høyere utdanning. Datamaterialet EPSI presenterer er aktuelt å ta med for å belyse elevers opplevelse av gitt tilbud i avhandlingens diskusjoner. Folkehøgskolene har fått en skåre på 76,9, som er en liten nedgang fra de siste årene, men likevel en høy skåre, i følge EPSI (en indeksverdi på 75 betyr høy tilfredshet).

I boka *Læringskoden: Fra karakterer til karakter* tar Tom Tiller (2014) utgangspunkt i elevens, lærerens, lederens og internatpersoners egne fortellinger fra folkehøgskolene. Tiller gir gjennom boken leseren innblikk i folkehøgskolene som læringsarena, og viser hva som skiller skoleslaget fra andre skoleslag i Norge. Boken setter ord på hvilket utbytte elevene får, og hva som gjør at de er så fornøyde. Folkehøgskolene står for seg selv i det norske utdanningssystemet. Dette på grunn av de frie rammene de opererer innenfor, hvor allmenndanning og folkeopplysning er de få formulerte kriteriene for skoledrift.

Like rammer for alle elever kan skape ulike vilkår og utviklingsmuligheter, mener Tiller (2014, s. 123). For å gi gode læringsvilkår for elevene må man tillate ulikhetene og mangfoldet, hevder han. Denne oppgaven er et bidrag til forskning som er med på å synliggjøre ulikhetene, og belyser problemstillinger knyttet til implikasjonene faglig mangfold og ulikhet kan medføre. Således er også Tillers diskusjon relevant for min studie.

2.3.1 Musikk i frilynt folkehøgskole

I følge folkehøgskolenes hjemmesider tilbyr mange skoler opplæring i musikkfag enten gjennom linjevalg og/eller opplæring i musikk gjennom fellesfag eller valgfag. Som fellesfag er tilbudet ofte gitt som allsang eller kor, og som valgfag blir det ofte tilbudt samspill i band, sang i vokalgrupper, eller opplæring i gitar. Erfaringsmessig er ikke nettsidene alltid oppdaterte, og valgfag tilbys gjerne etter etterspørsel og tilgjengelige lærerressurser. Selv om nettsidene gir en grov oversikt over hvilket tilbud som finnes, kan man derfor likevel ikke garantere for at tilbudet som er skissert på nettsidene blir gitt i praksis. Mange folkehøgskoler

har i tillegg morgensamlinger hvor det synges, men omfanget av dette har jeg ikke lyktes å finne dokumentasjon på. Forøvrig finnes det ingen data på utbredelsen av bruk av, eller opplæring i, musikk i folkehøgskolene.³

I masteroppgaven *Musikkundervisning i frilynt folkehøgskole: en allmenndannende praksis?* (2002) drøfter Frode Hjort-Larsen blant annet om fagfokus kan komme i veien for folkehøgskolenes allmenndanningsmandat, og om faglig fordypning kan ses på som en del av allmenndanningen. Han har gjort kvalitative intervjuer av lærere ved to folkehøgskoler, hvor den ene skolen praktiserer opptaksprøver ved inntak, og den andre ikke. Masteroppgaven er interessant for denne oppgaven fordi den har undersøkt hva lærere ved to musikklinjer synes elevene bør få ut av året, og fordi den berører forholdet mellom danning og utdanning.

Av dokumentasjon på musikkbruk i folkehøgskolen, eller forskning på musikkpedagogikk i et norsk folkehøgskoleperspektiv, er det utover dette lite å finne. Samtidig skriver Arild Mikkelsen i boken *Frihet til å lære : frilynt folkehøgskole i 150 år* (2014, s. 434) at sangen har vært en av de lengstlevende og sterkeste tradisjonene i folkehøgskolen. Den skal ha fungert som bindemiddel og identitetsmerke for skoleslaget siden Sagatun folkehøgskoles første åpningsdag i 1864 og frem til i dag. Grunnleggeren av folkehøgskolene, teologen og dikteren Nikolai Frederik Severin Grundtvig, skrev salmer, hvorav disse har blitt flittig brukt i skoleslaget. Den sterke sangtradisjonen blir også underbygget av alle sangbøkene som er gitt ut av Norsk Folkehøgskolelag (nå Folkehøgskoleforbundet).

2.3.2 Allmenndanning

Som oppgaven viste innledningsvis er målsettingene til folkehøgskolene knyttet til folkehøgskolenes idé- og prinsippprogram, og lov om folkehøgskolene. I Folkehøgskoleloven § 1 (2002) står det at folkehøgskolenes formål er «... å fremme allmenndanning og folkeopplysning.»

Folkehøgskoleforbundet (2013) definerer i sitt idé –og prinsippprogram for 2013-2017 danning som evnen til å være oppmerksom på seg selv, på andre og på verden. Videre står det at

³ Etter telefonsamtale med Informasjonskontoret for folkehøgskolene.

Folkehøgskolen har som mål at elevene utvikler mot og entusiasme til å leve sitt eget selvstendige liv i demokratiske og forpliktende fellesskap. Målet for danning er den fysiske og åndelig aktive, ansvarsfullt deltagende, kritisk reflekterende og engasjerte verdensborger (Folkehøgskoleforbundet, 2013)

Allmenndanning vil være et interessant begrep å diskutere i forhold til de funn som blir gjort i analysen knyttet til elevenes forventninger til skoleåret, hvilke ambisjoner de har, og videre hvilke kompetanser som vil være nyttige og ønskelige for dem å ha for å nå sine individuelle målsettinger. Folkehøgskolens dannelsesmandat kan overses, og det kan overkjøre eller samhandle med elevenes faglige ambisjoner. Dette skråblikket på allmenndanning og utdanning vil jeg sette med blant annet Haddal og Ohrems (2011b), Jon Hellesnes (1969, i 1992) og Martin Bubers (1992) dannelsesperspektiver.

Folkehøgskolene er internatskoler, hvor elevene bor og lærer sammen. Tiden utenom ordinær undervisningstid er likeledes en del av elevenes læringsarena, og er en viktig faktor i folkehøgskolens læringsplattform (Haddal & Ohrem, 2011a, s. 25). Samtidig er musikk som fag i stor grad et sosialt fag. Musikk er noe man gjør, gjerne i samhandling med andre. Slik sett har allmenndanningen en sosial grobunn.

Jon Hellesnes (1969, i 1992) mener at danning kun eksisterer som samhandling med andre mennesker, at man ikke kan eksistere med selvforståelse uten å bli manifestert av andre. Også Martin Buber hevder, i det filosofiske verket *Jeg og Du* (1992), at danning opptrer som møte mellom mennesker, eller mellom mennesker og *det* andre. Et møte med *det* andre kan for eksempel være et møte med kunsten, i følge Buber. Ut i fra disse perspektivene vil kanskje musikk som fag og folkehøgskolen som arena danne den helt optimale arena for allmenndanning.

3. METODE

Den vanligste måten å samle inn målbar data om mennesker er å spørre dem om seg selv. En undersøkelses pålitelighet kan forklares gjennom om det er konsistent eller stabilitet i det som er målt, og at det målte er til å stole på (Cozby & Bates, 2012, s. 96). I dette kapittelet vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem for å innhente empiri, og hvilken metode som er brukt for innsamling og analyse av data. Videre vil det bli gitt en innføring i metodiske begreper og forklaringer som vil være hensiktsmessig å kjenne til før man leser kapittel 4, «Analyse og funn». Det vil også bli gitt en begrunnelse for hvorfor akkurat denne fremgangsmåten og metoden er valgt for problemstillingen, samtidig som eventuelle faktorer som kan ha vært til hinder for prosessen vil bli synliggjort.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet for denne masteroppgaven ble utarbeidet våren 2015. Da jeg har hatt et ønske om både å kartlegge tendenser gjeldende en hel populasjon, og se om det finnes korrelasjoner mellom ulike kategorier og variabler, har det vært mest hensiktsmessig å prøve å be så mange som mulig innenfor populasjonen uttale seg om tema omfattet av problemstillingen.

Jeg ønsket å fange de kommende musikkelevens meninger *før* de ankom skolene. Dette for at elevene skulle være upåvirket av faktiske materielle faktorer ved skolene, inntrykk av lærere og medelever, informasjon som deles de første skoledagene, og opplegg skolene noen ganger gjennomfører om generelle forventninger. Det var ikke mulig for meg å kontakte de kommende elevene direkte på dette tidspunktet, verken for å gjennomføre intervju, observasjon, eller levere spørreundersøkelse direkte, grunnet de taushetsbelagte opplysningene om dem jeg da ville måttet ha tilgang til.

Et naturlig valg av metode for innsamling av data, ble i lys av overstående, å sende elevene elektronisk invitasjon til deltakelse i en spørreundersøkelse. Invitasjonene ble sendt via skolene, og videreformidlet av skolens personale til de kommende elevene. Responsfristen ble satt til dagen før den første oppstartdagen ved de skolene som startet skoleåret først.

3.3.1 Fremgangsmåte for innsamling av empiri

I juni/juli 2015 undersøkte jeg hvilke av skolene innenfor utvalgsriteriene som kunne tenke seg å formidle undersøkelsen videre for meg. Dette for å se om innsamling av data ved bruk av denne metoden lot seg gjennomføre. Forespørslene ble sendt til skolene med e-post. Få responderte på denne, og forespørslene ble derfor fulgt opp på telefon. Videre tok jeg opp kontakten med hver enkelte skole etter avtale om tidspunkt ved første kontakt. Dette skjedde den siste uken i juli og de to første ukene av august 2015. Skolene fikk da tilsendt informasjon om undersøkelsen som skulle videreformidles til elevene, samt elektronisk lenke til undersøkelsen. Jeg ble gitt bekreftelse på antall mulige respondenter undersøkelsen var videreformidlet til fra alle de deltakende skolene. Etersom alt dette ble gjennomført i lærernes sommerferier, var det ofte rektorer, administrativt personale, opptaksansvarlige og kun unntaksvis lærere, som tok på seg den meget hjelpsomme oppgaven.

Spørreundersøkelsen ble utformet ved bruk av, og publisert med, verktøyet Questback. Programmet har mange analysefunksjoner og rapportalternativer som har fungert godt til mitt formål i det videre arbeidet med å analysere datamaterialet.

3.2 Kvantitativ metode

3.2.1 Utvalg og datagrunnlag

Undersøkelsen ble rettet mot elever som skulle begynne på musikklinjer ved frilynte folkehøgskoler skoleåret 2015/2016. Utvalget av folkehøgskoler dekket i undersøkelsen hadde musikklinjer som ikke opererte med formulerte musikkfaglige opptakskriterier ved opptak av elever. Tverrfaglige linjer som tilbød en kombinasjon av for eksempel sang/musikk, dans og teater ble utelatt fra undersøkelsen grunnet linjenes formulerte faglige fokus.

Sommeren 2015 var det, i følge folkehøgskolenes felles informasjonskanal (Folkehøgskolene, n.d.) og skolenes nettsider, 18 skoler med 24 linjer som passet utvalgsriteriene, og derfor kvalifiserte for deltakelse i spørreundersøkelsen. 17 skoler valgte å videreformidle undersøkelsen til 267 elever fordelt på 23 musikklinjer, hvorav 103 elever svarte på undersøkelsen. Responsraten viser prosentandelen av de forespurte som har svart på undersøkelsen (Cozby & Bates, 2012, s. 150). Av et utvalg på 267 kommende elever, responderte 103 på undersøkelsen, noe som tilsvarer en responsrate på 38,6 %.

Spørreundersøkelsen ble bekreftet sendt til to ikke-funksjonelle e-postadresser, som ikke er inkludert i dette regnestykket. Den kan ha blitt sendt til flere ikke-funksjonelle e-postadresser uten at jeg har fått tilbakemelding om det.

3.2.2 Populasjonsstudie

En populasjon er alle enheter eller individer innenfor det univers som er spesifisert av problemstillingen (Cozby & Bates, 2012, s. 143; Grønmo, 2004, s. 84). I denne undersøkelsen ble det etterstrebet å nå hele populasjonen. Når alle enhetene i det universet innenfor utvalgsriteriene jeg ville undersøkte, beskrevet ovenfor, mottok undersøkelsen. Når man undersøker alle enhetene i et samfunn eller et forskningsunivers, kalles det en populasjonsstudie. Det er ikke vanlig å foreta generaliseringer av analyseresultatene i en populasjonsstudie (Grønmo, 2004, s. 99-100).

3.2.3 Selvselektert utvalg

Jeg har ikke gjort et bevisst utvalg innenfor populasjonen undersøkelsen er ment å dekke. Den ble sendt til tilnærmet alle i populasjonen, og elevene kunne selv velge å respondere. Når respondentene selv velger å delta i en undersøkelse, kalles utvalget et selvselektert utvalg (Grønmo, 2004, s. 98-99). Å benytte selvselektert utvalg i spørreundersøkelser er ikke uvanlig, men det kan i enkelte tilfeller påvirke resultatene av undersøkelsen. Man vet ikke hvem innenfor en populasjon som velger å besvare spørreundersøkelsen, men Grønmo (2004, s. 102) argumenterer for at det kan være enkelte mennesketyper og personer med spesifikke motiver som velger å delta i undersøkelser. Jeg søker ikke å trekke slutninger i forhold til hvem som besvarte akkurat denne undersøkelsen, men heller gjøre oppmerksom på at bruk av selvseleksjon ved utvalg kan ha medført til at enkelte persontyper har svart på undersøkelsen, og andre ikke.

3.2.4 Avhengige og uavhengige variabler

Når man studerer relasjoner mellom variabler er det ofte konseptualisert av å ha en årsakssammenheng, hvor én variabel representerer årsak, og den andre effekt. Årsak representerer den uavhengige variabelen, mens en effekt representerer den avhengige variabelen. For å finne årsakssammenhenger ser man om man finner endringer i den avhengige variabelen ut i fra den uavhengige variabelen (Cozby & Bates, 2012, s. 83). I denne

undersøkelsen var det ønskelig å sammenligne de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner med blant annet hva de anser som uviktige og viktige innholds faktorer på folkehøgskolens musikklinjer. I analysedelene under hvert premiss, presenteres deskriptiv statistikk først, som for eksempel data om hvilke musikkfaglige bakgrunner og erfaringer elevene har, for deretter å se om det er sammenhenger mellom disse dataene og alle de andre faktorene undersøkelsen spør om. Når man ser om det er sammenhenger mellom for eksempel en musikkfaglig bakgrunn og grunner til å søke ett år på en musikklinje på en folkehøgskole, vil den musikkfaglige bakgrunnen representere årsaksvariabelen, eller være den uavhengige variabelen. Den avhengige variabelen, som i dette eksempelet er grunner de kommende elevene oppgir for å søke en musikklinje på folkehøgskole, representerer effekten.

Man må alltid være kritisk til de korrelasjonene og variablene man tester. De gir ingen tydelig årsaks-virkningsforklaring, da det er mange variabler oppgaven ikke undersøker. Oppgaven kan avdekke at det er sammenhenger, men ikke trekke konklusjoner om at det er gyldige årsaksforklaringer. Dette beskrives av Cozby og Bates (2012, s. 80) som *The third-variable problem*. Det vil si at selv om analyser av innsamlet data viser at de med en viss type musikkfaglig bakgrunn eller erfaring mener noe annet enn de med en annen type bakgrunn og erfaring, kan vi heller ikke se bort ifra at det finnes årsaksvariabler som ikke er undersøkt som kan ha ført til at respondentene responderer slik de gjør.

3.2.5 Tabellanalyse og korrelasjonenes styrke

Deler av det analyserte materialet vil i kapittel 4, «Analyse og funn», bli presentert i tabeller. For å synliggjøre forskjeller mellom de forskjellige kategoriene som sammenlignes, er det gjennomført tabellanalyser. Ettersom data blir presentert som prosentandeler vil forskjellene mellom kategoriene bli presentert som prosentdifferanser. La oss si at det undersøkes hvem som har mest erfaring med å spille i korps av de som har korerfaring og de som ikke har korerfaring. Her representerer de som har/ikke har erfaring med å synge i kor, den uavhengige variabelen (årsaksvariabelen), mens effektvariabelen, eller den avhengige variabelen, er om de har erfaring med å spille i korps eller ikke.

Tabell 3.1: Eksempel på tabellføring av uavhengig og avhengig variabel, og prosentdifferanse (d)

Musikkfaglig bakgrunn og erfaring	Prosentandel av de som har korerfaring som... (N=57)	Prosentandel av de som ikke har korerfaring som... (N=46)	Prosentdifferanse (d) mellom kategoriene
Har korpserfaring	45,6 %	21,7 %	23,9
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio	40,4 %	50 %	-9,6

Om det viser seg at en høyere prosentandel av de som ikke har korerfaring har en erfaring enn prosentandelen av de som har korerfaring, for eksempel erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr, blir prosentdifferansen presentert med et -foran (som i nederste rad i tabellen ovenfor).

Som vist i tabellen ser man at prosentdifferansen er større på spørsmålet om de som har/ikke har korerfaring har erfaring med å spille i korps, enn på spørsmålet om de som har/ikke har korerfaring har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr. Prosentdifferanser brukes ofte for å måle en korrelasjons- eller sammenhengs-styrke (Grønmo, 2004, s. 318-319), og desto større prosentdifferansen er, jo større regnes sammenhengens styrke å være. Om eksempelet ovenfor tolkes som en årsakssammenheng, viser det at det er en større sannsynlighet for at man har erfaring med å spille i korps om man har korerfaring, enn om man ikke har korerfaring.

3.2.6 Spørreundersøkelsens utforming og skaleringer

Spørreundersøkelsen ble utformet etter flere skaleringsmodeller. Første del av spørreundersøkelsen, som ville kartlegge de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, er bygget opp av spørsmål som kategoriserer respondentene. Denne skalaen har ingen numeriske verdier, og betegnes som nominal skala, eller kategorisk skala (Cozby & Bates, 2012, s. 106; Grønmo, 2004, s. 130-131; Jacobsen, 2005, s. 241). Spørsmålene gir kun to svaralternativer, for eksempel «Mann» og «Kvinne», eller i denne spørreundersøkelsens tilfelle «Ja» og «Nei». Spørsmål med to gjensidig utelukkende svaralternativer har vært egnet for å kunne kategorisere hvem som har hvilke erfaringer, bakgrunner og ambisjoner. Kategoriene ble videre sammenlignet for å se om det var korrelasjoner mellom de forskjellige musikkfaglige bakgrunnene, erfaringene og ambisjonene, og de øvrige svarene i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen åpnet med lette spørsmål hvor respondentene først svarte på spørsmål angående sin egen musikkfaglige bakgrunn og erfaring. Å spørre de mest interessante spørsmålene først kan, i følge Cozby og Bates (2012, s. 138), fange respondentenes nysgjerrighet, og optimalisere svarprosenten.⁴

De kommende elevene ble bedt om å ta stilling til hvor uviktig/viktig de syntes forskjellige innholds faktorer var. I denne undersøkelsen ble det ikke brukt tallfestede svaralternativer, men beskrivende alternativer, hvor respondentene valgte av alternativene uviktig, noe viktig, viktig og veldig viktig. Avstanden mellom verdiene i denne skalaen kan ikke tallfestes, og er ikke konstant, men den øker gradvis fra noe som har lav verdi til noe som har høyere verdi. Dette kalles skalering på ordinalnivå, eller ordinalt målenivå (Cozby & Bates, 2012, s. 107; Grønmo, 2004, s. 131; Jacobsen, 2005, s. 241).⁵

3.2.7 Pilotstudie

I følge Cozby og Bates bør alle undersøkelser testes gjennom pilotstudier (2012, s. 189). Spørreundersøkelsen ble sendt til frivillige medstudenter, veileder, familie og venner før den planlagte undersøkelsen ble gjennomført. Dette for å undersøke om deltakerne ville forstå instruksjonene som ble gitt i undersøkelsen, få tilbakemelding på utforming, og for å avdekke eventuelle uklare spørsmål og svaralternativer. I følge Cozby og Bates og Grønmo (2012, s. 132-133; 2004, s. 200-201) er det viktig å unngå å bruke vanskelige og tekniske begrep i en spørreundersøkelse, ha vage eller upresise spørsmål, ufullstendige setninger, for lange setninger og å gi misvisende informasjon. Spørsmålene bør være lette å forstå, man bør unngå bruk av ordet – ikke, man bør unngå følelsesladete ord og man bør ikke spørre om to ting samtidig. I tillegg til å se om spørreundersøkelsen fungerte i så måte overfor testpanelet, var pilotstudien også gunstig i forhold til å lære seg å bruke Questback. Pilotstudien ga forståelse for hvordan programmet rapporterte ved utsendelse av undersøkelsen, hvordan resultatene ble

⁴ Spørsmål og svaralternativer gitt i spørreundersøkelsen er lagt med som vedlegg III til denne oppgaven.

⁵ Rangeringsskalaer laget med utgangspunkt i holdningsspørsmål har som oftest et oddetall som antall svaralternativer, hvor midtpunktet representerer et nøytralt svar (Grønmo, 2004, s. 203). Å ha annerledes eller flere svaralternativer kunne i denne undersøkelsen muligens ha bidratt til å gjøre undersøkelsen mer sensibel i forhold til å fange opp nyanseforskjeller i skalaen uviktig – veldig viktig.

fremstilt i programmet, og ga mulighet til å kunne trene på analyse med programmets analysefunksjoner som hjelpemiddel.

3.2.8 Norsk senter for forskningsdata

Prosjektet ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) før spørreundersøkelsene ble formidlet til respondentene.⁶ Forskningsprosjektet var i utgangspunktet tenkt litt annerledes og større, med gjennomføring av flere undersøkelser i form av intervjuer, og var derfor meldepliktig. Etter samtale med NSD på telefon i ettertid har det blitt opplyst om at alle respondentene er anonyme og at intervjuer ikke er gjennomført. Denne informasjonen har ført til at prosjektet ikke lenger er meldepliktig, og at det ikke lenger foreligger krav om håndtering av personopplysninger, ettersom jeg ikke har hatt tilgang på disse. Prosjektet er likevel åpent i NSDs arkiv med prosjektnummer, og blir lukket etter prosjektets slutt.

3.2.9 Begrensninger og utfordringer ved datainnsamling

Måten undersøkelsen har blitt gjennomført på kan utelukke en del av populasjonens, eller utvalgets, mulighet til å svare på undersøkelsen, og føre til frafall (Cozby & Bates, 2012, s. 149-150; Grønmo, 2004, s. 209). Nedenfor beskrives flere faktorer som kan ha hatt innvirkning på denne undersøkelsens svarprosent og kvalitet på innsamlet datamateriale.

Skolene jeg var i kontakt med har taushetsplikt overfor de personopplysninger de sitter på. Dette gjorde min mulighet til å komme i direkte kontakt med respondentene tilnærmet umulig. Ved direkte kontakt ville jeg hatt mulighet til å kontrollere når, hvordan, og om undersøkelsen ble formidlet, og kunne videre fulgt opp elevene med eventuell påminnelse.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til de kommende musikkelevne i slutten av juli/begynnelsen av august, altså midt i sommerferien. Folkehøgskolene avslutter ofte sitt skoleår i midten av mai, og har påfølgende etterarbeidsuke. Avtalene ble opprettet i skolenes sommerferier hvor få, og i noen tilfeller ingen, av skolenes pedagogiske eller administrative personale var å nå. Når andre-gangs kontakt var opprettet, var det i enkelte tilfeller kort tid igjen av undersøkelsens svarfrist. Det er heller ikke gitt at skolene ønsker å videreformidle en

⁶ Kvittering mottatt fra NSD er lagt ved som vedlegg II til denne oppgaven.

undersøkelse fra eksterne interessehavere, og ansvar knyttet til formidlingsoppgaven må fordeles enten på de tilstedeværende (administrasjon og ledelse), eller videreformidles til lærere som er i avspasering/ferie. Selv om skolene virket positive og viste stor velvilje til å hjelpe, gikk selve kommunikasjonsprosessen noe trådt da forespørselen måtte avklares med personer som ikke var til stede. Tidspunkt for inngåelse av avtaler og utsendelse av spørreundersøkelsen kan derfor beskrives som en tidkrevende prosess, med mulig begrunnelse i tidspunkt for gjennomføring.

Å distribuere en elektronisk spørreundersøkelse har mange fordeler i form av at det er tidsbesparende og rimelig, og man har mulighet til å nå kanskje flere enn om man sender spørreundersøkelse i posten. Likevel kan elektronisk distribusjon ha påvirkning på responsraten. Selv om det er usannsynlig kan det hende noen mulige respondenter ikke har e-postadresse. Noen elever kan ha oppgitt feil/ikke-funksjonelle e-postadresser til skolene de skulle begynne på, noe jeg fikk bekreftet var tilfelle ved én av skolene. Videre kan noen av elevene ha vært uten tilgang til internett i den perioden lenken var aktiv.

Lenkedistribusjon er en enkel måte å formidle en spørreundersøkelse på så fremt man ikke har mulighet til å kontakte respondentene direkte. Respondentene hadde samme svarfrist grunnet lenkedistribusjon. Forskjellig utsendelsestidspunkt av lenken ga elevene ulikt antall dager å svare på undersøkelsen. Det kan hende noen av elevene var på ferie i akkurat den perioden de hadde tilgang til lenken, med for eksempel begrenset tilgang til internett og andre gjøremål som heller ble prioritert. Til enkelte respondenter ble lenken sendt som vedlegg til skolenes øvrige informasjons-mailer, i form av et Word-dokument. Dette kan ha ført til at invitasjonene til deltakelse var mindre synlig, samt at det kan ha ført til at lenke var inaktiv og at mulige respondenter måtte kopiere og lime lenke inn i søkemotorens fane.

Spørreundersøkelsen inneholder spørsmål hvor respondentene bes om å rangere hvor viktig de synes enkelte innholdsfaktorer er. En av svakhetene undersøkelsen kan ha er spørsmålene og svaralternativene respondentene blir gitt (Cozby & Bates, 2012, s. 134-135). Dette fordi min erfaring og kunnskap på området er styrende for hvordan undersøkelsen er utformet. Dette kan ha resultert i at spørsmål og svaralternativer som burde vært med for å gi et dekkende bilde av området som utforskes, ikke er blitt gitt.

4 ANALYSE OG FUNN

Dataene i analysekapittelets deler blir presentert på forskjellige måter. Ettersom hovedhensikten med analysen ikke er å avdekke hvilke enkeltfaktorer de forskjellige kategoriene er enige eller uenige om, men heller se om det som helhet fremkommer heterogenitet, har jeg sett det nødvendig å vise til *hvilke* funn som eventuelt viser denne heterogeniteten. Dette blir fremstilt gjennom fremlegg og sammenligning av data om mange kategorier.

I oppgaven fremheves også de elementene og faktorene som kommer frem av datamaterialet hvor et flertall av alle respondentene har vært samstemte om sine meninger. På denne måten vil tendensene som gjelder hele populasjonen komme til syne. Empirien har avdekket at flere kategorier innenfor utvalgsgruppen svarer ulikt på en del av spørsmålene i undersøkelsen. En kategori er i denne sammenhengen en gruppe respondenter som uttrykker at de har samme type musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, eller at de har tilnærmet like ambisjoner med videre bruk av musikk. Her kommer de faktorene og spørsmålene hvor datamaterialet viser de største forskjellene mellom kategoriene, synliggjort gjennom prosentdifferanse, til å bli trukket frem. Slik vil det være mulig å avdekke nye variabler og dimensjoner til diskusjonene om hvem elevene er, hva de forventer, hva de vil, på hvilket grunnlag de søker, hvilken musikkfaglig bakgrunn de har, og hvordan praksisen eventuelt kan møte dette.

Det har vært store mengder data å analysere, og dette vises gjennom noe av detaljrikdommen i blant annet tabellene. Tabellene brukes for å vise prosentdifferanser mellom kategorier, i tillegg til at de er gunstige ved fremstilling av sammenligninger av mange kategorier og variabler. De største funnene som viser ekstra store forskjeller mellom besvarelsene mellom to eller flere kategorier, vil bli presentert som figurer. Figurenes utforming er valgt ut i fra hva jeg synes illustrerer, og best får med, de nødvendige data om det undersøkte på en oversiktlig måte. Derfor vil data bli presentert som kakediagrammer, stolpediagrammer, stablede stolpediagrammer, og noe som linjediagram. Kun deler av det omstendige datamaterialet blir presentert i dette kapittelet, da noe er prioritert bort på grunn av begrensninger til avhandlingens omfang.

4.1 Premiss I – Heterogenitet i musikkfaglig bakgrunn og erfaring

I denne delen av analysekapittelet blir premiss I testet.

Elevgruppen som begynner på musikklinjer ved folkehøgskoler uten formulerte eller på andre måter kommuniserte musikkfaglige opptakskriterier er heterogen, fordi elevene representerer stor variasjon i musikkfaglige forutsetninger, vist gjennom et mangfold i musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de innehar av annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring.

Premisset blir testet gjennom først å presentere deskriptive data av hele utvalgets besvarelser (4.1.1), for deretter å sammenligne besvarelsene til forskjellige kategorier (4.1.2). De forskjellige kategoriene er blitt inndelt etter om de har eller ikke har en musikkfaglig bakgrunn eller erfaring, eller hvilke ambisjoner de har med videre bruk av musikk.

4.1.1 De kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer

Tabell 4.1: Hvilke musikkfaglige bakgrunner og erfaringer de kommende elevene har. Angitt som prosentandeler av hele utvalget. N=103

Musikkfaglig bakgrunn og erfaring		Ja
Har fått instrumentalopplæring på ditt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer.		54,4 %
Har erfaring med å lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer ved hjelp av YouTube/internett.		67 %
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritida ved bruk av PC/Mac.		37,9 %
Har erfaring med å komponere instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritida.		42,7 %
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio.		44,7 %
Har erfaring med	Band	56,3 %
	Korps	35 %
	Orkester	14,6 %
	Kor	55,3 %

Tabellen over (4.1) viser at en stor andel av utvalget har fått instrumentalopplæring av en instrumentalpedagog/lærer. Den viser også at en høyere prosentandel av utvalget har lært å spille et instrument ved bruk av instruksjonsvideoer på YouTube eller andre internettkanaler,

enn prosentandelen av utvalget som har fått opplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer. 18,4 % av utvalget har verken fått opplæring på sitt hovedinstrument av en pedagog eller ved bruk av instruksjonsvideo på internett. 18,4 % av utvalget, har ingen erfaring med de undersøkte samspillformene.

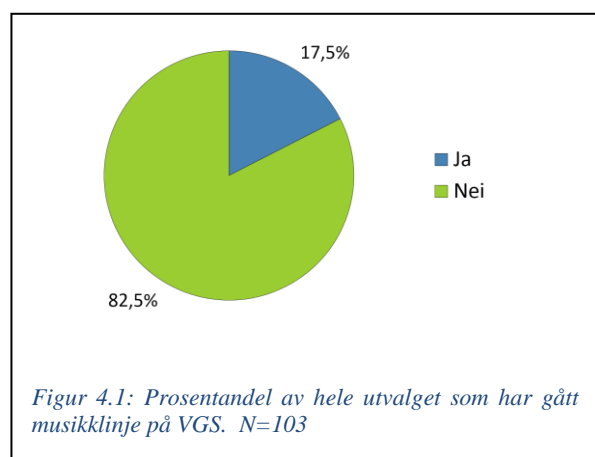
En stor andel av utvalget har banderfaring og korerfaring. En del har også korpserfaring, men ikke fullt så mange har orkestererfaring. Dette sier muligens noe om hvilken kultur det er lettest å bli tatt opp i, som man har størst tilgang på, hvilke instrumenter man har tilgjengelig, og hvilken kompetanse det er lettest å få. Samtidig sier det kanskje noe om hvilke musikkgenrer som oppleves som tilgjengelige for ungdom. Gitar, bass og trommer er populære og tilgjengelige instrumenter som man ofte får grunnleggende kjennskap til gjennom grunnskoleopplæringen. Kor finnes ofte på mange vanskelighetsnivåer, og kan i enkelte sammenhenger også være en del av undervisningen i grunnskolen. Å spille etter noter krever tildels en annen kunnskap av utøveren, og man må ha grunnleggende teoretiske kunnskaper innen musikk. Korpsmiljøet er i større grad et lavterskeltilbud enn orkestermiljøet, og kan tenkes å ha i større grad en kultur for å inkludere nybegynnere, stille instrumenter til disposisjon, og tilby gruppeøvinger innenfor instrumentgrupper. Orkestrene når kanskje ikke ut til like mange, og krever muligens et høyere nivå både musikkteoretisk og instrumentalt av utøverne for deltakelse. Dette kan være noen av grunnene til at flere har korpserfaring enn orkestererfaring.

Det ser ut til at få som velger å gå en musikklinje på en folkehøgskole dekket av utvalgskriteriene har bakgrunn fra en musikklinje på en videregående skole (heretter kalt VGS, figur 4.1).

Jeg antar at en høyere prosentandel totalt av de som velger å gå på musikklinje på en folkehøgskole har gått musikklinje på

videregående, om man ser alle folkehøgskolene under ett, uavhengig av opptaksrutiner.

Skolenes opptaksvilkår kan være en av grunnene til at fordelingen er slik den er, noe som også diskuteres i *Musikkundervisning i frilynt folkehøgskole: en allmenndannende praksis* (Hjort-Larsen, 2002). Hjort-Larsen hevder, basert på sine funn, at desto flere opptakskriterier



en skole har, jo mer homogen blir elevgruppen. En bakgrunn fra musikklinje på VGS fungerer som et kvalitetsstempel ved skoler med opptakskriterier, og disse elevene får derfor lettere innpass (2002, s. 117-118). Studien har ikke undersøkt hvor stor prosentandel av de som går på musikklinjer på folkehøgskoler som ikke dekkes av disse utvalgskriteriene, altså skoler som baserer opptak på elevenes musikkfaglige bakgrunn og nivå, som har bakgrunn fra en musikklinje på VGS, men det kan antas at prosentandelen er noe høyere der.

Tabell 4.1 viser at mange har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, og at enda flere har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden. Å lage musikk er altså en aktivitet mange i elevkullet 2015/16 hadde erfaring med å gjøre på fritiden. I tillegg har mange erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio. Å lage musikk ved hjelp av tilgjengelig programvare og utstyr er tydeligvis populært i utvalget undersøkelsen dekker.

4.1.2 Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og annen musikkfaglig bakgrunn og erfaring

I denne analysedelen viser jeg til funn hvor likheter og forskjeller mellom de som har én eller flere konkrete musikkerfaringer og de som eventuelt ikke har disse erfaringene eller har andre spesifikke musikkerfaringer, fremtrer i datamaterialet. Til sist korreleres svarene til de som har oppgitt at de ønsker å ha musikk som yrke i fremtiden, med de som oppgir at de ønsker å ha musikk som hobby i fremtiden. Med dette ønsker jeg å synliggjøre forskjeller og likheter mellom de forskjellige elevkategoriene, og se om premisset om at det finnes korrelasjoner mellom de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de innehar av andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer støttes eller ikke.

Kategoriene som sammenlignes i kapittelet er ofte gjensidig utelukkende, hvor det vises til forskjeller og likheter mellom de som har en erfaring med de som ikke har den samme erfaringen. At noen har én samspillerfaring utelukker ikke nødvendigvis at den samme respondenten også har en annen samspillerfaring. Det vil derfor også vises til sammenligninger mellom kategorier som ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, da for eksempel de som har banderfaring også kan inneha erfaring med å spille i orkester.

Det er også viktig å påpeke i denne konteksten at spørreundersøkelsen ikke spurte respondentene om i hvor stor grad de har en samspillferfaring. Man kan derfor ikke si noe om hvor lenge de har holdt på med en samspillaktivitet, på hvilken arena de har utført samspillaktivitetene, eller hvem de eventuelt har vært under ledelse av under samspillaktiviteten. Respondentene ble bedt om å merke av for at de hadde («ja») eller ikke hadde («nei») erfaring med den musikkfaglige aktiviteten.

Spørreundersøkelsen spurte de kommende elevene om de innehar erfaringer med å gjøre musikk på fritiden. Dette for å kartlegge den ikke-formelle og uformelle læringen som skjer utenfor skole, kulturskole og ledelsesbasert samspill. Mange har erfaring med å lage elektronisk musikk. Samtidig er internett en arena for læring, hvor man kan finne instruksjonsvideoer og øvingsprogrammer som hjelper instrumentalisten å lære. I deler av denne analysedelen vil jeg vise til hvilke andre musikkfaglige erfaringer de som har slike musikkerfaringer fra uformelle arenaer har, korrelert med svarene til de som ikke har de samme musikkerfaringene fra uformelle arena.

Jeg kan allerede røpe at premisset om at det finnes korrelasjoner mellom de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner og hva de har av andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, støttes gjennom analysen. Det er flere funn som støtter premiss I, og jeg vil i resten av denne analysedelen presentere de dataene som viser størst forskjeller mellom noen av de sammenlignede kategoriene.

Tabell 4.2: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har gått musikklinje på VGS og de som har/ikke har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog. Vist som prosentandeler av hver kategori.

		De som har gått musikklinje på VGS som... (N=18)	De som ikke har gått musikklinje på VGS som...(N=85)	Prosent-differanse (d)	De som har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog/lærer som... (N=56)	De som ikke har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog/lærer som...(N=47)	Prosent-differanse (d)
Har erfaring med	Band	88,9 %	49,4 %	39,5	67,9 %	42,6 %	25,3
	Korps	61,1 %	29,4 %	31,7	46,4 %	21,3 %	25,1
	Orkester	33,3 %	10,6 %	22,7	23,2 %	4,3 %	18,9
	Kor	94,4 %	47,1 %	47,3	69,6 %	38,3 %	31,3
Har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av instrumentalpedagog/Lærer		94,4 %	45,9 %	48,5			
Har erfaring med å lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på YouTube/internett		83,3 %	63,5 %	19,8	73,2 %	59,6 %	13,6
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden ved bruk av PC/Mac		50 %	35,3 %	14,7	41,1 %	34 %	7,1
Har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritida		72,2 %	36,5 %	35,7	51,8 %	31,9 %	19,9
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksstyr/Hjæmme studio		55,6 %	42,4 %	13,2	35,7 %	55,3 %	-19,6

To kategorier som svarer svært ulikt på hvilke erfaringer de har eller ikke har er de som har gått musikklinje på VGS sammenlignet med de som ikke har gått musikklinje på VGS. En stor prosentandel av de som har bakgrunn fra en musikklinje på VGS svarer at de har fått opplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer, mens under halvparten av de som ikke har gått musikklinje på VGS svarer ja på samme spørsmål (tabell 4.2). Samtidig viser tallene at det finnes andre arena enn musikklinjer på VGS hvor man kan få hovedinstrumentopplæring.

Av samspillerfaringer viser tabell 4.2 at en større prosentandel av de som har bakgrunn fra en musikklinje på VGS har de undersøkte samspillerfaringene, sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har denne musikkopplæringen.

Den største forskjellen mellom de to kategoriene på spørsmål om uformell læring i musikk, vises på spørsmålet om de har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden. En mye høyere prosentandel av de som har gått musikklinje på VGS har erfaringen sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har gått musikklinje på VGS.

Tabellen viser at en noe høyere prosentandel av de som har enn de som ikke har gått musikklinje på VGS, har erfaring med uformell læring i musikk, som å utøve og produsere på fritiden samt erfaring med å lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på YouTube/internett. Her synes jeg dessuten det er viktig å påpeke at de som har gått musikklinje på VGS utgjør en svært liten andel av utvalget, og jeg vil derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner ut i fra tallene som vises.

Videre har 54,4 % av utvalget fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer, og 45,6 % har ikke fått det. Den samme tabellen (4.2) viser også at en større prosentandel av de som har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en pedagog, har mer samspillerfaring, enn de som ikke har fått instrumentalopplæring.

En høyere prosentandel av de som har fått instrumentalopplæring av pedagog enn de som ikke har det, har også erfaring med å lage musikk eller lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer.

Unntaket vises blant de som har svart at de har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio. Det er en mye høyere prosentandel av de som ikke har fått hovedinstrumentopplæring av en pedagog som har denne erfaringen, enn prosentandelen av de som har fått hovedinstrumentopplæring av en pedagog. Dette viser at det kan tenkes at det er et skille mellom instrumentalister og teknikere. I så måte vil dette skillet vises gjennom analysekapittelets øvrige deler hvor andre faktorer i undersøkelsen blir belyst.

Tabell 4.3: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å spille i korps. Vist som prosentandeler av hver kategori.

	De som har korpserfaring som...(N=36)	De som ikke har korpserfaring som...(N=67)	Prosent-differanse(d)
Har gått musikklinje på VGS	30,6 %	10,4 %	20,2
Har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog/lærer	72,2 %	44,8 %	27,4
Har erfaring med	Band	52,2 %	11,7
	Orkester	33,3 %	28,8
	Kor	72,2 %	25,9
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritida.	33,3 %	40,3 %	-7
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr	38,9 %	47,8 %	-8,9
Har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden	61,1 %	32,8 %	28,3

Undersøkelsen viser videre at 35 % av utvalget har erfaring med å spille i korps. En høyere prosentandel av de som har korpserfaring har også andre samspillerfaringer, sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har korpserfaring.

Prosentandelen av de som har og ikke har korpserfaring er omtrent tilsvarende lik på spørsmål om erfaring fra læring på uformelle arenaer, men på et erfaringspunkt fra undersøkelsen vises det en forskjell mellom de som har og ikke har erfaring med å spille i korps. De to kategoriene skiller seg mest fra hverandre på spørsmålet om de har erfaring med å komponere musikk for instrumenter med bruk av tradisjonell notasjon på fritiden (tabell 4.3).

En lavere prosentandel av de som har erfaring fra korps ser ut til å ha erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden og mindre erfaring med lydproduksjon/studioarbeid på fritiden sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har erfaring fra korps (tabell 4.3). Sett i sammenheng med spørsmålet om å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon, kan det se ut til at de av respondentene med korpserfaring har hatt en høyere interesse for akustisk musikk, eller i hvert fall å lage musikk for akustiske instrumenter på fritiden, enn de som ikke har korpserfaring. Dette kan vise at de har større interesse for å drive med musikk på en mer tradisjonell måte enn de som ikke har korpserfaring.

Videre viser undersøkelsen at kun 14,6 % av utvalget har erfaring med å spille i orkester, som vil si at 85,4 % av utvalget ikke har denne erfaringen. Datamaterialet viser at det er store forskjeller mellom de som har og de som ikke har denne erfaringen og hvilke andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer de har.

Tabell 4.4: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å spille i orkester. Vist som prosentandeler av hver kategori.

	De som har orkestererfaring som...(N=15)	De som ikke har orkestererfaring som...(N=88)	Prosent-differanse (d)
Har gått musikklinje på VGS.	40 %	13,6 %	26,4
Har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer	86,7 %	48,9 %	37,8
Har erfaring med	Band	52,3 %	27,7
	Korps	27,3 %	52,7
	Kor	50 %	36,7
Har erfaring med å lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på YouTube/internett?	60 %	68,2 %	-8,2
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritida ved bruk av PC/Mac?	20 %	40,9 %	-20,9
Har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritida?	66,7 %	38,6 %	28,1
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr	33,3 %	46,6 %	-13,3

Tabellen over (4.4) viser at en svært høy prosentandel av de som har orkestererfaring også har andre typer musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, sammenlignet med prosentandelene av de som ikke har orkestererfaring.

Mange av de som har orkestererfaring har gått musikklinje på VGS, sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har orkestererfaring. Tabellen viser i tillegg at en høyere prosentandel av de som har orkestererfaring også har erfaring med andre samspillformer, enn prosentandelen av de som ikke har orkestererfaring. Videre kan man se at en lavere prosentandel av de med orkestererfaring har erfaring med å lære seg å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på internett, komponere elektronisk musikk på fritiden, og har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr, enn prosentandelen av de som ikke har orkestererfaring. I motsatt fall viser tabellen at en høyere prosentandel av de som har orkestererfaring har erfaring med å komponere musikk ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, enn prosentandelen av de som ikke har orkestererfaring. Det bør også nevnes her at andelen av utvalget som har orkestererfaring er så liten at jeg ikke vil trekke konklusjoner om forholdene.

Undersøkelsen viser at de med orkestererfaring har en mer tradisjonell tilnærming til musikk enn de som ikke har denne erfaringen. De skriver helst musikk for akustiske instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon. Dette kan dessuten ses i sammenheng med de som har korpserfaring. Det kan se ut til at de som har erfaringer med ledelsesbasert samspill med bruk av akustiske instrumenter i større grad har erfaringer med å lage musikk med tradisjonell notasjon, og er mer opptatt av å spille sammen live, enn å produsere musikk i studio eller å lage elektronisk musikk, enn de som ikke har disse erfaringene.

Videre har 55,3 % av utvalget erfaring med å synge i kor, og 44,7 % av utvalget har ikke denne erfaringen. Tabell 4.5 nedenfor viser hvor høy prosentandel av de som har og ikke har korerfaring som har de andre undersøkte musikkfaglige erfaringene. Kun de variablene hvor prosentdifferansen mellom disse to kategoriene er størst, er tatt med i tabellen.

Tabell 4.5: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å synge i kor. Vist som prosentandeler av hver kategori.

	De som har korerfaring som...(N=57)	De som ikke har korerfaring som...(N=46)	Prosent-differanse (d)
Har gått musikklinje på VGS.	29,8 %	2,2 %	27,6
Har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer	68,4 %	37 %	31,4
Har erfaring med korps	45,6 %	21,7 %	23,9
Har banderfaring	63,2 %	47,8 %	15,5
Har orkestererfaring	22,8 %	4,3 %	18,5
Å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon (nedskrivning av noter/akkorder) på fritida?	59,6 %	21,7 %	37,9

Tallene fra tabellen (4.5) viser at en høyere prosentandel av de som har erfaring med å synge i kor, har fått opplæring i musikk gjennom å gå musikklinje på VGS eller på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer, enn prosentandelen av de som ikke har korerfaring. Videre viser undersøkelsen at en høyere prosentandel av de som har korerfaring enn de som ikke har erfaringen, har erfaring med andre samspillformer.

Disse funnene, i sammenheng med de overstående i denne analysedelen, kan være interessante å se på i sammenheng. Jeg tolker dem slik at de forteller om forskjellige musikkulturer og musikktradisjoner. På den ene siden har man den akustiske musikken, som lages i samspill med andre. Her finner man instrumentalisten og musikkteoretikeren som innehar en del tradisjonell kunnskap om musikk, som kunnskap om klassiske verker som spilles i samspillsituasjonen, musikkteori og noter. På den andre siden er det også en stor

gruppe innenfor utvalget som ikke innehar for eksempel samspillerfaringer i korps, kor eller orkester. Tallene antyder at disse har hatt større interesse for å gjøre musikk på et mer teknisk og digitalt nivå, gjennom å komponere elektronisk musikk eller holde på med lydproduksjon og innspillinger.

Så langt i korrelasjonsanalysen har jeg sammenlignet de som har gått musikklinje på VGS, og de som ikke har det, de som har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en instrumentalpedagog/lærer, og de som ikke har det. Videre har analysekapittelet vist til forskjeller mellom de som har én type samspillerfaring med de som ikke har den ene typen samspillerfaring. Som en fortsettelse vil jeg belyse funn gjort ved sammenligning av de overstående kategoriene med de som ikke har erfaring med noen av de undersøkte samspillformene. 19 respondenter har oppgitt å ikke ha erfaring med å spille i band, korps, orkester eller kor. Disse respondentene utgjør 18,4 % av utvalget.

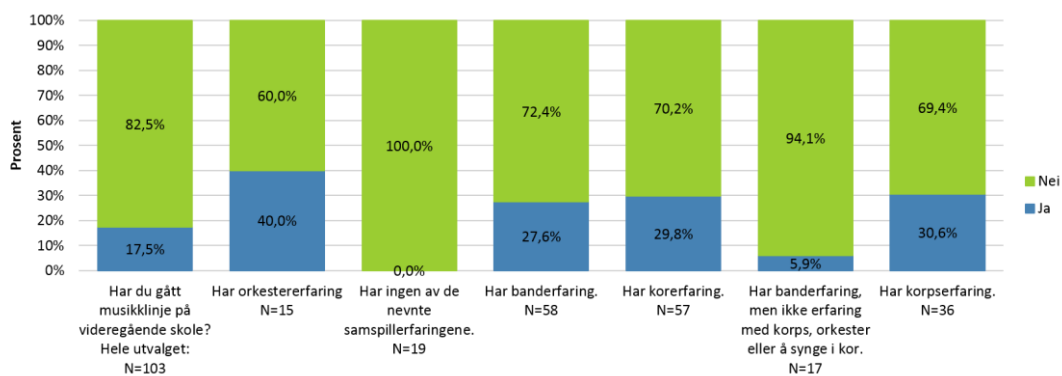
Tabell 4.6: Enheter (N) innenfor de sammenlignede kategoriene.

Kategori	Antall respondenter (N) i kategorien
Totalt antall respondenter	103 (100 % av utvalget)
Har orkestererfaring	15 (14,6 % av utvalget)
Har ingen av de nevnte samspillerfaringene	19 (18,4 % av utvalget)
Har banderfaring	58 (56,3 % av utvalget)
Har korerfaring	57 (55,3 % av utvalget)
Har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller å synge i kor	17 (16,5 % av utvalget)
Har korpsfaring	36 (35 % av utvalget)

Orkester, korps og kor er samspill som ofte foregår som organisert aktivitet under ledelse av dirigent. Derfor har jeg også valgt å lage et filter som samler de som har erfaring med band, som kan foregå på en mer uformell arena og/eller som en organisert aktivitet i for eksempel kulturskole, men som ikke har erfaring med de andre nevnte formene for mer ledelsesbasert samspill under en dirigent (korps, orkester og kor). 17 av respondentene har erfaring med å spille i band, men oppgir at de ikke har erfaring med det som grovt sett kan kategoriseres som ledelsesbasert samspill. 17 respondenter representerer 16,5 % av utvalget. I figurene som illustrerer funnene vil denne delen av utvalget bli presentert som «har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller å synge i kor». Ved å sammenligne disse kategoriene vil oppgaven gi et tydeligere overblikk over om det er forskjeller mellom respondentenes svar innenfor de forskjellige samspillerfaringene. Innenfor de forskjellige kategoriene er det et ujevnt antall respondenter, og enkelte kategorier utgjør en svært liten del av utvalget. Jeg vil

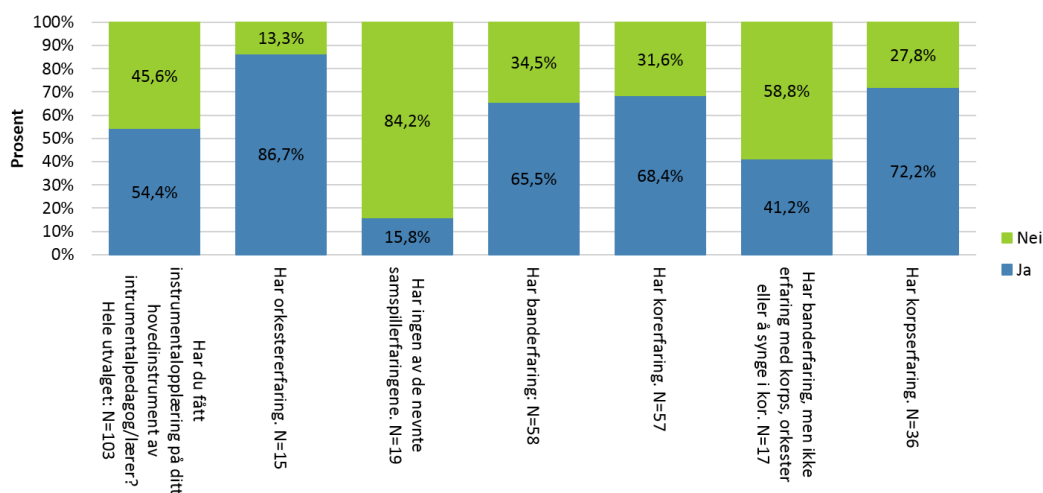
derfor forsøke å belyse deler av datamaterialet som viser størst forskjeller mellom kategoriene, men vil fortsatt være forsiktig med å trekke konklusjoner om sammenhengene.

Kategorien vist til i figurene er ikke gjensidig utelukkende. Det vil si at en med korpserfaring også kan ha erfaring med å synge i kor, og derfor også kan påvirke resultatene innenfor denne kategorien. Det er kun kategoriene som heter «har ingen av de nevnte samspillerfaringene» og «har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller å synge i kor» som utelukker de andre alternativene.



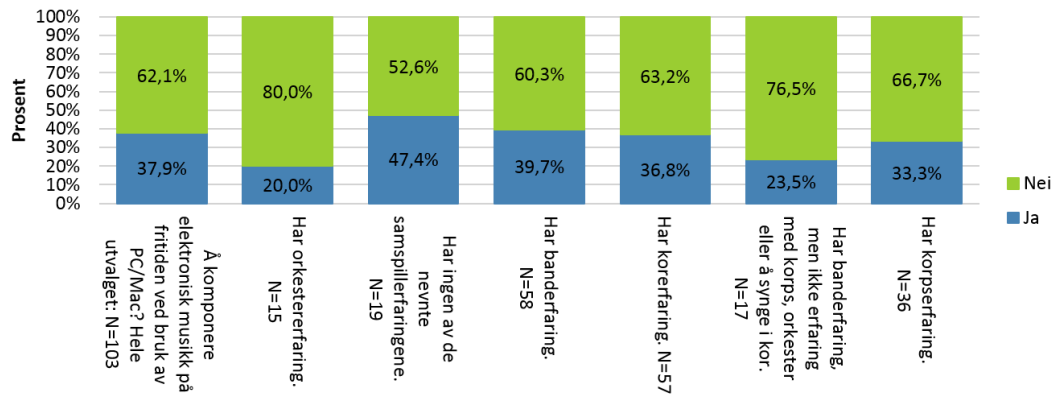
Figur 4.2: Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har gått musikklinje på VGS.

Figur 4.2 viser at det er en sammenheng mellom det å ha samspillerfaring og det å ha gått musikklinje på VGS, likt som tidligere vist i tabellene. Disse sammenhengene mener jeg viser at en viktig arena for å få samspillerfaring er musikklinjene på VGS.



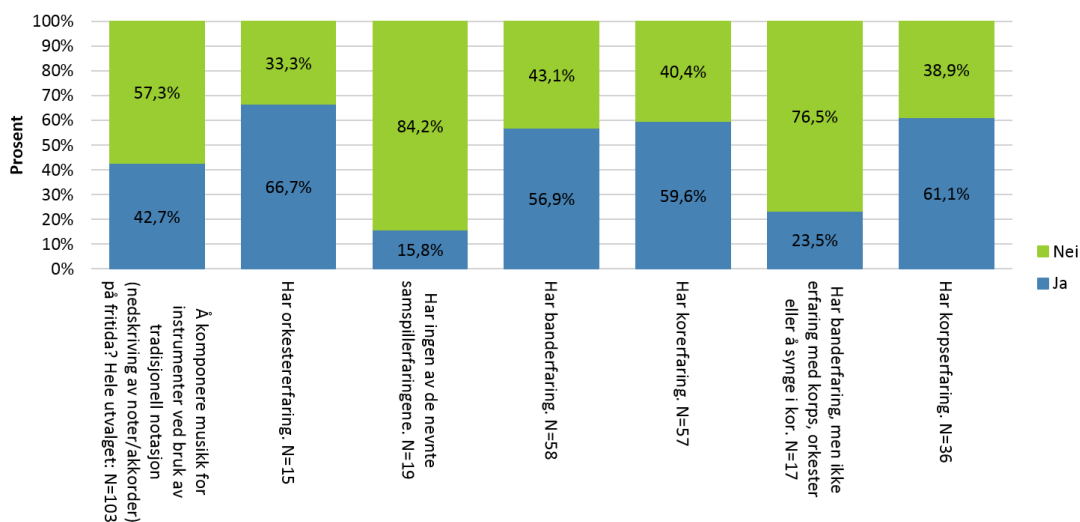
Figur 4.3: Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av instrumentalpedagog/lærer.

Figur 4.3 viser at det også er sammenheng mellom samspillerfaring og om man har fått opplæring på sitt hovedinstrument av en pedagog/lærer. Figurene 4.2 og 4.3. viser at det er store forskjeller mellom de som forskjellige samspillerfaringene og om de har fått opplæring på et instrument.



Figur 4.4: Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden ved bruk av PC/Mac.

Videre viser figur 4.4 at en lav andel av de som har orkestererfaring, har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. Også kun en liten prosentandel av de som har banderfaring, men mangler erfaring med samspill i korps, orkester eller å synge i kor, har erfaringen. Flest av de som ikke har noen av samspillerfaringene undersøkelsen tar for seg, har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden.



Figur 4.5: Prosentandeler av de sammenlignede kategoriene som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritida.

Flest innenfor kategoriene som representerer ledelsesbasert samspill, har erfaring med å komponere musikk ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden (figur 4.5). De kategoriene hvor færrest oppgir å ha erfaringen er de som ikke har noen av de undersøkte samspillerfaringene, og de som har banderfaring, men som mangler erfaring med samspill i korps, orkester, og å synge i kor.

Færrest innenfor kategoriene orkestererfaring, korerfaring og kopserfaring har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr. Den kategorien hvor flest av respondentene har denne erfaringen, er de som har banderfaring, men som mangler de andre samspillerfaringene, etterfulgt av de som har banderfaring (som da også kan ha noen av de andre samspillerfaringene).

På flere områder kan det se ut til at de som har erfaring med å spille akustiske instrumenter, gjerne sammen med andre i forskjellige samspillsituasjoner, har bred erfaring innenfor flere andre samspillområder, og har erfaring med å skrive noter.

37,9 % av utvalget har erfaring med å komponere elektronisk musikk ved bruk av PC/Mac på fritiden, og 44,7 % av utvalget har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio på fritiden.

Tabell 4.7: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden ved bruk av PC/Mac, og de som har/ikke har erfaring med lydproduksjon ved bruk av eget studio på fritiden. Vist som prosentandeler av hver kategori.

	De som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden som...(N=39)	De som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden som...(N=64)	Prosentdifferanse (d)
Har erfaring med å lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på YouTube/internett?	76,9 %	60,9 %	16
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr	76,9 %	25 %	51,9
	De som har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid på fritiden som...(N=46)	De som ikke har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid på fritiden som...(N=57)	Prosentdifferanse (d)
Har fått opplæring på sitt hovedinstrument av instrumentpedagog/lærer	43,5 %	63,2 %	-19,7
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden	65,2 %	15,8 %	49,5

Datamaterialet kan ikke vise til store forskjeller mellom disse to kategoriene hva angår utvalgenes formelle musikkfaglige bakgrunn, eller deres samspillerfaringer. Man kan derimot se at en større prosentandel av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden har erfaring med studioarbeid på fritiden, og at de som har erfaring med studioarbeid på fritiden, har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. Slik sett kan det se ut til at disse to kategoriene representerer mange av de samme elevene i utvalget (se tabell 4.7).

Videre har 42,7 % av utvalget erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, noe som tilsier at 57,3 % av utvalget ikke har denne erfaringen.

Tabell 4.8: Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden. Vist som prosentandeler av hver kategori.

		De som har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden som...(N=44)	De som ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden som...(N=59)	Prosent-differanse (d)
Har gått musikklinje på VGS		29,5 %	8,5 %	21
Har fått instrumentalopplæring av pedagog/lærer		65,9 %	45,8 %	20,1
Har erfaring med å lære å spille et instrument på fritiden ved hjelp av instruksjonsvideoer		77,3 %	59,3 %	18
Har erfaring med	Band	75 %	42,4 %	32,6
	Korps	50 %	23,7 %	26,3
	Orkester	22,7 %	8,5 %	14,2
	Kor	77,3 %	19 %	58,3

Dersom den kommende eleven har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden er det også en større sannsynlighet for at de i tillegg har gått musikklinje på VGS, har fått instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument av en pedagog, og har erfaring med de undersøkte samspillformene, enn om de ikke har denne erfaringen (se tabell 4.8 over).

Figurene og tabellene så langt i analysekapittelet viser at det er heterogenitet i elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Analysen støtter dessuten premisset om at musikkfaglige bakgrunner og erfaringer har innvirkning på hvilke andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer elevene har. Det ser ut til at det går et skille mellom de som har samspillerfaringer, og da spesielt de som har erfaringer med ledelsesbasert samspill på den

ene siden, og de som ikke har samspillerfaringene, de som har erfaring med lydproduksjon og de som har erfaring med komponering av elektronisk musikk på fritiden, på den andre siden. Sånn sett kan man si at premisset om korrelasjon støttes, og at det tydeligste skillet går mellom de som har formell og ikke-formell musikkkompetanse, og de som har uformell musikkkompetanse.

Jeg har videre sammenlignet om og hvorvidt man finner likheter eller ulikheter i responsen fra

Tabell 4.9: Svaralternativer gitt i spørreundersøkelsen på spørsmålet om hvilke ambisjoner/ønsker elevene har med bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår.

1.	Å bli utøvende musiker som soloartist, band-deltaker, i et orkester eller lignende.
2.	Å arbeide som lydtekniker/produsent med innspillinger og produksjoner i studio.
3.	Å arbeide med musikk gjennom skole/kulturliv.
4.	Å arbeide med eller skrive musikk for TV, film, spill eller lignende.
5.	Å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor på fritida ved siden av skole/studier/arbeid.
6.	Å spille alene på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid.
7.	Å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid.
8.	Jeg har ingen ambisjoner om å fortsette med musikk etter dette folkehøgskoleåret.
9.	Vet ikke
10.	Annet - Merk av og skriv her:

de som har ambisjoner om å ha musikk som inntektsgivende arbeid og de som har ambisjoner om å ha musikk som hobby. For å kunne sammenligne disse to kategoriene er respondenter som har valgt svaralternativ 1-4 på spørsmålet «Hvilke ambisjoner har du med musikk? Hva ønsker du i hovedsak å bruke dine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår?» slått sammen til en kategori, og de som har valgt alternativ 5-7 slått sammen til en annen kategori (tabell 4.9). I tabell 4.10 vil disse kategoriene bli omtalt som «Ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid» og «Ambisjoner/ønsker om å ha musikk som hobby».

Grunnene til at disse kategoriene kan være interessante å sammenligne er flere. For det første kan man muligvis anta at de som ønsker å ha musikk som yrke og de som ønsker å ha musikk som hobby, har dannet sine mål og ambisjoner ut fra ulike musikkulturer, innspill og respons de har fått gjennom ulike musikkfaglige bakgrunner. Videre vil jeg anta at de søker en musikklinje på folkehøgskole av forskjellige grunner. Jeg vil også anta at kategoriene vekter de forskjellige faktorene (utbytte, sosiale relasjoner, faglig innhold, rammer) forskjellig. De siste punktene vil jeg komme tilbake til i oppgavens andre analysedeler.

Kategoriene representerer henholdsvis 48,5 % og 29,1 % av utvalget. De resterende respondentene har svart at de enten ikke har ønsker/ambisjoner om å fortsette med musikk etter endt folkehøgskoleår, at de ikke vet hva de vil bruke sine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår, eller de har oppgitt egne svar. De fleste som har oppgitt egne svar ville

passet innenfor enten den ene eller den andre kategorien (eller begge), men er ikke inkludert i denne sammenligningen.

Tabell 4.10. Musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Sammenligning av de som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid og de som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som hobby. Vist som prosentandeler av hver kategori.

	De som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid som...(N=50)	De som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som hobby som...(N=32)	Prosent-differanse (d)
Har gått musikklinje på VGS	24 %	0 %	24
Har fått hovedinstrumentopplæring av pedagog/lærer	58 %	43,8 %	14,2
Har erfaring med	Band	46,9 %	11,1
	Korps	18,8 %	21,2
	Orkester	9,4 %	8,6
	Kor	37,5 %	24,5
Har erfaring med å lære å spille instrument ved bruk av instruksjonsvideoer	70 %	59,4 %	10,6
Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden	44 %	34,4 %	9,6
Har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid på fritiden	58 %	31,3 %	26,7
Har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon	46 %	34,4 %	11,6

Undersøkelsen viser at en høyere prosentandel av de som ønsker å ha musikk som yrke har samspillerfaringer, sammenlignet med de som ønsker å ha musikk som hobby. Spesielt er forskjellene store når erfaring med korps og kor sammenlignes (tabell 4.10).

Det skal også nevnes at en høyere prosentandel av de som ønsker å ha musikk som yrke oppgir at de har erfaring med å drive med musikk på fritiden, enn prosentandelen av de som ønsker å ha musikk som hobby. Spesielt stor er forskjellen mellom de to kategoriene på spørsmålet om de har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio, hvor en ganske mye høyere andel av de som har ambisjoner om å ha musikk som yrke har denne erfaringen. Totalt sett har en høyere prosentandel av de som har ambisjoner om å ha musikk som yrke de undersøkte musikkfaglige bakgrunnene og erfaringene, sammenlignet med de som ønsker å ha musikk som hobby. Analysen viser altså at det er korrelasjoner mellom de kommende elevenes ambisjoner og hvilke musikkfaglige bakgrunner og erfaringer de har. Således støttes også premisset på dette området.

4.2 Premiss II – Heterogenitet i grunner til å søke en musikklinje

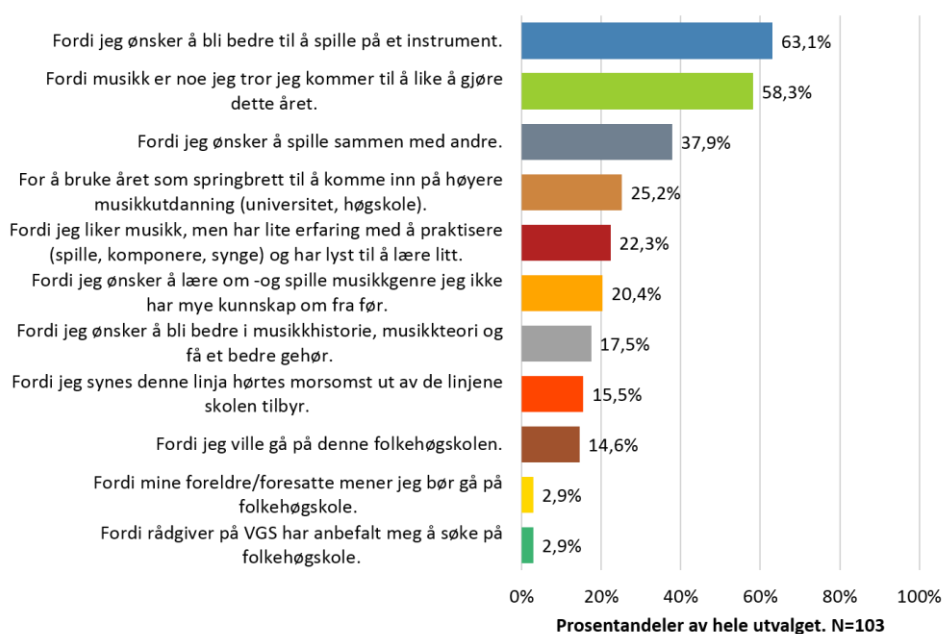
I denne delen av analysekapittelet blir premiss II testet.

Elevgruppen som begynner på folkehøgskoler uten formulerte eller på andre måter kommuniserte musikkfaglige opptakskriterier er heterogen fordi de oppgir forskjellige grunner til å søke seg til en musikklinje på folkehøgskole. Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de oppgir som grunner til å søke seg til en musikklinje på folkehøgskole.

Premisset blir testet gjennom først å presentere deskriptive data av hele utvalgets besvarelser (4.2.1), for deretter å sammenligne besvarelsene til forskjellige kategorier (4.2.2). De forskjellige kategoriene blir her, likt som i oppgavens forrige analysedel, inndelt etter om de har eller ikke har en musikkfaglig bakgrunn eller erfaring, eller hvilke ambisjoner de har med videre bruk av musikk.

4.2.1 Grunner de kommende elevene oppgir til å søke et år på en musikklinje

I denne delen av analysekapittelet presenteres en oversikt over grunner til at elevene søkte seg til en musikklinje på en folkehøgskole.



Figur 4.6: «Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole? Merk av for opp til tre (3) alternativer som passer bra for deg. Minst ett alternativ må velges for å trykke "neste".» Hele utvalget. N=103.

Elevene ble i spørreundersøkelsen bedt om å svare på hvorfor de søkte et år på en musikklinje på en folkehøgskole. De hadde mulighet til å velge opp til tre av svaralternativene, som vist i figur 4.6.

Figuren (4.6) viser at det er relativt stor spredning i grunner til hvorfor elevene søkte seg til en musikklinje på en folkehøgskole. Mange har svart at de har søkt fordi de ønsker å bli bedre til å spille på et instrument og fordi musikk er noe de tror de kommer til å like å gjøre dette året. Å få spille sammen med andre blir også oppgitt som en grunn til å søke av mange. ¼ av utvalget oppgir at de ønsker å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning, mens over 1/5 har lite erfaring med å praktisere musikk, men ønsker å lære litt.

Det vi kan lese ut av denne grafen er at elevene har ganske mange, og forskjellige grunner til å søke seg inn på en musikklinje på en folkehøgskole. Samtidig kommer det tydelig frem at mange ønsker spesifikke musikkunnskaper. Mange har også oppgitt at de tror musikk er noe de kommer til å like og gjøre dette året. *Å like og gjøre* står ikke som kontrast til *å måtte gjøre* noe, men forteller likevel noe annet. Mange av de som søker ser på musikk som en lystbetont aktivitet, slik jeg tolker figuren. Få oppgir som topp tre grunner til å søke at de har søkt fordi rådgiver på VGS har anbefalt dem det, og/eller fordi deres foreldre/foresatte mener de bør gå på folkehøgskole.

4.2.2 Korrelasjoner mellom hva elevene har av musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke grunner de oppgir for å ha søkt et år på en musikklinje på folkehøgskole

Jeg har i denne analysedelen valgt å presentere funn hvor datamaterialet viser at kategoriene ikke er samstemte. Undersøkelsen viser at elevkategoriene noen ganger er enige, noe som også er interessant, men disse dataene vil ikke bli trukket frem her.

Tabell 4.11: Grunner til hvorfor elevene søkte en musikklinje på FHS. Sammenligning av de som har og ikke har gått musikklinje på VGS, og de som har/ikke har erfaring med å spille i band. Vist som prosentandeler av kategoriene. Utvalgte funn vist i tabellen. Respondentene kunne velge flere svaralternativer.

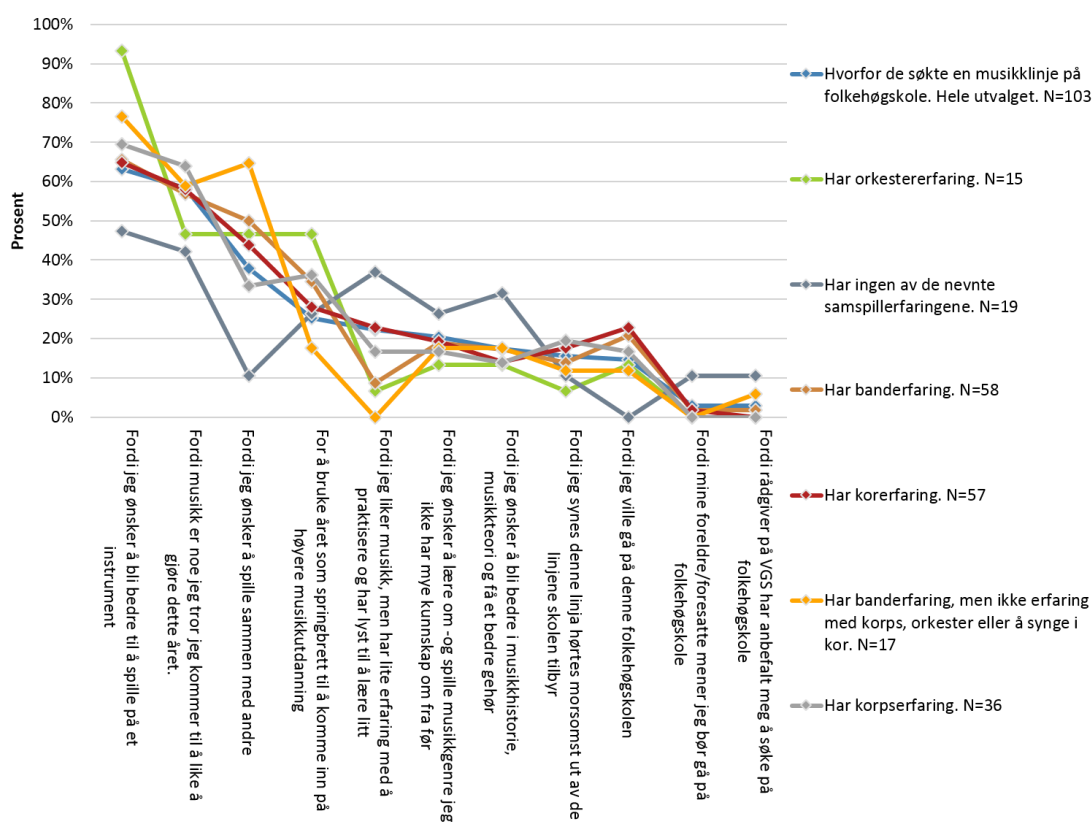
Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole?	Har gått musikklinje på VGS (N=18)	Har ikke gått musikklinje på VGS (N=85)	Prosent-differanse (d)	Har banderfaring	Har ikke banderfaring	Prosent-differanse (d)
2. Fordi jeg ville gå på denne folkehøgskolen.	38,9 %	9,4 %	29,5	20,7 %	6,7 %	14
6. Fordi musikk er noe jeg tror jeg kommer til å like å gjøre dette året.	27,8 %	64,7 %	-36,9	56,9 %	60 %	-3,1
7. Fordi jeg ønsker å spille sammen med andre.	55,6 %	34,1 %	21,5	50 %	22,2 %	27,8
10. Fordi jeg liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere (spille, komponere, synge) og har lyst til å lære litt.	5,6 %	25,9 %	-20,3	8,6 %	40 %	-31,4
11. For å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning (universitet, høgskole).	61,1 %	17,6 %	43,5	34,5 %	13,3 %	21,2

Når man ser på grunnene til hvorfor elevene søkte en musikklinje på FHS, viser undersøkelsen at de som har og ikke har gått musikklinje på VGS svarer noe forskjellig (tabell 4.11). Mange av de som ikke har gått musikklinje på VGS svarer at de har søkt en musikklinje på folkehøgskole fordi musikk er noe de tror de kommer til å like å gjøre dette året.

Det kan se ut til at de som har gått musikklinje på VGS velger mer skole-spesifikt når de søker folkehøgskole enn de som ikke har gått musikklinje på VGS. 38,9 % av kategorien svarer at de søkte fordi de ville gå på denne folkehøgskolen. Videre oppgir over halvparten av de som har gått musikklinje på VGS at de søkte fordi de ønsker å spille sammen med andre.

¼ av de som ikke har gått musikklinje på VGS, som tilsvarer en god del høyere prosentandel sammenlignet med prosentandelen av de som har gått musikklinje på VGS, oppgir at de søkte en musikklinje på FHS fordi de liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere og har lyst til å lære litt. Den største forskjellen mellom disse to kategoriene finner vi på svaralternativ nr. 11. Hele 61,1 % av de som har gått musikklinje på VGS søkte fordi de ønsker å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning, mot 17,6 % av de som ikke har gått musikklinje på VGS. Dette er kanskje ikke så overraskende funn, men det forteller at de som har og ikke har gått musikklinje på VGS søker for å praktisere eller lære musikk på forskjellige nivå.

Videre viser undersøkelsen at de som har og ikke har erfaring med å spille i band, svarer ganske likt på spørsmålet om hvorfor de søkte en musikklinje på folkehøgskole. Det er likevel tre grunner jeg ønsker å trekke frem hvor datamaterialet viser forskjeller mellom kategoriene, som vises på svaralternativene 7, 10 og 11 i tabell 4.11. Halvparten av de som har erfaring med samspill i band oppgir at de søkte en musikklinje på FHS fordi de ønsker å spille med andre. Veldig få av de som har samspillerfaring fra band har valgt svaralternativet «Fordi jeg liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere (spille, komponere, synge) og har lyst til å lære litt», sammenlignet med de som ikke har erfaring med samspill i band. En høyere prosentandel av de som har banderfaring enn de som ikke har erfaringen, har søkt for å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning.



Figur 4.7: Hvorfor de søkte en musikklinje på folkehøgskole: Sammenligning mellom forskjellige kategorier. Andeler av hver kategori vist som prosent.

Også for mange av de som har orkestererfaring er folkehøgskolen et springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning. 47,7 % av de som har orkestererfaring har oppgitt dette som grunn til å søke (figur 4.7), som er den høyeste prosentandelen innenfor noen av de sammenlignede kategoriene på dette svaralternativet.

Figur 4.7 viser at det finnes store forskjeller mellom hvilke samspillerfaringer de kommende elevene har og grunner til hvorfor de søkte et år på en musikklinje på FHS, selv om enkelte av de gitte alternativene ser ut til å være jevnt over mer eller mindre populære blant alle kategoriene. På det førte punktet i figuren vises hvor stor prosentandel av hver kategori som har svart at de søkte fordi de ønsker å bli bedre til å spille et instrument. Avstanden mellom prosentandel av de med orkestererfaring og prosentandelen av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene er stor: 93,3 % av de med orkestererfaring oppgir dette som grunn mot tilsvarende 47,4 % av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene, noe som gir en prosentdifferanse på 45,9 %. Ingen, altså 0 %, av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene har valgt svaralternativet «fordi jeg ville gå på denne folkehøgskolen» som grunn til å søke et år på en musikklinje på FHS, mot tilsvarende 22,8 % av de som oppgir å ha korerfaring.

Kun 10,5 % av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene oppgir at de søkte fordi de ønsker å spille sammen med andre, mot tilsvarende 64,7 % av de som har banderfaring, men ikke noen av de andre undersøkte samspillerfaringene. 31,6 % av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene oppgir at de søkte fordi de ønsker å bli bedre i musikkteori, musikkhistorie og få et bedre gehør, og prosentandelen som har valgt dette alternativet er derfor størst hos denne kategorien. Videre oppgir 36,8 % av de som ikke har noen av de undersøkte samspillerfaringene at de søkte fordi de liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere, og har lyst til å lære litt. Ingen av de som har banderfaring, men som ikke har erfaring med noen av de andre undersøkte samspillformene, har valgt dette alternativet.

Videre viser undersøkelsen at en ganske mye høyere prosentandel av de som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden (N=64), 71,9 %, søkte fordi de ønsker å bli bedre til å spille et instrument, mot en prosentandel på 48,7 % av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden (N=39).

Tabell 4.12: Grunner til hvorfor elevene søkte en musikklinje på folkehøgskole. Sammenligning mellom de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, og de som ønsker å ha musikk som inntektsgivende arbeid og de som ønsker å ha musikk som hobby. Vist som prosentandeler av de sammenlignede kategoriene. Utvalgte funn vist i tabellen. Respondentene kunne velge flere svaralternativer.

Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole?	Har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden (N=44)	Har ikke erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden (N=59)	Prosent-differanse (d)	Har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgiven de arbeid (N=50)	Har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som hobby (N=32)	Prosent-differanse (d)
1. Fordi jeg ønsker å bli bedre på å spille på et instrument.	63,6 %	62,7 %	0,9	56 %	75 %	-19
6. Fordi musikk er noe jeg tror jeg kommer til å like å gjøre dette året.	65,9 %	52,5 %	13,4	44 %	81,3 %	-37,3
7. Fordi jeg ønsker å spille sammen med andre.	47,7 %	30,5 %	17,2	32 %	40,6 %	-8,6
10. Fordi jeg liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere (spille, komponere, synge) og har lyst til å lære litt.	9,1 %	32,2 %	-23,1	26 %	25 %	1
11. For å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning (universitet, høgskole).	36,4 %	16,9 %	19,5	42 %	0 %	42

Tabell 4.12 viser at det er forskjeller mellom hvorfor de med erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, og de som ikke har denne erfaringen, søkte en musikklinje på folkehøgskole. Undersøkelsen viser at en høyere prosentandel av de som har erfaringen søkte fordi de ønsker å spille sammen med andre og for å bruke året til å komme inn på høyere musikkutdanning. En høyere prosentandel av de som ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden enn de som har erfaringen, oppgir at de søkte fordi de liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere.

Tabell 4.12 viser at $\frac{3}{4}$ av de som ønsker å ha musikk som hobby søkte fordi de ønsker å bli bedre til å spille på et instrument. Sammenlignet med de som ønsker å ha musikk som yrke, utgjør dette en høyere prosentandel av kategorien. I tillegg svarer svært mange av de som ønsker å ha musikk som hobby at de søkte fordi de tror musikk er noe de kommer til å like å gjøre dette året. Kanskje ikke så overraskende svarte hele 42 % av de som ønsker å ha musikk som yrke, at de søkte for å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere

musikkutdanning. Ingen av de som ønsker å ha musikk som hobby har valgt dette alternativet, noe som viser at ambisjon og grunn til å søke henger sammen. Dette er kanskje selvsagte funn, men det stadfester at respondentenes svar gjennom flere spørsmål i undersøkelsen, underbygger hverandre. Dette viser at de som ønsker å ha musikk som hobby i stor grad velger en musikklinje på folkehøgskole fordi musikk er noe de tror de kommer til å like å gjøre, som en lystbetont beskjeftigelse. Mange av de som ønsker å ha musikk som yrke oppgir at de vil bruke året som et springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning, altså blir året på folkehøgskole et stopp på veien videre mot et mer langsiktig/ambisiøst mål med musikk.

Ut i fra funnene illustrert i denne analysedelen vil jeg si at premiss II, at det finnes korrelasjoner mellom hva de kommende elevene har av musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke grunner de har til å søke en musikklinje på FHS, støttes. Som illustrert tidligere, i figur 4.7, er de forskjellige kategoriene også noe samstemt når de velger de tre viktigste grunnene hvorfor de søkte en musikklinje på FHS. Dette kan man se gjennom at høye prosentandeler av hver kategori har gitt noen av de samme svaralternativene sin stemme.

Samtidig tolker jeg funnene i den retning at hva elevene har av musikkfaglige bakgrunner og erfaringer har noe å si for hvorfor de søkte en musikklinje på FHS. Alle kategoriene er noenlunde samstemte i at de søkte for å få fagspesifikk kunnskap. Forskjellene finner man heller i *hvilken* fagspesifikk kunnskap de ønsker, eller hvilket nivå de ønsker den på. Mange vil ha mer samspillerfaring, noe som kanskje kjennetegner den tradisjonelle måten å se på musikkpraksis, som en sosial aktivitet. Det ser ut til at de som ikke har samspillerfaringer og de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, i mindre grad søker for å bli bedre til å spille på et instrument, enn de andre kategoriene. De som ikke har noen av de undersøkte samspillerfaringene oppga heller ikke det å få samspillerfaring som en av hovedgrunnene til å søke. De søkerne som kanskje i høyest grad søker for å utvikle faglighet i tradisjonell forstand er de som har orkestererfaring. En høy andel innenfor denne kategorien har svart at de søkte fordi de ønsker å bli bedre til å spille på et instrument, og fordi de vil bruke året som springbrett til komme inn på høyere musikkutdanning. En relativt høy andel innenfor denne kategorien, og av hele utvalget, søker for å bruke folkehøgskoleåret som mellomstasjon på veien mot et enda høyere mål.

Det er vanskelig å trekke konklusjoner angående flere av tallene som presenteres også i denne analysedelen, da de samme kategoriene som også tidligere presentert, utgjør små andeler av det totale utvalget. De som ønsker å ha musikk som yrke og de som ønsker å ha musikk som hobby utgjør ganske store andeler av utvalget. Derfor vil de forholdene man kan lese av tabell 4.12 være sikrere. Her viser undersøkelsen at det finnes ganske sterke forhold mellom hvilke musikkfaglige ambisjoner elevene har, og hvorfor de søkte. Dette tolker jeg dit at elevene velger et år på en musikklinje på en folkehøgskole som en del av en mer langsiktig plan.

4.3 Premiss III – Heterogenitet i elevenes rangering av innholds faktorer

I denne delen av analysekapittelet blir premiss III testet.

Det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hvilke innholds faktorer (faglig innhold, rammer, ressurser, studiereise, sosiale faktorer etc.) de anser som uviktige/viktige.

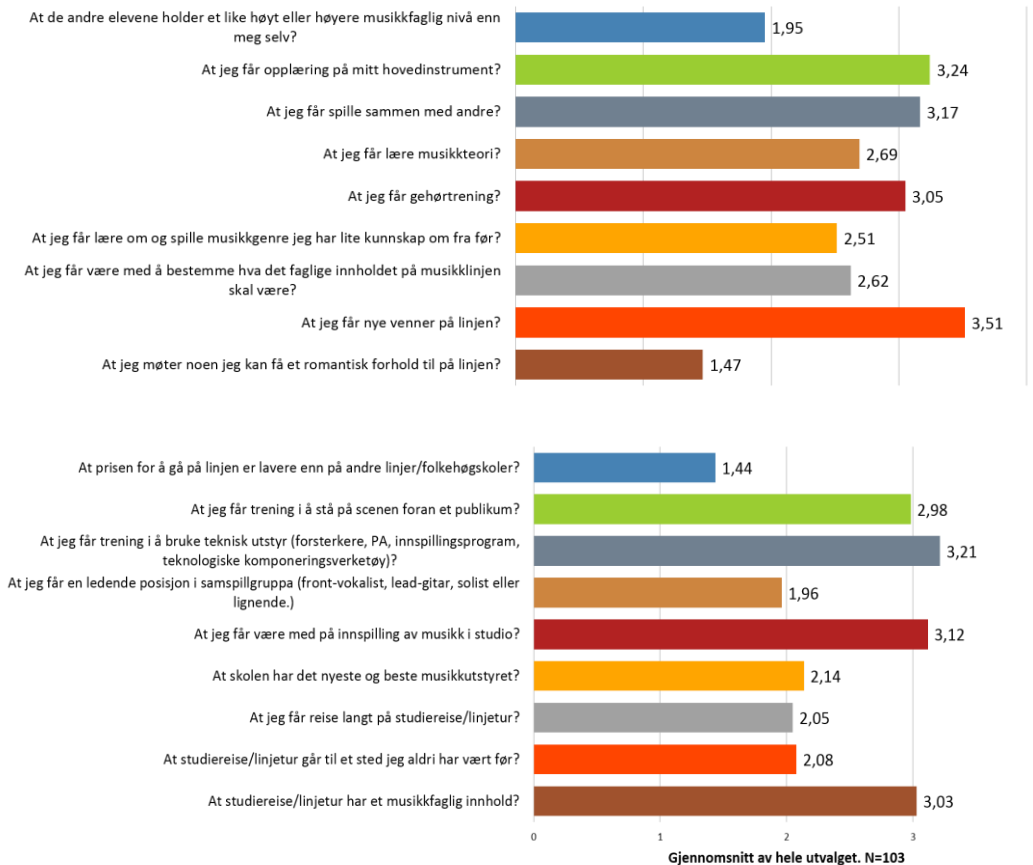
Premisset blir testet gjennom først å presentere deskriptive data av hele utvalgets besvarelser (4.3.1), for deretter å sammenligne besvarelsene til forskjellige kategorier (4.3.2). De forskjellige kategoriene blir her, likt som i oppgavens forrige analysedeler, inndelt etter om de har eller ikke har en musikkfaglig bakgrunn eller erfaring, eller hvilke ambisjoner de har med videre bruk av musikk.

Grunnet forskriftsmessig utført avrunding av prosentandeler fra tusendeler til tideler ved presentasjon av datamaterialet, vil det være et avvik på +- 0,1 % ved summering av noe av datamaterialet som presenteres i begge analysedelens figurer og tabeller (4.3.1 og 4.3.2). Om mer nøyaktige data ønskes (med tusendeler) kan oppgavens forfatter kontaktes.

4.3.1 Hvor uviktige/viktige de kommende elevene synes forskjellige innholds faktorer er før skolestart?

I spørreundersøkelsen ble de kommende elevene bedt om å ta stilling til hvor viktig (uviktig, litt viktig, viktig, veldig viktig) de synes forskjellige innholds faktorer er. Disse spørsmålene forteller noe om forventet utbytte av året og hva elevene synes musikklinjene bør tilby.

Jeg vil først presentere de variablene som har fått mellom 3-4 i gjennomsnittlig skåre, som vil si at gjennomsnittet av elevenes besvarelser har falt på svaralternativene viktig eller veldig viktig.



Figur 4.8: De kommende elevenes rangering av forskjellige innholdsfaktorer. (1=uviktig, 2=litt viktig, 3= viktig, 4 = veldig viktig)

Figur 4.8 viser at faktorer som skårer høyt er at elevene får nye venner på linjen, og at de får spille sammen med andre. Det anses som viktig at de får opplæring på sitt hovedinstrument og at de får trening i å bruke teknisk utstyr som PA, komponeringsverktøy, innspillingsprogram etc. Dessuten mener utvalget at det er viktig eller veldig viktig at de får være med på innspilling av musikk i studio.

At elevene får gehørtrening skårer ganske høyt og kan derfor anses som viktig. Musikkteori skårer derimot lavere. Likevel ser man, om man studerer fordelingen på hvert enkelt svaralternativ oppgitt i tabell 4.13 på neste side, at 61,2 % har rangert denne faktoren til viktig eller veldig viktig.

Tabell 4.13: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Vist som prosentandeler av hele utvalget fordelt på ordinalnivå.

Rangering på nivå	Hvor uviktig/viktig de kommende elevene synes det er...(N=103)					
	At de får lære musikkteori	At de får lære om og spille musikkgenre de har lite kunnskap om fra før	At de får være med og bestemme hva det musikkfaglige innholdet på linjen skal være	At de får reise langt på studiereise	At studiereise går til et sted de aldri har vært før	At studiereise har et musikkfaglig innhold
Uviktig	12,6 %	10,7 %	7,8 %	35,9 %	40,8 %	4,9 %
Litt viktig	26,2 %	39,8 %	38,8 %	30,1 %	20,4 %	20,4 %
Viktig	40,8 %	36,9 %	36,9 %	27,2 %	29,1 %	41,7 %
Veldig viktig	20,4 %	12,6 %	16,5 %	6,8 %	9,7 %	33 %

Når vi ser på gjennomsnittlig skåre, ser det ikke ut til at alt for mange mener at det er viktig eller veldig viktig at de får lære om og spille musikkgenre de har lite kunnskap om fra før (2.51, figur 4.8). Men også her viser tabell 4.13 at nær halvparten synes det er enten viktig eller veldig viktig.

Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen spurte hvor viktig respondentene synes det er at de får være med å bestemme hva det faglige innholdet på musikklinjen skal være. Den gjennomsnittlige skåren viser at dette er en noe gjennomsnittlig viktig faktor, og det gjennomsnittlige resultatet ender på 2,62 (figur 4.8). Samtidig er det få som mener at dette er uviktig (tabell 4.13), og over halvparten av de kommende musikkelevne anser medbestemmelse som en viktig eller veldig viktig faktor.

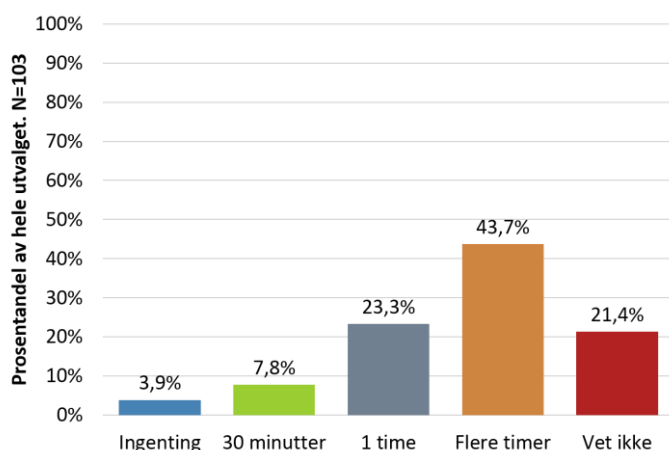
De kommende elevene ble bedt om å ta stilling til tre faktorer som omhandlet studiereise/linjetur. Det første spørsmålet undersøkte hvor viktig de kommende elevene synes det er at de får reise langt på studiereise/linjetur. Faktoren fikk skåre 2,05 (gjennomsnitt «noe viktig», figur 4.8). Samtidig viser fordelingen på skalaen uviktig – veldig viktig at 34 % av utvalget anser dette som en viktig eller veldig viktig faktor (tabell 4.13).

Faktor to som gjelder studiereise/linjetur omhandler hvor viktig de kommende elevene synes det er at studiereisen/linjeturen går til et sted hvor de aldri har vært før. Denne faktoren fikk skåre 2,08. Samtidig viser fordelingen på den ordinale skalaen at 38,8 % av utvalget anser dette som en viktig eller veldig viktig faktor. Den tredje faktoren som omhandlet studietur ba de kommende elevene ta stilling til hvor viktig de synes det er at studieturen har et musikkfaglig innhold. Denne fikk skåre 3,03, hvor 74,7 % av utvalget mener at dette er en

viktig eller veldig viktig faktor. Om man ser disse tre faktorene i sammenheng vil det altså si at elevene anser det som viktigere at studiereisen har et musikkfaglig innhold enn at de får reise langt eller til et sted de aldri har vært før.

Svært få synes det er viktig eller veldig viktig at prisen for å gå på linjen er lavere enn på andre folkehøgskoler/linjer. At elevene møter noen de kan få et romantisk forhold til på linjen anses heller ikke som viktig eller veldig viktig. Denne variabelen skårer bare til 1,47 (figur 4.8), og det er altså en lavere prosentandel (8,7 %) av utvalget som anser dette som en viktig eller veldig viktig faktor.

Respondentene ble videre i spørreundersøkelsen bedt om å svare på hvor mye de forventer å øve utenom ordinær undervisningstid.



Figur 4.9: Egeninnsats og øving: Hvor mye de kommende elevene forventer å måtte øve daglig alene eller sammen med andre utenom ordinær undervisningstid.

Figuren (4.9) viser at nesten $\frac{3}{4}$ av de kommende elevene forventer å måtte øve fra en halv time til flere timer hver dag utenom ordinær undervisningstid.

Tabellen og figurene presentert i denne analysedelen viser at de kommende elevene anser det å få nye venner på linjen som den viktigste faktoren. Dette er en sosial faktor fremfor en musikkfaglig, og kunne i så måte ha blitt utelatt fra denne undersøkelsen. Selv om vennskap er det viktigste, er også mange fagspesifikke faktorer rangert veldig høyt. De vil ha opplæring på hovedinstrument, gehørtrening, faglig innhold på studietur, trening i å stå på scenen, studioerfaring og trening i å bruke musikkrelaterte tekniske hjelpemidler. Dette viser at

utvalget sett under ett, synes det er viktig at de får spesialisere seg og at de får musikkfaglig kompetanse ved å gå på folkehøgskole.

4.3.2 Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de synes er uviktige/viktige innholds faktorer

Ved gjennomgang av innsamlet data om de som har og ikke har gått musikklinje på VGS, kan det ikke påvises store forskjeller mellom kategoriene på deres rangeringer om hvor uviktig/viktig spesifikke innholds faktorer er, om man ser på gjennomsnittsmålingene. Det er derimot mulig å se forskjeller mellom kategoriens rangeringer av enkelte faktorer om man ser grundigere på fordeling av stemmer på hvert nivå (uviktig, litt viktig, viktig, veldig viktig).

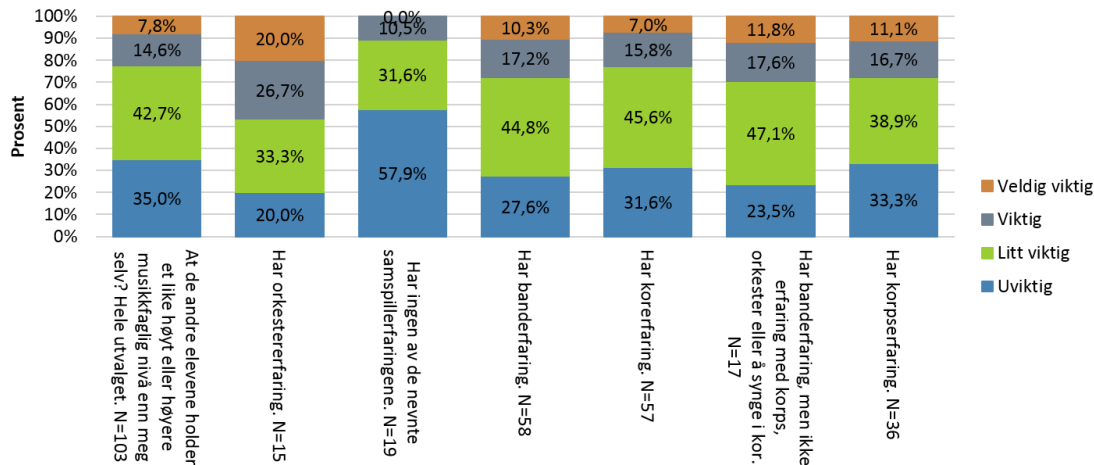
Tabell 4.14: Rangering av ulike innholds faktorer. Sammenligning av de som har/ikke har gått musikklinje på VGS. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Range- ring på nivå	Hvor uviktig/viktig de kommende elevene synes det er...											
	At de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn dem selv			At de får spille sammen med andre			At de får trening i å bruke teknisk utstyr			At de får reise langt på studiereise/linjetur		
	Har gått musikklinje på VGS (N=18)	Har ikke gått musikklinje på VGS (N=85)	(d)	Har gått musikklinje på VGS (N=18)	Har ikke gått musikklinje på VGS (N=85)	(d)	Har gått musikklinje på VGS (N=18)	Har ikke gått musikklinje på VGS (N=85)	(d)	Har gått musikklinje på VGS (N=18)	Har ikke gått musikklinje på VGS (N=85)	(d)
Uviktig	16,7 %	38,8 %	-22,1 %	0 %	8,2 %	-8,2 %	0 %	3,5 %	-3,5 %	11,1 %	41,2 %	-30,1 %
Litt viktig	38,9 %	43,5 %	-4,6 %	0 %	16,5 %	-16,5 %	22,2 %	14,1 %	8,1 %	72,2 %	21,2 %	51 %
Viktig	27,8 %	11,8 %	16 %	33,3 %	36,5 %	-3,2 %	16,7 %	43,5 %	-26,8 %	5,6 %	31,8 %	-26,2 %
Veldig viktig	16,7 %	5,9 %	10,8 %	66,7 %	38,8 %	27,9 %	61,1 %	38,8 %	22,3 %	11,1 %	5,9 %	5,2 %

I tabell 4.14 kan man se at de som har gått musikklinje på VGS synes det er viktigere at de andre elevene holder et høyere eller et like høyt musikkfaglig nivå enn dem selv, enn de som ikke har gått musikklinje på VGS. 44,5 % av de som har gått musikklinje på VGS anser dette som en viktig eller veldig viktig faktor.

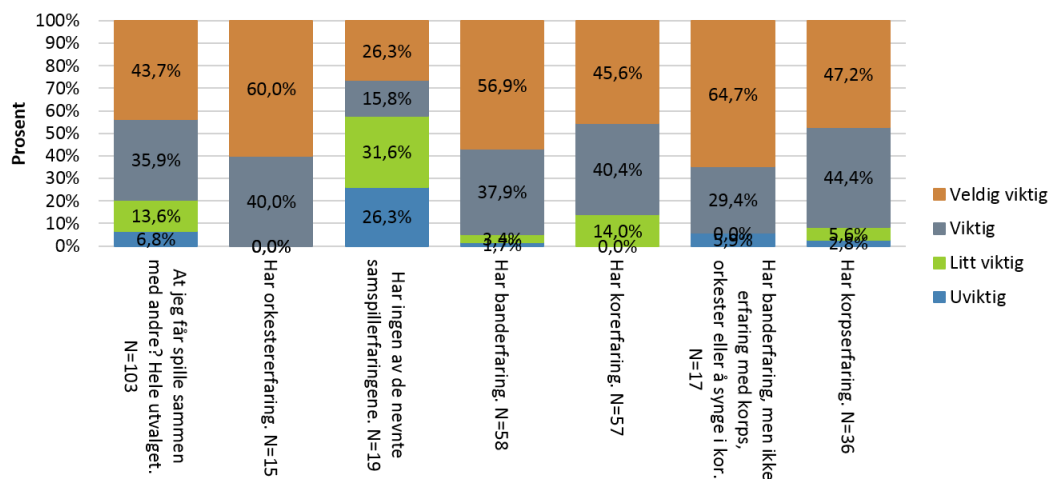
De kommende elevene ble bedt om å ta stilling til hvor viktig de synes det er at de får spille sammen med andre. Det er kanskje på dette spørsmålet undersøkelsen viser størst forskjeller mellom disse to kategoriene (tabell 4.14). Det kan se ut til at de som har gått musikklinje på VGS anser dette som en viktigere faktor enn de som ikke har gått musikklinje på VGS.

En ganske mye høyere prosentandel av de som har gått musikklinje på VGS anser det som veldig viktig at de får trening i å bruke teknisk utstyr, enn prosentandelen av de som ikke har gått musikklinje på VGS. Tabellen viser i tillegg at de som ikke har gått musikklinje på VGS mener det er viktigere at de får reise langt på studiereise/linjetur enn de som har gått musikklinje på VGS. De to kategoriene svarer ganske like hva kommer til forventninger om egeninnsats og øving utenom ordinær undervisningstid.



Figur 4.10: Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn dem selv. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Figur 4.10 viser at de som har orkestererfaring synes det er viktigst at de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn dem selv. De som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene rangerer dette som minst viktig av de sammenlignede kategoriene.



Figur 4.11: Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av å få spille sammen med andre. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Videre viser figur 4.11 at de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene synes det er minst viktig at de får spille sammen med andre. De som synes denne faktoren er viktigst er de med orkestererfaring og de som har erfaring med samspill i band, men som ikke har noen av de andre nevnte samspillerfaringene. Dette funnet bekrefter funnet i den forrige analysedelen, som undersøkte hvorfor de søkte en musikklinje på folkehøgskole. Få av de som ikke har noen av de undersøkte samspillerfaringene oppga at de søkte fordi de ville spille sammen med andre, mens de med banderfaring og orkestererfaring oppga samspill som en av hovedgrunnene til å søke.

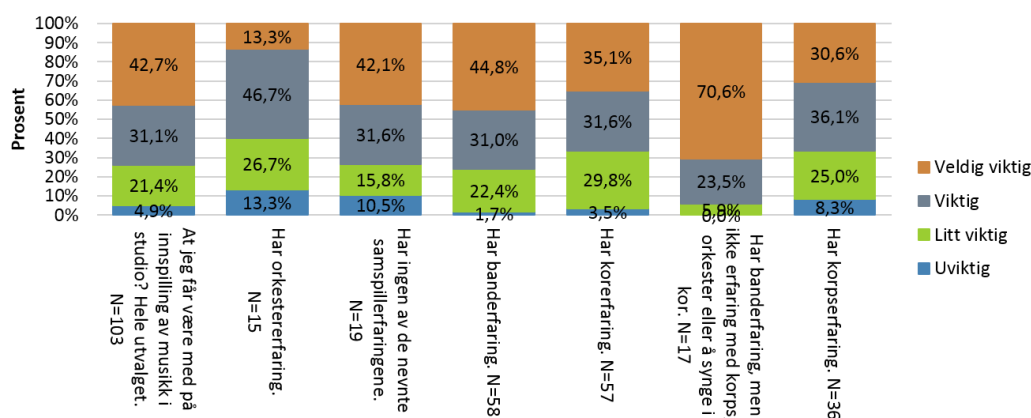
Tabell 4.15: Rangering av ulike innholdsfaktorer. Sammenligning av forskjellige kategorier. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Rangering på nivå	Har orkestererfaring (N=15)	Har ingen av de undersøkte samspill-erfaringene (N=19)	Har banderfaring (N=58)	Har korerfaring (N=57)	Har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller kor (N=17)	Har korps-erfaring (N=36)	Hele utvalget (N=103)
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får gehørtrening							
Uviktig	0 %	5,3 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %
Litt viktig	6,7 %	21,1 %	27,6 %	14 %	47,1 %	19,4 %	22,3 %
Viktig	60 %	42,1 %	43,1 %	52,6 %	41,2 %	47,2 %	47,6 %
Veldig viktig	33,3 %	31,6 %	29,3 %	33,3 %	11,8 %	33,3 %	29,1 %
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får trening i å bruke teknisk utstyr							
Uviktig	6,7 %	0 %	0 %	3,5 %	0 %	5,6 %	2,9 %
Litt viktig	26,7 %	10,5 %	17,2 %	22,8 %	0 %	25 %	15,5 %
Viktig	26,7 %	42,1 %	44,8 %	29,8 %	64,7 %	25 %	38,8 %
Veldig viktig	40 %	47,4 %	37,9 %	43,9 %	35,3 %	44,4 %	42,7 %
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får reise langt på studiereise/linjetur							
Uviktig	33,3 %	26,3 %	36,2 %	33,3 %	35,3 %	44,4 %	35,9 %
Litt viktig	53,3 %	47,4 %	32,8 %	31,6 %	17,6 %	27,8 %	30,1 %
Viktig	13,3 %	26,3 %	24,1 %	24,6 %	41,2 %	19,4 %	27,2 %
Veldig viktig	0 %	0 %	6,9 %	10,5 %	5,9 %	8,3 %	6,8 %
Hvor uviktig/viktig de synes det er at studiereise/linjetur har et musikkfaglig innhold							
Uviktig	6,7 %	10,5 %	1,7 %	5,3 %	0 %	2,8 %	4,9 %
Litt viktig	13,3 %	21,1 %	20,7 %	21,1 %	11,8 %	30,6 %	20,4 %
Viktig	33,3 %	52,6 %	36,2 %	33,3 %	58,8 %	33,3 %	41,7 %
Veldig viktig	46,7 %	15,8 %	41,4 %	40,4 %	29,4 %	33,3 %	33 %
Hvor mye de forventer å måtte øve hver dag utenom ordinær undervisningstid							
Vet ikke	26,7 %	31,6 %	17,2 %	19,3 %	23,5 %	16,7 %	21,4 %
Flere timer	40 %	52,6 %	48,3 %	40,4 %	64,7 %	33,3 %	43,7 %
1 time	20 %	5,3 %	24,1 %	28,1 %	11,8 %	30,6 %	23,3 %
30 minutter	13,3 %	5,3 %	5,2 %	7 %	0 %	13,9 %	7,8 %
Ingenting	0 %	5,3 %	5,2 %	5,3 %	0 %	5,6 %	3,9 %

Som tabell 4.15 viser, synes de som har orkestererfaring det er viktigst at de får gehørtrening av de sammenlignede kategoriene, tett etterfulgt av de som har korerfaring og de som har korpserfaring. Den kategorien som anser denne faktoren som minst viktig er de som har banderfaring, men som ikke har erfaring med noen av de andre undersøkte samspillformene.

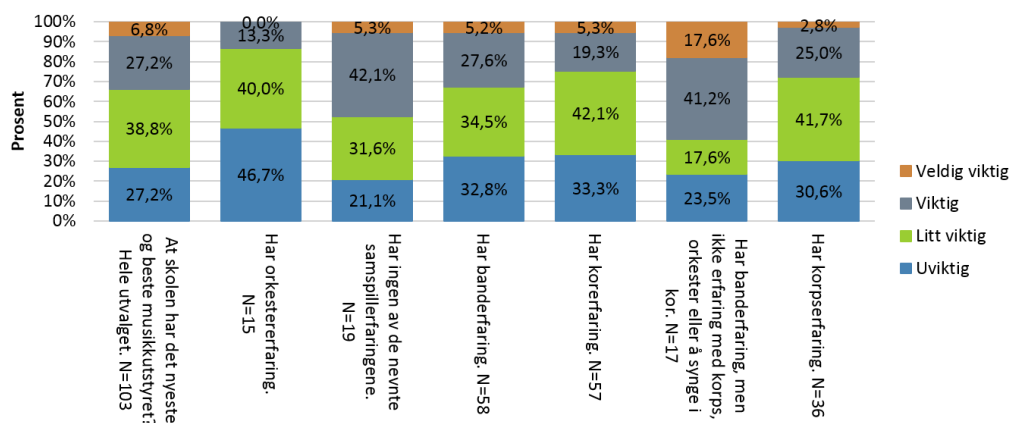
Alle innenfor kategorien «har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller kor» har rangert faktoren å få trening i å bruke teknisk utstyr til en viktig eller veldig viktig faktor (tabell 4.15). For øvrig anser en stor prosentandel av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene dette som en viktig eller veldig viktig faktor. Den kategorien som har gitt denne kategorien lavest skåre er de som har orkestererfaring, hvor 66,7 % har rangert faktoren til viktig eller veldig viktig. Denne faktoren rangeres som viktig av alle kategoriene, men som en viktigere faktor av de som ikke har erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter. Slik sett viser funnene igjen at det er et skille mellom de som har erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter og de som ikke har det.

Tabellen viser at de som har banderfaring, men som ikke har erfaring med noen av de andre undersøkte samspillformene, synes det er viktigst av de sammenlignede kategoriene at de får lære om og spille musikkgenre de har lite kunnskap om fra før. De som synes denne faktoren er minst viktig av disse kategoriene er de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene. Videre ser det ut til at graden av viktighet av å få nye venner på linjen er satt ganske likt hos alle kategoriene.



Figur 4.12: Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at de får være med på innspilling av musikk i studio. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Datamaterialet støtter videre at samspillerfaring kanskje kan ha noe å si for hvor viktig de kommende elevene synes det er at de får være med på innspilling i studio (se figur 4.12 over). Figuren viser at 93,5 % av de som har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller erfaring med å synge i kor, anser dette som en viktig eller veldig viktig faktor. Til sammenligning anser 60 % av de med orkestererfaring denne faktoren som viktig eller veldig viktig, hvorav kun 13,3 % har rangert den som «veldig viktig». Nok en gang rangerer de som har erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter en faktor som omhandler digitalt eller teknologisk arbeid med musikk, lavere enn de som ikke har disse erfaringene.



Figur 4.13: Sammenligning av hvordan ulike elevkategorier har rangert viktigheten av at skolen har det nyeste og beste musikkutstyret. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

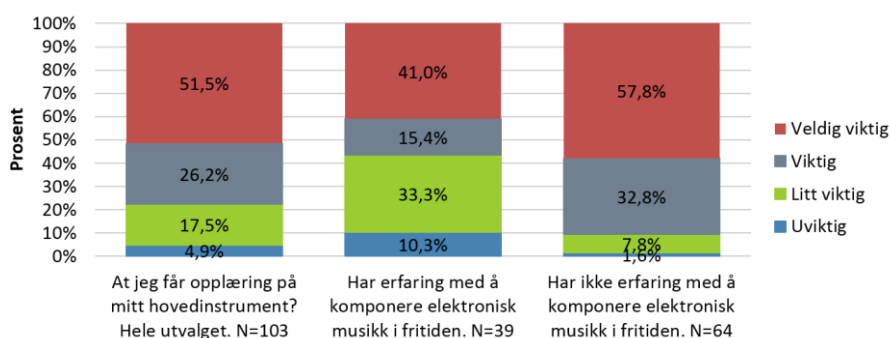
I tillegg skal det nevnes at på rangering av faktoren «hvor viktig er det at skolen har det nyeste og beste musikkutstyret», viser undersøkelsen at det er størst forskjell mellom rangeringene til de som har orkestererfaring og erfaring med andre ledelsesbaserte samspillformer, og de som har kun banderfaring eller ingen av de undersøkte samspillerfaringene (figur 4.13).

De sistnevnte eksemplene viser at de som ikke har erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter synes det er viktigere å få være med på innspilling av musikk i studio, at skolen har det nyeste og beste utstyret, og at de får trening i å bruke teknisk utstyr, enn de som har erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter. Dette forsterker skillet som tidligere har blitt skissert mellom disse kategoriene.

Hvor skal studieturen gå? Om man skal høre på de med orkestererfaring, trenger man ikke reise langt. Ved et tilbakeblikk på tabell 4.15 ser man at kun 13,3 % innenfor denne

kategorien har rangert «at jeg får reise langt på studiereise/linjetur» som en viktig faktor. Over halvparten innenfor alle kategoriene har rangert studiereisens lengde til en uviktig eller litt viktig faktor. Den av kategoriene som synes det er viktigst å få reise langt er de som har banderfaring, men ingen av de andre undersøkte samspillerfaringene. Ikke mange innenfor noen av kategoriene synes dette er en veldig viktig faktor, totalt bare 6,8 % av hele utvalget. Et flertall innenfor alle kategoriene har rangert faktoren «at studiereise/linjetur går til et sted jeg aldri har vært før» som en uviktig eller litt viktig faktor. Et godt flertall innenfor alle kategoriene synes det er enten viktig eller veldig viktig at studiereisen har et musikkfaglig innhold. En svært høy prosentandel av de som har banderfaring, men ingen av de andre samspillerfaringene, rangerer denne faktoren som viktig eller veldig viktig. Også mange av de med orkestererfaring, banderfaring og korerfaring som rangerer denne faktoren til «veldig viktig». De som rangerer denne faktoren som minst viktig er de som har korpserfaring, og de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene.

Undersøkelsen viser at de som har banderfaring, men ikke noen av de andre undersøkte samspillerfaringene, i størst grad forventer å måtte øve flere timer hver dag utenom ordinær undervisningstid, av de sammenlignede kategoriene (tabell 4.15). Ingen innenfor denne kategorien har svart at de forventer å måtte øve ingenting eller 30 minutter hver dag. Alle svarene fordeles innenfor svaralternativene «1 time» og «flere timer», utenom de 23,5 % som ikke vet. Også en stor prosentandel av de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene forventer å måtte øve flere timer hver dag. I overkant av 1/5 av hele utvalget, eller 21,4 %, vet ikke hvor mye øving utenom ordinær undervisningstid som er forventet, men generelt sett viser tabellen at de fleste forventer å måtte øve utenom ordinær undervisningstid.



Figur 4.14: Sammenligning av hvordan de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden har rangert viktigheten av at de får opplæring på sitt hovedinstrument. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Videre gjør jeg flere funn som forteller meg at de som har og de som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, rangerer viktigheten av forskjellige innholds-faktorer ulikt. Figur 4.14 viser at de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, synes det er mindre viktig at de får opplæring på sitt hovedinstrument enn de som ikke erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden.

Tabell 4.16: Rangering av ulike innholds-faktorer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Rangerte innholds-faktorer	Har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. N=39	Har ikke erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. N=69	Prosentdifferanse (d)
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får trening i å stå på scenen foran et publikum			
Uviktig	17,9 %	6,3 %	11,6
Litt viktig	25,6 %	12,5 %	13,1
Viktig	30,8 %	37,5 %	-6,7
Veldig viktig	25,6 %	43,8 %	-18,2
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får en ledende posisjon i samspillgruppa			
Uviktig	66,7 %	31,3 %	35,4
Litt viktig	7,7 %	35,9 %	-28,2
Viktig	15,4 %	21,9 %	-6,5
Veldig viktig	10,3 %	10,9 %	-0,6
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får være med på innspilling av musikk i studio			
Uviktig	0 %	7,8 %	-7,8
Litt viktig	15,4 %	25 %	-9,6
Viktig	28,2 %	32,8 %	-4,6
Veldig viktig	56,4 %	34,4 %	22

Samtidig viser tabell 4.16 at en ganske mye høyere prosentandel av de som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, synes det er viktig eller veldig viktig at de får trening i å stå på scenen foran et publikum, enn prosentandelen av de som har erfaringen.

Tabellen viser dessuten at en mye høyere prosentandel av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden synes det er uviktig at de får en ledende posisjon i samspillgruppa, enn prosentandelen av de som ikke har erfaringen.

Det ser også ut til at en høyere prosentandel av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden synes det er viktig eller veldig viktig at de får være med på innspilling av musikk i studio, enn prosentandelen av de som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. Utover det som kommer frem av tabellen synes de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden at det er noe mindre viktig at de får reise langt på studiereise/linjetur, enn de som ikke har erfaring med å komponere

elektronisk musikk på fritiden. Kun 18 % av de som har denne erfaringen rangerer dette til en viktig eller veldig viktig faktor, mot tilsvarende 43,8 % innenfor den andre kategorien. De to elevkategoriene rangerer de andre faktorene de ble bedt om å ta stilling til, ganske likt.

Tabell 4.17: Rangering av ulike innholds-faktorer. Sammenligning av de som har/ikke har erfaring med å komponere musikk med tradisjonell notasjon for instrumenter på fritiden. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på ordinalnivå.

Rangerte innholds-Faktorer	Har erfaring med å komponere musikk med tradisjonell notasjon for instrumenter på fritiden. N=44	Har ikke erfaring med å komponere musikk med tradisjonell notasjon for instrumenter på fritiden. N=59	Prosentdifferanse (d)
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn dem selv			
Uviktig	22,7 %	44,1 %	-21,4
Litt viktig	45,5 %	40,7 %	4,8
Viktig	27,3 %	5,1 %	22,2
Veldig viktig	4,5 %	10,2 %	-5,7
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får opplæring på sitt hovedinstrument			
Uviktig	2,3 %	6,8	-4,5
Litt viktig	11,4 %	22 %	-10,6
Viktig	22,7 %	28,8 %	-6,1
Veldig viktig	63,6 %	42,4 %	21,2
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får spille sammen med andre			
Uviktig	2,3 %	10,2	-7,9
Litt viktig	4,5 %	20,3 %	-15,8
Viktig	38,6 %	33,9 %	4,7
Veldig viktig	54,5 %	35,6 %	18,9
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får lære musikkteori			
Uviktig	6,8 %	16,9 %	-10,1
Litt viktig	22,7 %	28,8 %	-6,1
Viktig	34,1 %	45,8 %	-11,7
Veldig viktig	36,4 %	8,5 %	27,9
Hvor uviktig/viktig de synes det er at de får nye venner på linjen			
Uviktig	0 %	1,7 %	-1,7
Litt viktig	4,5 %	15,3 %	-10,8
Viktig	15,9 %	30,5 %	-14,6
Veldig viktig	79,5 %	52,5 %	27

Videre kan vi se at det finnes ganske store forskjeller i besvarelsene til de som har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, og de som ikke har denne erfaringen. De som har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden anser ganske mange faktorer som viktigere enn de som ikke har denne erfaringen, bl.a. at de andre elevene holder et like høyt eller et høyere musikkfaglig nivå enn seg selv, at de får opplæring på sitt hovedinstrument, og at de får spille med andre (tabell 4.17).

De som har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden, synes også det er viktigere at de får lære musikkteori, enn de som ikke har erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden.

Utover det som kommer frem av tabellen kan nevnes at kategoriene viser stor enighet i om hvor viktig de synes det er at de får reise langt på studiereise/linjetur, og hvor viktig de synes det er at linjeturen går til et sted de aldri har vært før. De er noe uenige i om hvor viktig de synes det er at studiereisen har et musikkfaglig innhold.

Datamaterialet viser også at de som har erfaring med lydproduksjon ved bruk av eget hjemmestudio på fritiden, og de som ikke har denne erfaringen, anser de forskjellige faktorene de skulle rangere fra uviktig til veldig viktig, stort sett som like viktige. På noen få faktorer er svarene deres forskjellige. Forskjellene er i de fleste tilfeller ikke veldig store, men sett i sammenheng med hvilke elevkategorier som sammenlignes, gir resultatene av undersøkelsen mening. De som ikke har erfaring med lydproduksjon ved bruk av eget studio på fritiden anser det å få instrumentalopplæring på sitt hovedinstrument som viktigere, enn de som har erfaringen. Videre er det viktigere for de som ikke har erfaring med studioarbeid på fritiden å få gehørtrening og å få trening i å stå på scenen foran et publikum, enn for de som har erfaring med studioarbeid. De som har erfaring med studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr synes det er viktigere at de får være med på innspilling av musikk i studio, enn de som ikke har erfaring med studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr/studio.

Det jeg finner bemerkelsesverdig ved gjennomgang av datamaterialet, er at det kommer frem at de som har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid i fremtiden, og de som ønsker å ha musikk som hobby, stort sett er enige om hvor viktige de fleste faktorene er. Noen små forskjeller er det, men de er ikke store nok til å si at jeg vil konkludere om sammenhengene. Det jeg har funnet av betydning, er at en høyere prosentandel av de som ønsker å ha musikk som hobby enn de som vil ha musikk som yrke, synes det har betydning at studiereise/linjetur går til et sted de ikke har vært før (51,3 % viktig-veldig viktig mot 32 % viktig-veldig viktig). De som ønsker å ha musikk som yrke synes det er viktigere at studieturen har et musikkfaglig innhold enn de som ønsker å ha musikk som hobby (82 % viktig-veldig viktig mot 65,6 % viktig- veldig viktig).

Begge kategoriene mener at det å få lære musikkteori og å få gehørtrening er omtrent like viktig. Videre er de enige om hvor viktig det er å få nye venner på linjen, og svarer ganske likt på hvor viktig det er om prisen for å gå på linjen er lavere enn på andre linjer/skoler. De er også ganske enige om hvor viktig det er at de får reise langt på studietur, at de får trening i å bruke teknisk utstyr, at de får trening i å stå på scenen foran et publikum, og like enige om hvor uviktig/viktig det er at de får opplæring på sitt hovedinstrument, og at de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn seg selv. I tillegg har disse to kategoriene svart omtrent likt på hvor mye de forventer å måtte øve utover ordinær undervisningstid.

Sett under ett viser denne analysedelen at det finnes korrelasjoner mellom hva de kommende elevene har av musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, og hvor viktig de synes de forskjellige innholdsfaktorene er. Viktigheten av de forskjellige faktorene rangeres muligens ut i fra forventninger støttet opp av den musikkfaglige kulturen de bærer med seg fra sin bakgrunn. Jeg må også her bevisstgjøre at kategoriene som er sammenlignet er av ulike størrelser, og at enkelte av kategoriene utgjør en svært liten andel av det totale utvalget. Slik sett blir det problematisk å konkludere om disse sammenhengene.

Det som har overrasket meg er at jeg i denne analysedelen fant få, og svake korrelasjoner, mellom hvilke musikkfaglige ambisjoner de kommende elevene har og hvordan de rangerer de ulike innholdsfaktorene. Slik sett blir ikke denne delen av premisset støttet. Hvor elevene har tenkt seg videre og hva de skal bruke sine musikkunnskaper til i fremtiden har altså lite å si for hvordan de rangerer ulike mulige innholdsfaktorer, sett ut ifra denne måten å kategorisere elevene i ambisjonskategorier. De synes de samme faktorene er stort sett like uviktige/viktige uavhengige av om de vil være hobbymusikere eller ha musikken som yrke.

4.4 Premiss IV – Heterogenitet i musikkfaglige ambisjoner

I denne delen av analysekapittelet blir premiss IV testet.

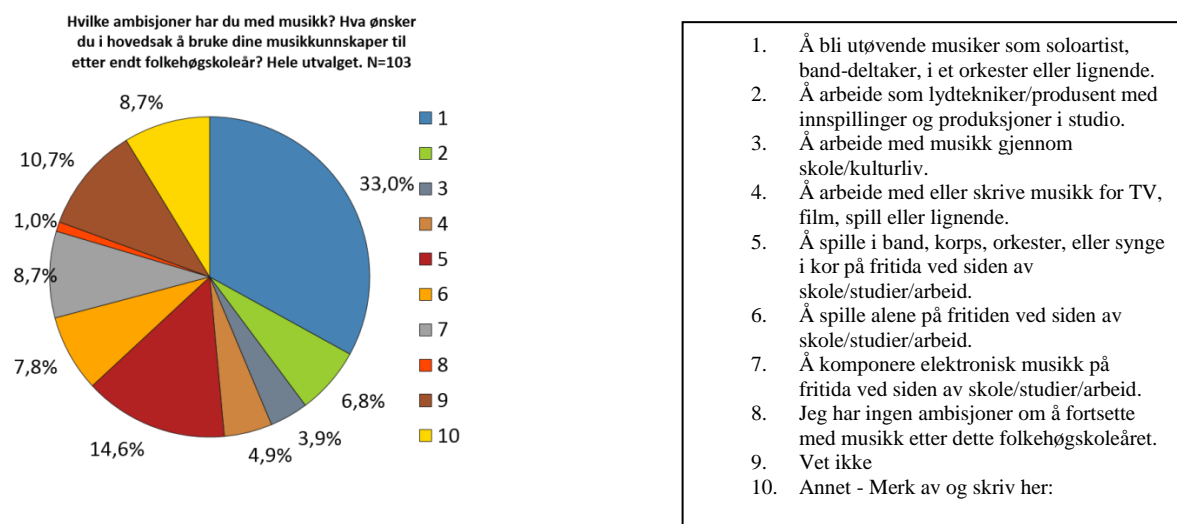
Det finnes sammenhenger mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer og hvilke ambisjoner/ønsker de har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår.

Premisset blir testet gjennom først å presentere deskriptive data av hele utvalgets besvarelser (4.4.1), for deretter å sammenligne besvarelsene til forskjellige kategorier (4.4.2). De forskjellige kategoriene blir her inndelt etter om de har eller ikke har en musikkfaglig bakgrunn eller erfaring.

Også i disse delene (4.4.1 og 4.4.2) av analysekapittelet vil det være et avvik på $\pm 0,1\%$ ved summering av noe av datamaterialet som presenteres i figurer og tabeller.

4.4.1 *Ambisjoner og ønsker de kommende elevene har med videre bruk av musikk etter endt folkehøgskoleår.*

Figur 4.15 nedenfor viser hva elevene tenkte om sin musikalske fremtid før de begynte på folkehøgskole. Dette temaet ble i spørreundersøkelsen dekket av spørsmålet «Hvilke ambisjoner har du med musikk? Hva ønsker du i hovedsak å bruke dine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår?» Dette er to spørsmål som sammenfaller til ett, og det ble lagt opp til at de kommende elevene kunne svare både ut i fra et flerårig (langsiktig) perspektiv, og ut i fra et mer kortsiktig perspektiv (hva vil du gjøre med musikk *rett etter* endt folkehøgskoleår). De kommende elevene kunne velge ett alternativ, eller eventuelt skrive inn et eget svar om ingen av de oppsatte alternativene passet.⁷



Figur 4.15: Hvilke ambisjoner og ønsker de kommende elevene har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår. Vist som prosentvis fordeling på hvert svaralternativ.

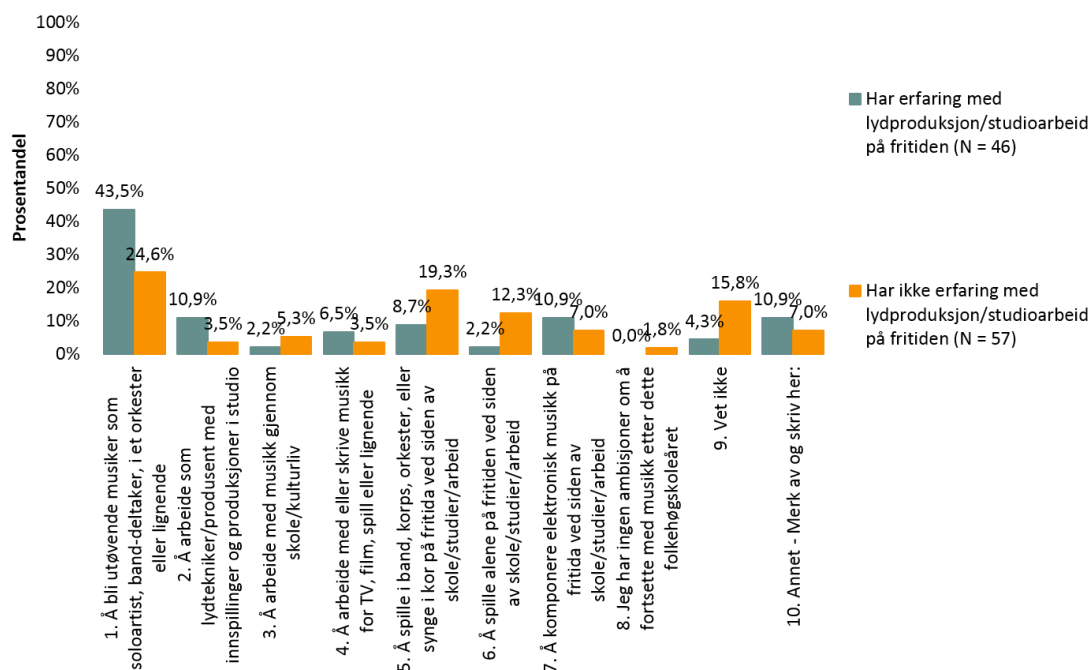
⁷ Svarene til de som har valgt å skrive egne svar er ikke presentert her, men er oppført i vedlegg IV.

Respondentene fordelte seg på alle de mulige svaralternativene, vist i figur 4.15. Det er flere variabler som stikker seg frem med enten høy eller lav oppslutning. 1/3 av de kommende elevene har ønsker/ambisjoner om å bli utøvende musikere som soloartister, band-deltakere, i et orkester eller lignende. En del ønsker å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid. Få har ønsker/ambisjoner om å arbeide med musikk gjennom skole/kulturliv.

Man kan også se av figur 4.15 at 48,6 % av utvalget har ambisjoner om å ha musikk som yrke (svaralternativ 1-4) og 31,1 % av utvalget ønsker å ha musikk som hobby (svaralternativ 5-7) etter endt folkehøgskoleår. Kun 17,5 % av utvalget hadde bakgrunn fra en musikklinje på VGS, som er den eneste formelle musikkfaglige kompetansen i denne undersøkelsen. Selv om mange har ikke-formell musikkfaglige kompetanse fra ledelsesbasert samspill og opplæring på et hovedinstrument av lærer, så leser jeg av tallene at andelen som ønsker å arbeide med musikk på et profesjonelt nivå er ganske høy, i forhold til hvilke kompetanser de har. Dette betyr kanskje at ikke alle er klare til å ta slike valg før de begynner på VGS. Det kan også ha noe med tilgangen til musikklinjer på VGS å gjøre, og at det finnes alternativer til musikklinjene på VGS som gir den kompetansen elevene behøver for å nå sine musikkfaglige ambisjoner.

4.4.2 Korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer og hvilke musikkfaglige ambisjoner de har

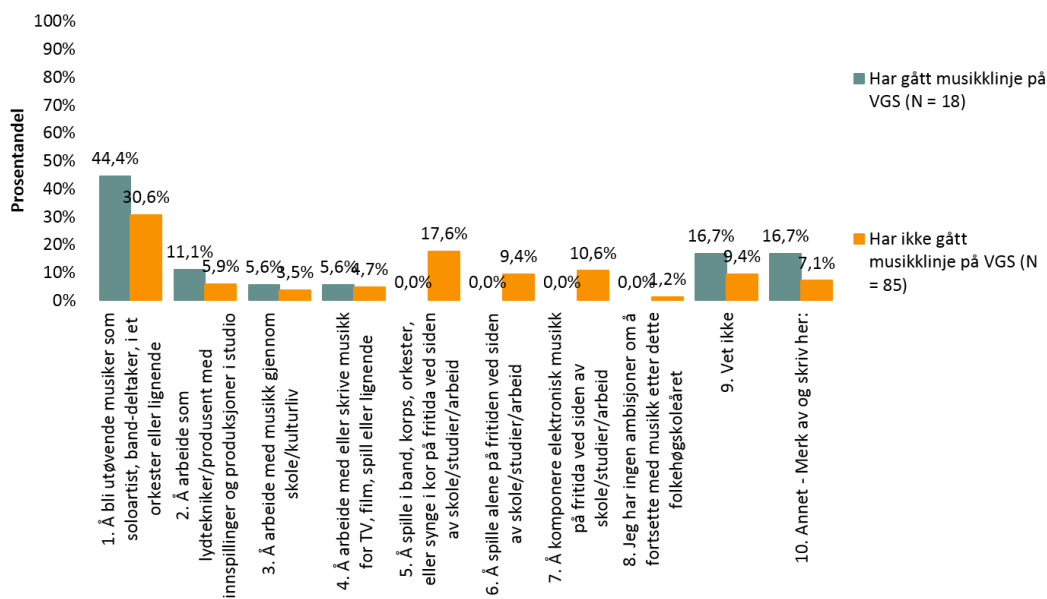
De som har og ikke har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget opptaksutstyr/studio på fritiden avgir ganske ulike svar på spørsmålet om hvilke ønsker/ambisjoner de har med sin musikalske fremtid.



Figur 16: Ambisjoner/ønsker: Sammenligning mellom de som har/ikke har erfaring med lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på hvert svaralternativ.

Hele 63,1 % av de som har erfaring med studioarbeid ved bruk av eget utstyr oppgir at de vil ha musikk som inntektsgivende arbeid (alternativ 1-4, figur 4.16), og en stor andel innenfor denne kategorien ønsker å bli utøvende musikere. I motsatt fall ønsker kun 36,9 % av de som ikke har erfaring med studioarbeid ved bruk av eget utstyr å ha musikk som inntektsgivende arbeid. En høyere prosentandel av sistnevnte kategori ønsker å bruke sine musikkunnskaper til å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor på fritida ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 5), og til å spille alene på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 6).

Datamaterialet viser at det også er forskjell i besvarelsene til de som har og ikke har gått musikklinje på VGS, om hvilke ambisjoner/ønsker de har med sin musikalske fremtid.



Figur 4.17: Ambisjoner/ønsker: Sammenligning mellom de som har/ikke har gått musikklinje på VGS. Vist som prosentandeler av hver kategori fordelt på hvert svaralternativ.

Den kanskje største forskjellen mellom kategoriene finnes i prosentandel som har valgt alternativ nr. 1 (figur 4.17), som vil si at en høyere prosentandel av de som har gått enn de som ikke har gått musikklinje på VGS, ønsker å bli utøvende musikere. 66,7 % av svarene til de som har gått musikklinje på VGS fordeler seg på svaralternativ 1-4, mot tilsvarende 44,7 % av de som ikke har gått musikklinje på VGS. 0 % av svarene til de som har gått musikklinje på VGS er innenfor svaralternativ 5-7, mot tilsvarende 37,1 % av svarene til de som ikke har gått musikklinje på VGS. Dette forteller at de som har gått musikklinje på VGS i høyere grad ønsker å ha musikk som yrke, mens en større andel av de som ikke har gått musikklinje på VGS ønsker å ha musikk som hobby.

En ganske høy prosentandel av de som ikke har gått musikklinje på VGS ønsker å fortsette med musikk på en arena som kan være usosial, eller der man kan arbeide alene. 9,4 % merket av for at de har ambisjoner om å spille alene på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 6), og 10,6 % svarer at de har ambisjoner om/ønsker å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 7). Det at de som har gått musikklinje på VGS er mer ambisiøse om sin musikalske fremtid enn de som ikke har gått musikklinje på VGS er muligens ingen overraskelse. Samtidig er dette dokumentasjon som støtter en antakelse.

Tabell 4.18: Hvilke ambisjoner de kommende elevene har med musikk. Hva de i hovedsak ønsker å bruke sine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår. Prosentandeler av hver kategori fordelt på de mulige svaralternativene.

Hvilke ambisjoner/ønsker de kommende elevene har med musikk etter folkehøgskoleåret	De som har orkestererfaring N=15	De som ikke har orkestererfaring N=88	De som har kor-erfaring N=57	De som ikke har kor-erfaring N=46	Har ingen av de undersøkte samspill-erfaringene N=19	Har banderfaring, men ikke erfaring med band, orkester eller kor N=17
1. Å bli utøvende musiker som soloartist, band-deltaker, i et orkester eller lignende	46,7 %	30,7 %	42,1 %	21,7 %	26,3 %	17,6 %
2. Å arbeide som lydtekniker/produsent med innspillinger og produksjoner i studio	0 %	8 %	7 %	6,5 %	5,3 %	5,9 %
3. Å arbeide med musikk gjennom skole/kulturliv	6,7 %	3,4 %	3,5 %	4,3 %	0 %	5,9 %
4. Å arbeide med eller skrive musikk for TV, film, spill eller lignende	6,7 %	4,5 %	1,8 %	8,7 %	5,3 %	5,9 %
5. Å spille i band, korps, orkester eller synge i kor på fritida ved siden av skole/studier/arbeid	6,7 %	15,9 %	12,3 %	17,4 %	15,8 %	23,5 %
6. Å spille alene på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid	13,3 %	6,8 %	7 %	8,7 %	5,3 %	11,8 %
7. Å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid	0 %	10,2 %	1,8 %	17,4 %	31,6 %	11,8 %
8. Jeg har ingen ambisjoner om å fortsette med musikk etter dette folkehøgskoleåret	0 %	1,1 %	1,8 %	0 %	0 %	0 %
9. Vet ikke	20 %	9,1 %	14 %	6,5 %	5,3 %	5,9 %
10. Annet – Merk av og skriv her:	0 %	10,2 %	8,8 %	8,7 %	5,3 %	11,8 %

Tabell 4.18 viser at de som har orkestererfaring svarer ganske ulikt fra de som ikke har orkestererfaring. En høyere prosentandel av de som har orkestererfaring enn av de som ikke har orkestererfaring ønsker å bli utøvende musikere. Mange, 60,1 %, av de med orkestererfaring har ambisjoner/ønsker om å ha musikk som inntektsgivende arbeid (alternativ 1-4), men ingen har valgt alternativ 2, å arbeide som lydtekniker/produsent med innspillinger og produksjoner i studio. Videre har ingen med orkestererfaring valgt alternativ 7, å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid, mot tilsvarende 10,2 % av de som ikke har orkestererfaring. Grunnet det lave antall enheter som har orkestererfaring, vil jeg ikke på sistnevnte eksempel konkludere med at det her er en sammenheng.

Man ser også at mange av de som har korerfaring har ambisjoner om å bli utøvende musikere (tabell 4.18). I motsetning har en mye mindre prosentandel av de som har enn de som ikke har korerfaring ambisjoner/ønsker om å komponere elektronisk musikk på fritiden. En litt høyere prosentandel av de som har korerfaring ønsker å ha musikk som inntektsgivende arbeid sammenlignet med prosentandelen av de som ikke har korerfaring (alternativene 1-4).

Videre gjøres noen interessante funn om man ser på resultatene til de som ikke har noen av de nevnte samspillerfaringene og de som har banderfaring, men ikke erfaring med korps, orkester eller å synge i kor. Disse kategoriene er gjensidig utelukkende fra hverandre og fra de øvrige kategoriene. En ganske liten prosentandel av begge elevkategoriene ønsker å ha musikk som inntektsgivende arbeid i fremtiden, i forhold til øvrige elevkategorier jeg har gjennomgått i analysekapittelet (alternativ 1-4, tabell 4.18). 36,9 % av de som ikke har noen av de undersøkte samspillerfaringene, og 35,3 % av de som har banderfaring, men ingen av de andre nevnte ledelsesbaserte samspillerfaringene, har valgt alternativ 1-4. Sammenlignet med besvarelsene totalt sett (hvor også disse tallene inngår), utgjør dette en forskjell fra prosentandelen av hele utvalget, hvor 48,6 % av hele utvalget har valgt ett av alternativene 1-4. Sammenlignet med de som har for eksempel orkestererfaring, er forskjellene i prosentandelene av de som har valgt alternativ 1-4 innenfor disse kategoriene ganske store.

De som ikke har erfaring med de undersøkte samspillformene, eller har banderfaring, men ikke erfaring med ledelsesbasert samspill, har kanskje litt andre ambisjoner og ønsker med sin musikalske fremtid. En stor prosentandel av de som ikke har samspillerfaring ønsker å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 7). Nesten ¼ av de som har banderfaring, men ingen av de andre samspillerfaringene, har ambisjoner/ønsker om å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor på fritida ved siden av skole/studier/arbeid (alternativ 5).

Det kan også nevnes at det finnes forskjeller mellom de som har og ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. Kanskje ikke så overraskende svarer en høyere prosentandel av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden enn de som ikke har denne erfaringen, at de ønsker å bruke sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår til å komponere elektronisk musikk på fritiden. Videre har en noe høyere prosentandel av de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, ambisjoner om å ha musikk som inntektsgivende arbeid, enn prosentandelen av de som ikke

erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. 10,3 % oppgir at de ønsker å arbeide som lydteknikere/produsenter, og 10,3 % med å skrive musikk for TV/film/spill og lignende. Samtidig har en ganske mye høyere prosentandel av de som ikke har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden enn de som har erfaringen, oppgitt at de ønsker å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor ved siden av studier/arbeid etter sitt år på folkehøgskole.

Samlet sett er det mye som tyder på at det finnes korrelasjoner mellom de kommende elevenes musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, og hvilke ambisjoner de har med sin musikalske fremtid. Det ser ut til her, som tidligere, at ambisjon til en viss grad følger erfaring. Med det mener jeg at de som kommer fra musikkulturer som har tradisjon for å satse på et høyt musikkfaglig nivå, også har ambisjoner om å bli musikere, og de som har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden, i større grad ønsker å fortsette med det, eller å bruke ferdighetene sine i et mer musikkteknisk yrke (produsent, lydtekniker, komponist for medier). Samtidig viser datamaterialet at om man har uformell, ikke-formell, eller formell musikkfaglig bakgrunn ikke har så mye å si for om de ønsker å ha musikk som yrke eller musikk som hobby. Det som kanskje er noe overraskende er at så mange av de som ikke har gått musikklinje på VGS ønsker å ha musikk som yrke. Jeg kan ikke slå fast hva dette forteller, men det kan kanskje tyde på at elevene har litt høye musikkfaglige ambisjoner i forhold til hvor de er i læringsprosessen. Det kan altså gi en indikasjon på hvilke forestillinger unge voksne har om hva det innebærer å arbeide med musikk. Det kan også tyde på at kanskje en del elever ikke er i stand til, grunnet alder, livssituasjon og lignende, ved opptak til videregående skoler, å ta dette valget. Samtidig finnes opplæringstilbud i musikk utenfor den videregående skolen, på en mer ikke-formell og uformell arena. Disse opplæringstilbudene kan gi elevene det de trenger av kompetanse for å nå sine langsiktige mål. Dette er for øvrig diskusjoner jeg ikke skal fordype meg i her.

Jeg vil ut fra overstående konkludere med at premiss IV, at det finnes korrelasjoner mellom elevenes bakgrunner og erfaringer og hvilke ønsker/ambisjoner de har med videre bruk av sine musikkunnskaper etter endt folkehøgskoleår, støttes.

5. HOVEDFUNN OG IMPLIKASJONER

Forrige kapittel viste at hypotesen om at elevene som søker seg til musikklinjer på folkehøgskoler som ikke har formulerte musikkfaglige opptakskriterier ved opptak, er heterogene. Videre kunne også hypotesen om at musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner påvirker hvilke andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer elevene har, hvilke grunner de har til å søke, hvordan ulike innholds faktorer rangeres, og hvilke ambisjoner de har, også støttes. Det var kun på ett område jeg ikke kunne se sterke sammenhenger. Jeg kunne ikke se at de som ønsket å ha musikk som yrke og de som ønsket å ha musikk som hobby rangerte de forskjellige innholds faktorene ulikt.

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte funnene av mitt empiriske arbeid, og diskutere på hvilke måter de kan ha implikasjoner for musikkpedagogisk arbeid i musikkfaglige heterogene elevgrupper, og på folkehøgskolens musikklinjer.

5.1 Heterogen elevgruppe

Likt med denne studien har Tom Tiller fokus på elevenes forskjellighet i erfaringer og behov/ønsker. Han skriver at undervisningen i folkehøgskolen har betydelig vekt på læring i et sosialt fellesskap, hvor elever, lærere og ledere er deltaker i felles praksis (2014, s. 101). «Mangfoldet er utviklingen og læringens flod» skriver Tiller, og fortsetter med et utsagn fra en av sine informanter:

Det som ble forløsningen var da vi i fellesskap klarte å se forskjellene og hvorfor ting var vanskelige. Elevene ble medskapende i hverandres suksess, de løftet hverandre og spilte hverandre gode... (Ola i Tiller, 2014, s. 102)

Elevgruppene som søker til folkehøgskolene innenfor utvalgs kriteriene for denne studien, er som vist av heterogen sammensetning. Elevene tilhører stort sett samme generasjon, men antatte grader av forkunnskaper gjør at elevene kan befinne seg på svært forskjellige begrepsarenaer i forhold til de linjer de ønsker å knytte seg til. Løvlie (2000, s. 213) argumenterer for at det utvidede dannelsbegrepet inneholder tanker om forskjellighet, og hevder at «(...) den dannede person er han eller hun som evner å leve på grensen der motsetningen mellom enhet og flerhet utspiller seg.» Sett i lys av dette kan det argumenteres

for at folkehøgskolenes heterogene elevgrupper er et viktig element i skolens arbeid med allmenndanning.

I henhold til Løvlie (2000, s. 225-226) skaper det flerkulturelle et interaktivt dannelsesrom. Min avhandling fokuserer ikke på det flerkulturelle på samme måte som Løvlie, som en gruppe sammensatt av mennesker med forskjellige etnisiteter, men på en elevgruppe satt sammen på tvers av forskjellige musikkulturer. Løvlies flerkulturelle rom er fylt av dannelsesaspektet differens. Differensen viser seg gjennom tvetydighet og permanent uro i betydning tradisjon og kultur. Kanskje kan man å overføre dette til differens i musikkfaglig bakgrunn og erfaring. Differensen, eller heterogeniteten på en læringsarena, kan i så måte bidra til ny forståelse og bidra til folkehøgskolenes allmenndannende formål.

Jeg har ikke undersøkt hvordan musikkfaglig heterogenitet påvirker læringsmiljøet eller praksisen på de forskjellige musikklinjene, og kan derfor ikke konkludere om forholdenes virkelighet på de enkelte skolene.

5.1.1 Gruppedynamikk i heterogene grupper

Selv om heterogeniteten vist gjennom denne undersøkelsen ikke nødvendigvis gjenspeiler elevsammensetningene på hver enkelt musikklinje, synes jeg det er viktig å drøfte gruppedynamikk i heterogent sammensatte elevgrupper. Grupper sammensatt av individer med ulik bakgrunn kan være både positivt og negativt for gruppedynamikken.

Heterogenitet i vid forstand kan blant annet vises gjennom kulturell bakgrunn, kjønn, seksuell legning og etnisitet. Katherine W. Phillips (2014) fra Columbia Business School hevder at sosialt mangfold og forskjellighet gjør oss smartere, mer innovative, og at det fører til vekst og utvikling. Jeg skal ikke gå så langt å anta at hennes funn hva gjelder mangfold definert ut i fra kriteriene hun bygger artikkelen på, kan sidestilles med mangfold hva gjelder faglig bakgrunn, erfaring, ambisjon og nivå. Samtidig kan man kanskje anta at enkelte av mekanikkene i en mangfoldig sammensatt gruppe kan være like. Phillips skriver at dataene samlet inn om mangfold og prestasjon ikke kan si at mangfoldet *forårsaker* høyere prestasjon, kun at man kan se at det er en sammenheng mellom mangfold og prestasjon.

Mangfold i en gruppesammensetning fordrer til utvikling på flere måter, i følge Phillips:

"When disagreement comes from a socially different person, we are prompted to work harder.

Diversity jolts us into cognitive action in ways that homogeneity simply does not" (2014). Samtidig som heterogeniteten utfordrer oss til å forberede oss på mulig meningsmotstand, kan likhet, eller homogenitet i en gruppe gjøre at vi kan tro at vi (i gruppen) sitter med den samme informasjonen og de samme perspektivene, noe som igjen kan hindre utvikling av kreativitet og innovasjon. I følge Phillips handler ikke mangfold kun om å ha flere perspektiver representert i en gruppe. Ved å ha en gruppesammensetning som er sosialt mangfoldig gjør man at gruppedeltakerne *tror* at de forskjellige perspektivene finnes innenfor gruppen, noe som igjen fører til at gruppedeltakerne endrer adferd.

Ved å ha heterogene gruppesammensetninger kan det på den ene siden hende at elevene utfordres på en god måte, slik Phillips (2014) mener en mangfoldig gruppesammensetning kan gjøre. På den annen side kan det også føre til konflikter når mennesker med ulike ambisjoner, mål og ønsker skal arbeide sammen.

Ivar Kolstad, Armando J. Garcia Pires og Arne Wiig (2015) hevder at man ofte bruker en gruppe man er delaktig i for å oppnå noe man ikke kan oppnå alene. I følge dem er det ikke åpenbart hvordan gruppedynamikken påvirkes av heterogenitet blant gruppe-medlemmene. På en side kan medlemmene av gruppen ha komplementære ferdigheter og utfylle hverandre. På den annen side kan heterogeniteten føre til mindre solidaritet og tillit mellom medlemmene.

Jeg viste i analysekapittelet at en ganske mye høyere prosentandel av de som har orkestererfaring og de som har gått musikklinje på VGS synes det er viktig eller veldig viktig at medelevene holder et like høyt eller høyere faglig nivå enn dem selv, sammenlignet med de andre kategoriene. Dette viser at de med orkesterbakgrunn og bakgrunn fra en musikklinje på VGS stiller høyere krav til sine medelever enn de andre, og muligens ønsker å arbeide i en mer nivå – og bakgrunnsmessig homogen gruppe. Dette kan være kulturelt betinget, og kan være en forventning som blir bygget opp under i et prestasjonsorientert musikkmiljø. Sett i lys av Kolstad, Pires og Wiig (2015) kan elevenes mangfoldige musikkbakgrunner, og derav også kunnskaper, supplementere de andre gruppe-medlemmene og tilføre noe som ellers ville manglet og som det ville vært behov for. Samtidig kan eksempelvis enkelte av elevenes forventninger til sine medelever føre til gnisninger og svekket tillit. Mangel på tillit og solidaritet innad i en gruppe kan føre til at en gruppe blir dysfunksjonell eller bryter sammen (Kolstad et al., 2015).

Yan Chen og Xin Li har undersøkt hvordan man oppfører seg overfor personer tilhørende samme gruppe, og fant at man er rausere mot, mindre misunnelige på, og i større grad roser, de man er i gruppe med (2009). Dette er positive egenskaper ved gruppetilhørighet, men kan virke negativt om det oppstår gnisninger og klikkdannelser basert på ulikhetene som fremtrer mellom for eksempel de med ulike musikkfaglige erfaringer. Om små-grupper dannes i storgruppen (les musikklinjen) kan gruppemekanismene føre til mistillit og splittelse.

5.1.2 Å tilpasse opplæringen

Folkehøgskolene, som ikke opererer med fastlagt pensum, faste fagplaner eller karakterer, danner tilsynelatende en ideell arena for tilpasset opplæring. Her har lærerne frihet til å endre faginnhold og metoder ut i fra hvilke elever som er på linjen. Et begrep som på mange måter går hånd i hånd med det å tilpasse opplæringen er *inkluderende opplæring*. I følge Utdanningsdirektoratet (2014) innebærer inkluderende opplæring at skolen tar «...hensyn til barn og unges forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk.» Florian Kiuppis etterlyser i artikkelen «Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring» (Kiuppis, 2011), inkluderende opplæring i høyere utdanning. Han argumenterer for at begrepet gjelder inkluderende opplæring for *den enkelte* og at begrepet er vanskelig å omsette til praksis i høyere utdanning grunnet opptakskravene. Således kan folkehøgskolene bidra til å tette deler av dette hullet.

Som folkehøgskolelærer møter man en heterogen forkunnskapskulissen på undervisningsarenaen. Forventningene til alle skal gjerne møtes, også mindretallets. Elevene får grunnleggende samspilløvelse – og samarbeidsøvelse, teori og gehørtraining på tvers av ambisjoner og musikkfaglig bakgrunn og erfaring. Et dilemma man kan møte på med denne musikkfaglige bredden og de nivåforskjellene som er i elevgruppene, er hvordan man nivåtilpasser undervisningen, og hvordan man gir faglig utvikling til de med både minst, og de med mest, erfaring/kompetanse innenfor de feltene det gis opplæring i. I så henseende etterspør Lars Sigve Meling i teksten «Menneskesyn og samfunnssyn i møte med elevene» (2011) en felles pedagogisk metode for folkehøgskolene. Han påpeker at variasjonsbredden i elevflokkene gir store utfordringer når elevene skal settes i sentrum.

Selv om elevgruppen utgjør et hele, kan den heterogene elevsammensetningen som kommer til syne i undersøkelsen, muligens kreve at elevene arbeider fysisk sett på forskjellige

områder, at de trenger fagoppfølging på forskjellige tema og tilpasset ulike nivå, og er i prosesser som ikke utvikler seg i samme tempo, samtidig. Dette kan oppleves sårbart i små grupper, og følelsen av gruppetilhørighet kan svekkes. Det kan også påvirke gruppedynamikken om flertallet i gruppen alltid bestemmer hvilket materiale man skal arbeide med, og på hvilket nivå arbeidet skal være. Dette kan føre til at både de med lavt og høyt kunnskaps- eller ferdighetsnivå ikke utvikler seg optimalt, musikkfaglig sett.

5.1.3 Lærerenes rolle og elevsentrert kunnskapssyn

Folkehøgskolene kan være en spesielt god arena for å inkludere elever, og for å se sine elever med timerressurser avsatt til blant annet sosialpedagogisk arbeid. Tom Tiller (2014, s. 49-51) påpeker forskjellen mellom å undervise i fag og å undervise *noen* i fag. På læringsarenaen folkehøgskolen tilbyr, har elevene større innvirkning på sin læringshverdag, med sin mulighet til å komme med innspill til hva og hvordan undervisningen bør være og inneholde (Haddal & Ohrem, 2011a).

Læreren i folkehøgskolen fungerer kanskje mer som en veileder, tilrettelegger og prosessleder, enn foreleser og tradisjonell, autoritær lederskikkelse i folkehøgskolen (Haddal & Ohrem, 2011a, s. 35). Haddal og Ohrem mener det krever god dømmekraft og menneskelig innsikt av læreren for at maktforholdet mellom lærer-elev ikke skal misbrukes når læreren vil «flagge sitt ståsted og sine livsfunn».

Christophersen, Elstad og Turmo (2011, s. 107) hevder at «Tydelig ledelse, læringstrykk og prestasjonsforbedring er begreper som står i spenningsforhold til kjerneverdier som skolene bygger på», og peker på at lærerens rolle er annerledes i folkehøgskolen enn i andre skoleslag. Ettersom lærerne ofte er alene om sitt fag på folkehøgskolen, bestemmer de sitt pensum alene eller i samarbeid med elevene, arbeider alene med linjefagene på skolene, og utvikler kanskje i mindre grad sosiale normer med kolleger enn det som er vanlig å gjøre i andre skoleslag. I lys av dette kan man ikke undervurdere lærerens påvirkning på gitt praksis, tross elevmedvirkning.

Undersøkelsen i min studie omfatter i så henseende ikke elevenes opplevde utbytte av praksis, men åpner likevel rom for diskusjon om hvordan skolene møter elevenes forventninger i form av faginnhold, lærerressurser og andre rammevilkår.

Læreren må og kan likevel ikke bare ta hensyn til elevenes forventninger, men må også forholde seg til skolens oppdrag og ressurser, og egne intensjoner og forutsetninger. I tillegg er elevenes forventninger like forskjellige og mangfoldige som deres musikkfaglige bakgrunn. Dette kan føre til at læreren må gå i spagaten for å tilpasse opplæringen, og kanskje har elevene forventninger som læreren ikke kan innfri. Muligens evner også læreren å se hva elevene *trenger* av kunnskaper for å nå sine ambisjoner. Det er ikke dermed gitt at denne kunnskapen samsvarer med det elevene ønsker. Live Hokstad, rektor ved Toten folkehøgskole, mener det er greit å gi faglig påfyll til sine elever, som ikke nødvendigvis elevene ønsker. Hun sier i et portrettintervju med Øyvind Krabberød i folkehøgskoleforbundets medlemsblad, at resultatene av EPSI er noe som brukes ved skolen, men at de ikke kryper etter dem (Krabberød, 2016, s. 6). Også Ove Skarpenes (Skarpenes, 2007, s. 25-26) problematiserer i artikkelen «Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet», følgene av å ha et for elevsentrert kunnskapssyn. Han mener en opphøyning av den enkelte elevs personlige erfaringer kan true den faglige kunnskapen.

EPSIs undersøkelse av folkehøgskolenes kundetilfredshet av 2015 (EPSI Rating, 2015) viser for øvrig at elevene er godt fornøyde med skolens personale og faglige innhold.⁸

5.2 Å danne eller å utdanne?

Folkehøgskolenes mandat er allmenndanning og folkeopplysning. Samtidig sier nær halvparten av elevene at de ønsker å ha musikk som yrke i fremtiden, og nær halvparten av søkerne har en forventning om å få kunnskap som hjelper dem på vei mot sitt mål. Dette gjenspeiles i grunner de kommende elevene oppgir for å søke, hvilke innholds faktorer de rangerer høyest, og hvilke ambisjoner de oppgir å ha. Tallene viser at elevene ønsker å spesialisere seg og få konkret fagkunnskap.

Jeg synes det har vært interessant å undersøke hvilke ambisjoner denne elevgruppen har. Ikke bare gir det meg som lærer en rettesnor for hvilket nivå og innhold elevene vil og behøver å ha for å nå målene sine, men det forteller også hvordan elevene ser på folkehøgskolene.

⁸ Det publiserte sammendraget viser tall for alle folkehøgskolene sett under ett, og gjelder ikke de enkelte musikklinjene i særdeleshet.

Elevenes forventninger til fagkunnskap kan stå i et spenningsforhold til folkehøgskolenes mandat om allmenndanning og folkeopplysning. Samtidig kan forventningene til fagkunnskap stå i kontrast til hvilke kunnskaper medelevene ønsker, hvilke intensjoner og kunnskaper læreren har, hva eleven ønsker å lære i forhold til hva eleven *bør* lære for å nå sin personlige ambisjon, og skolens ressurser og tradisjoner. Det er nettopp disse forholdene oppgaven ønsker å drøfte i denne delen av kapittelet.

5.2.1 I spenningsfeltet mellom folkehøgskolens mandat og elevens ønsker og kompetansebehov

Folkehøgskoleelevens forventninger til spesialisering innen et fag kan dissonere med folkehøgskolenes mandat om allmenndanning, noe også Frode Hjort-Larsen (2002, s. 113-117) problematiserer i sin masteravhandling. Funn i denne undersøkelsen viser at mange av de som skulle begynne på folkehøgskole syntes det var viktig å få fagkunnskap, musikkfaglig teknisk innsikt, og å få spesialisere seg. Dette ønsket de for å kunne bruke året som springbrett til å komme inn på høyere utdanning i musikk, eller for å få den kunnskapen som behøves for å kunne ha musikk som inntektsgivende arbeid.

Utover sitt formål om folkeopplysning og allmenndanning har ikke folkehøgskolene spesifikke felles mål knyttet til de enkeltfag skolene tilbyr. Det er opp til hver skole hvordan de formulerer sitt verdisyn og sin virksomhet.⁹ Det er derfor også opp til hver skole hvilke fag de ønsker å tilby sine elever, og hvilket innhold de ønsker å presentere innenfor de enkelte fagene.

I artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske» (1969, i Dale, 1992) skiller Jon Hellesnes mellom *praksis* og *teknikk*, og mener kunnskap og danning er to enheter som er avhengige av hverandre. Praksis er, i følge Hellesnes, en likestilt handling, hvor man samtaler, arbeider med noe sammen, forhandler, og på den måten får et resultat, felles forståelse for noe, eller ser framskritt og utvikling. Om for eksempel en lærer ser på elevene som et material som kan formes ut i fra et fast pensumopplegg, blir dette teknikk, og praksiselementet forsvinner. Han er likevel ikke entydig på at man må unngå teknikk, men

⁹ Les Folkehøgskoleforbundets Idé- og prinsippprogram under *skole- og danningssyn*: <http://folkehogskolene.net/sites/f/folkehogskolene.net/files/b16628204746e69c62ebe1e91e2ba464.pdf>

hevder at for at dannning skal være til stede, må elevene være i stand til å sette sammen kunnskapsdelene til en større helhet og få et oversiktlig bilde, og da må ikke praksisen utelukkes. På sett og vis handler det om å omgjøre teori til praksis.

Folkehøgskolenes musikklinjer har ikke som hovedformål å forberede elevene på opptaksprøver til høyere musikkutdanning. Slik sett har disse skolene et mindre fokus på *teknikk*, og en annen rolle enn de svenske folkehøgskolenes musikklinjer. I følge Erik Nylander (2010) er de svenske praktisk-estetiske folkehøgskolene gjennomsyret av spesialiseringstendenser, og har nærmest begynt å ta form som høgskoleutdanninger. Det er muligens en slik tendens Bård Vegard Solhjell (2011) roser de norske folkehøgskolene for ikke å følge. Han kritiserer den instrumentelle verdien den norske skolen har fått, og setter folkehøgskolene som en motpol til å utdanne mennesket til arbeidslivet. Han påpeker at mange elever gjør sine største faglige og sosiale fremskritt i folkehøgskolen.

Heilskapen som dei ulike ekspertutdanningane skal tene, går meir og meir or syne. Dei abstrakte fagverdene vert absolutert på kostnad av den konkrete daglegverda, og kontakten mellom fagverd og daglegverd ter seg som tekniske problem: Korleis skal vi på best mogleg måte anvende kunnskapen? Fleire og fleire livstilhøve vert oppfatta i teknologiske kategoriar. I staden for å tene daninga, gjer utdanninga daninga meir umogeleg (Hellesnes, 1969 i Dale, 1992, s. 102)

Hellesnes (1969, i Dale, 1992, s. 79) fremlegger påstanden: «I det gode samfunn ville utdanning føre med seg daning og dermed visdom.» Selv om skillene mellom utdanning og danning kan oppleves som noe vage, men nok har flere likhetstrekk i definisjon, forløp og utfall, viser Hellesnes til enkelte vesenstrekk ved begge begrepene, som også bidrar til å synliggjøre forskjellene mellom de to. Mens utdanning er noe man begynner og avslutter, er danning en evig prosess, et kontinuerlig forløp i mennesket. Utdanning brukes ofte som et middel til å utføre et visst type arbeide, innenfor et spesifikt fagfelt. Man kan bruke utdanning til å lære bort faget videre, eller videreutvikle begrepene innenfor faget. Danning, på den andre siden, har ingen bestemt middelfunksjon og kan derfor ikke brukes som middel, eller teknikk, til oppnåelse av noe konkret annet.

Samtidig hevder Hellesnes at fremskritt innenfor fagfelt krever både danning og utdanning. Utviklingen krever ikke bare at vi er i stand til å plassere nye data i «tankeøkonomiske forklaringsystemer» (1969, i Dale, 1992, s. 80-81), men at en må være ny-orientert og ha etablert en rasjonalitet innenfor et fag for å kunne ta fatt på utfordringer eller problemområder

som før var tildekte. Med andre ord må man være i stand til å se hvilken helhet kunnskapen passer inn i.

Med tildekte problemområder, mener Hellesnes, alt det som havner utenfor skjema. Gjennom skjematisert arbeid med vitenskapen vil det som ikke passer inn i skjema skyves ut og bli usynlig. Disse faktorene vil ikke lenger bli regnet som viktige i fagverden. Elementene som passer inn i skjema, blir i følge Hellesnes, fram-stilte. Elementene som kommer i skyggen av de fram-stilte kan likevel være viktige i den daglige verden som vi omgås med.

Om vi seier at vitenskapene strukturert etter fysikkens mønster gir den egentlige fram-stillinga av verda, så har vi absolutert fagverda på kostnad av daglegverda. Absolutering av fagverda er samstundes tildekking av daglegverda (Hellesnes, 1969, i Dale, 1992, s. 82).

Et eksempel på dette kan være når man hører musikk som kun en rekke lyder satt i system. Man får en skjematisk tilnærming, som fram-stiller strukturen, det håndfaste, men samtidig usynliggjør man musikkens andre aspekter og lag ved at man har en teknisk tilnærming til den.

Tom Tiller kritiserer, likt med flere av de andre kildene jeg har henvist til, den instrumentelle verdien den norske skolen har fått, med for stor vekt på læringstrykk, måloppnåelse og karakterer (2014). Danningsutvalget for høyere utdanning mener det har vært et manglende fokus på å danne i norsk utdanning (Dannelsesutvalget et al., 2009, s. 13). De mener mange utdanninger har fått et større fokus på spesifikt og teknisk innhold, og at dette har konsekvenser for studieopplegg som har som formål å fremme dannelse og allmenndanning (Dannelsesutvalget et al., 2009, s. 3). I lys av denne pågående diskusjonen kan det ses som viktig at folkehøgskolene i hovedsak beholder sitt allmenndannende fokus, og ikke blir for tekniske og fagspesifikke.

Likt med Solhjell hevder Haddal og Ohrem (2011a, s. 25) at folkehøgskolene er nyttige for samfunnet, men på en ikke-instrumentell måte. De opplyser at skolene har «krav på seg om å dokumentere elevenes læringsprogram og deltakelse på en slik måte at det kan gi grunnlag for vurdering av realkompetanse inn mot utdanningssystem og arbeidsliv». Videre hevder de at elevene ikke bare får opplæring i fag men *med* fag i folkehøgskolen. Med dette mener de at de forskjellige linjefagene og fellesfagene byr på læring i de enkelte fagene, men også at de enkelte fagene er et middel for læring i allmenndanning og folkeopplysning. Slik sett vil allmenndanningen og folkeopplysningen være en mer eller mindre synlig og viktig del av alt

folkehøgskolene foretar seg. Utdanning i fag kan på denne måten legitimeres og gjøre at spesialisering i fag og allmenndanning samklanger fremfor å dissonere.

Folkehøgskolene har ikke, som tidligere skrevet, som formål å utdanne eller å gi spesialisert opplæring i enkeltfag. Samtidig viser undersøkelsen at det er det søkerne ønsker, eller forventer. Derfor har jeg i denne kapitteldelen belyst det tilsynelatende spenningsforholdet mellom folkehøgskolens mandat og elevenes ønske om spesialisert fagkunnskap, slik de går fram av både Hjort Larsens (2002) og denne oppgavens funn. Om Hellenes og Haddal & Ohrems teoretiske refleksjoner om hvordan utdanning og danning kan gå hånd i hånd kan bidra til å løse folkehøgskolens utfordring til å balansere disse to elementer i praksis, skal ikke videre utdypes her.

Elevenes ønsker og forventninger kan stå i et misforhold til folkehøgskolens mandat og hva de forsøker å kommunisere utad. Jeg har i denne kapitteldelen drøftet at utdanning og danning kan gå hånd i hånd, sett i lys av diskusjonen til både Hellesnes (1969, i Dale, 1992) forhold mellom teknikk og praksis, og Haddal og Ohrems (2011a) refleksjoner rundt allmenndanning gjennom å lære fag, som er beskrevet ovenfor. I kapittelets neste del vil jeg derfor drøfte hvordan fagkunnskap i, eller møte med, musikk spesielt kan fremme folkehøgskolens allmenndannende mandat.

5.2.2 Allmenndanning gjennom møte med musikk

Møtet blir også hos Erling Lars Dale (1992) beskrevet som kunstfagenes dybdedimensjon. Systematisk og kontinuerlig musikkopplæring kan bidra til at elevene opplever møtet, ved at elevene blir i stand til å lytte. Men det er ikke kontinuerlige undervisningsprosesser som gir kunsterfaring, men de overraskende hendelsene, mener Dale. For at opplevelsen skal få dybde, og inntrykket av opplevelsen skal ha en psykodynamisk varighet, må det inntre spontane, overraskende hendelser (Adam & Fellesrådet for kunstfagene i skolen, 1995, s. 22).

Eksistensfilosofen Otto Friedrich Bollnow (1976) ser møtet som en opprivende konfrontasjon. Møtet er noe uberegnelig som stiller krav til oss og tvinger oss til å gjøre valg. Slik vil møtet ha en pedagogisk funksjon og endre oss for alltid, hevder Bollnow. Han mener det er mulig å påvirke menneskets innerste vesen, men at påvirkningen ikke kan planlegges og utføres ut i fra en fastlagt rekkefølge eller fremdrift (Bollnow, 1976). Dette synet strider med synet på

pedagogikk som en kontinuerlig prosess, hvor læreren gradvis oppdrar elevene i sitt bilde. Møtet er, i følge Bollnow (1976, s. 105), ikke noe pedagogen kan planlegge. Møtet kan sees på som en eksistensiell konfrontasjon med en ikke-menneskelig virkelighet. Han refererer til filosofen Martin Buber når han reflekterer over møtebegrepet, og viser til møtet som oppdragelsesform. Likt med Buber beskriver han møtet som noe mer omfattende enn en samtale.

Buber (1992) mente at verket, eller kunsten, kun kan oppstå i samhandling med mennesket, den som skaper det, eller den som tolker det. Slik sett blir kunsten til i møte med den som møter kunsten.

Alt som hører treet er med, dets form og dets mekanikk, dets farver og dets kjemi, dets samtale med elementene og dets samtale med stjernene, og alt i en helhet.

Intet inntrykk er treet, ingen lek av min fantasi, ingen stemningsvalør. Men det står og lever like overfor meg, og har noe å gjøre med meg likesom jeg med det – bare på en annen måte.

Man skal ikke forsøke å avkrefte forholdets betydning: Forhold er gjensidighet (Buber, 1992, s. 9-10).

Med møte som vidt begrep kan det være en form for sjelelig berøring mellom jeg´et og du´et (Buber, 1992). Det kan i Bubers betydning være et annet menneske, men også natur og kultur, og musikk, som møter jeg´et. Han ser møtet som en hendelse som verken kan planlegges eller forutses. Også Øyvind Varkøy (2010, s. 34-35) drøfter møtet som oppstår mellom mennesket og musikken, hvor musikkopplevelsen kan gi en stor opplevelse, som en sjelelig berøring som fører til en form for eksistensiell erfaring.

Sett i lys av de overstående tankene om møtet med musikk, kan allmenndanningen oppstå som en konfrontasjon, eller en utvikling gjennom eksistensiell erfaring. Læreren kan ikke planlegge at elevene skal oppleve et slikt møte gjennom en viss aktivitet, eller fremlegg av et eksakt innhold. Når møtet inntreffer, eller om det inntreffer, er individuelt hos den enkelte elev. Det læreren derimot kan gjøre er å legge til rette for at elevene opplever slike møter. Dette kan gjøres ved at læreren sørger for at elevene har de nødvendige fagkunnskapene, holdningene og ferdighetene som behøves for å forstå hva man møter, og gir evner til å ta opp i seg møtet.

5.3 «Folkegøyskolen» og forholdet mellom lyst, lære og økonomi

«Ekte læring behøver didaktiske møter, møter mellom kunnskapene og egne interesser, erfaringer og levde liv. Vi lærer best, dypest og mest varig hvis vi kjenner glede og lyst i læringssituasjonen» skriver Tom Tiller innledningsvis til kapittel 2, «Det didaktiske møtet» i boken *Læringskoden. Fra karakterer til karakter* (2014, s. 36). I min undersøkelse ble de fremtidige elevene spurt om hvorfor de søkte et år på en musikklinje på folkehøgskole. Undersøkelsen viser at mange elever søkte fordi de «tror musikk er noe de kommer til å like og gjøre dette året».¹⁰ Som en motsetning til videregående opplæring og enkelte valg man gjør innenfor høyere utdanning, er folkehøgskolene et sted man utvikler seg uten å være drevet av ytre faktorer og målsettinger andre har satt for seg. Resultatene som fremkommer om egeninnsats og øving er interessante å se på i forbindelse med dette. Om lag 3/4 av utvalget forventer å måtte øve en halv time til flere timer hver dag utover ordinær undervisningstid. Det viser at en god del av elevene er bevisste at musikk er fag som må øves på, og også at de forventer å måtte øve på fritiden på en folkehøgskole hvor det ikke føres karakterer eller gjennomføres formelle tester eller prøver. De ser altså nytte eller behov for å øve, ikke for å få gode karakterer, men av andre grunner.

Nesten 60 % av utvalget har svart at de søkte på en musikklinje fordi musikk er noe de «tror de kommer å like å gjøre dette året». Å se på sammenstillingen av ordene «musikk er noe jeg tror jeg kommer til å like å gjøre dette året» kan være interessant i seg selv. «Å like å gjøre» klinger lystbetont. Man har tatt et aktivt valg om å søke seg til en folkehøgskole fordi man tror man kommer til å like å gjøre musikk. Når man liker å gjøre noe, er det gjerne noe man tar initiativ til å gjøre igjen, av egen fri vilje. Å se dette i skolesammenheng er interessant.

Tiller skriver at elevene i større grad er drevet av lysten til å utvikle seg faglig og sosialt på folkehøgskolene, for sin egen del, fordi de *ønsker* å lære, og finner *mening* i å lære, noe dette utdraget fra boken hans beskriver godt:

¹⁰ Et av svaralternativene på spørsmålet «Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole? Merk av for opp til tre (3) alternativer som passer bra for deg. Minst ett alternativ må velges for å trykke "neste."» i spørreundersøkelsen var «Fordi musikk er noe jeg tror jeg kommer til å like å gjøre dette året».

Folkehøgskolen for meg betyr læring for læringens skyld. At jeg kan møte opp i timen, jobbe en hel dag, lage noe, utrette ting uten at noen skal vurdere meg og gi meg karakter. *Jeg møter og jobber fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg må.* Det er et friår, *men jeg jobber mer med skolen enn noen gang tidligere* ((Tillers utheving) Inger i Tiller, 2014, s. 37).

Det at elevene opplever læringsglede når de ankommer skolen, slik Inger beskriver i sitatet over, behøver ikke nødvendigvis bety at de har en forventning om at det skal være gøy å spesifikt lære. Min undersøkelse viser samtidig at mange av elevene søker fordi de tror musikk er noe de kommer til å *like* å gjøre. Selve faget er i dette tilfellet gulroten for elevene. På den annen side ser man også at folkehøgskolene ofte markedsfører seg med blant annet lange og eksotiske linjeturer. Slik sett kan det hende innholdet linjene markedsfører seg med står i et misforhold til hva de ønsker å levere.

I 2014 foreslo regjeringen å kutte i støtten til folkehøgskolene. Mitt inntrykk er at folkehøgskolene i stor grad, og kontinuerlig, må bevise sin bærekraft og gyldighet som skoleslag, og vinne tillit både hos politikere, foreldre og potensielle søkere. Det kan kanskje være vanskelig å forstå hva folkehøgskole *er* uten å ha opplevd det.

Som et bidrag til debatten skrev rektor ved Voss folkehøgskole, Lasse Sandberg, et brev til Erna Solberg på vegne av alle folkehøgskolene i Hordaland. Et utdrag fra dette brevet beskriver hvordan enkelte rektorer opplever det spenningsforholdet folkehøgskolene står i:

Folkehøgskolene i Norge driver balansekunst hvert eneste år. Vi snur kappen etter vinden for å sikre elevsøkning og strekker oss langt for å tekkes elevene gjennom spektakulære linjer og reisemål; markedet rår. Og når vi har fått elevene 'innomhus' søker vi å omdanne 'folkegøyskole' til folkehøyskole gjennom å dele innsikt og ferdigheter i fag og medmenneskelighet, som er målet for dannelsen (Sandberg, 2014).

Hvorfor elevene søker og hva de anser som viktige og mindre viktige faktorer kan være et del-produkt av hvordan folkehøgskolene kommuniserer seg selv gjennom media og markedsføring, og hvordan andre kommuniserer folkehøgskolene i for eksempel debatter. Folkehøgskolene markedsfører seg kanskje som «folkegøyskoler» for å trekke elever. Samtidig viser undersøkelsen at elevene har en forventning til at de vil like å lære fag, en læringsglede som også har blitt bekreftet gjennom studieåret til en av Tillers informanter. Således behøver kanskje ikke disse linjene å ha stort fokus på utenomfaglige aspekter som tilsynelatende er gøy overfor denne elevgruppen, ettersom læring i fag ser ut til å være den største motivasjonen.

5.4 Folkehøgskolen som overgangsskole

Folkehøgskolens kjerneverdier står i spenningsforhold til de seneste årenes vektlegging av tester, læringstrykk og tydelig lærerrolle. Folkehøgskolenes særtrekk framstår derfor som en motstrøm til hovedtendenser i utdanningssystemenes utvikling (Christophersen et al., 2011, s. 106).

Som vist til i teorikapittelet skriver Haddal og Ohrem (2011a) at folkehøgskolene ofte brukes som overgangsskole til høyere utdanning og arbeidsliv. Med utgangspunkt i tanker om hva folkehøgskolen er og skal være, som for eksempel en overgangsskole til høyere utdanning, hva den skal tilby fagspesifikt innhold, med utgangspunkt i overstående sitat, og resultater fra undersøkelsen om de kommende elevenes heterogene musikkfaglige bakgrunner, forventninger til faginnhold, og ambisjoner, åpenbarer det seg nødvendige diskusjoner.

Spørreundersøkelsen spurte de kommende elevene om hvorfor de søkte på en musikklinje på en folkehøgskole, og hva de ønsker å bruke sine musikkunnskaper til videre. Elever og studenter i utdanning er ofte «på vei» et sted, og tar valg som forhåpentligvis leder dem videre på denne veien. Det kan være viktig at folkehøgskolene markerer seg som stopp på denne veien. Samtidig er det sannsynligvis viktig for elevene at skolene ikke bare markerer seg som et stopp, men også en skole som hjelper dem med å nå de ønskene og ambisjonene de har. I så fall må også det faglige innholdet være slik at det gir elevene den kunnskapen de trenger for å komme til neste stopp på veien. Kunnskapene det gis opplæring i bør, med utgangspunkt i funnene fra undersøkelsen, altså være forberedende til en viss grad, og heve elevenes faglige kompetanser på de områdene de trenger kompetanseheving.

6. REFLEKSJON OVER FORSKNINGSARBEIDET

6.1 Oppsummering

Formålet med denne oppgaven var å undersøke om elevgruppen som søker seg til en musikklinje på folkehøgskole som ikke har musikkfaglige opptakskriterier ved opptak, er heterogene. Heterogeniteten ble testet gjennom innsamling av kvantitative data gjennom en spørreundersøkelse, sendt til elevene sommeren 2015, før de begynte sitt folkehøgskoleår. Egen erfaring med arbeid i folkehøgskolen har lagt bakgrunn for innfallsvinkel, hypotesedannelse og problemstilling, noe som er redegjort for i kapittel 1, «Innledning».

Det er gjort lite forskning på fagspesifikke tema i den norske folkehøgskolen. Begreper som mangfold og heterogenitet brukes ofte om elevgrupper som er sammensatt av forskjellige etnisiteter eller knyttes til arbeid med elever som har lærevansker. I avhandlingen har jeg derfor vist til et utvalg mer eller mindre akademiske tekster om arbeid i folkehøgskolen, og beslektede studier som kan si noe om de mekanismene som kan oppstå på bakgrunn av det undersøkte datamaterialet. Den vitenskapelige og metodiske tilnærmingen til oppgaven er beskrevet i kapittel 2 og 3.

Hypotesen om at elevene representerer heterogenitet i musikkfaglige bakgrunner og erfaringer, har ulike grunner til å søke, har sprikende forventninger til forskjellige innholdsfaktorer, og ulike ambisjoner med fremtidig bruk av sine musikkunnskaper, ble som vist i kapittel 4, «Analyse og funn», støttet.

Videre ville jeg teste om det finnes korrelasjoner mellom elevenes musikkfaglige bakgrunner, erfaringer og ambisjoner, og hva de innehar av andre musikkfaglige bakgrunner og erfaringer. Her kunne jeg se at mange samspillerfaringer gir en indikasjon på at elevene også har andre samspillerfaringer. Datamaterialet viste dessuten at de som hadde erfaring med ledelsesbasert samspill, oftere hadde erfaring med å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon på fritiden. De som hadde erfaring med studioarbeid eller å komponere elektronisk musikk på fritiden, hadde gjerne mindre erfaring med ledelsesbasert samspill, eller å praktisere musikk på en sosial arena. Overraskende mange elever hadde ingen erfaring med de undersøkte samspillformene, og enda færre hadde erfaring med ledelsesbasert samspill. Slik sett ser det ut til at utviklingen innen musikkutøving beveger seg i retning bort fra å være

en sosial aktivitet, til noe elevene utøver mer eller mindre alene ved bruk av teknologiske og digitale hjelpemidler.

Mange av elevene søker seg til en folkehøgskole for å få spesifikk fagkunnskap. Spesielt ser det ut til å være viktig å få opplæring på hovedinstrumentet, og å få spille med andre. Dette var en av hovedgrunnene til å søke for de som hadde samspillerfaringer, og de som hadde erfaring med ledelsesbasert samspill. Samtidig viste tallene at mange søker en musikklinje fordi det er en aktivitet de liker. Flere, spesielt de med uten erfaring fra ledelsesbasert samspill, oppgir at de søkte fordi de mangler erfaring med å praktisere musikk, og har lyst til å lære litt.

Hvilke ambisjoner elevene har med musikk, om de tenker å ha musikk som yrke eller hobby, har lite å si i forhold til hvordan de rangerer de undersøkte innholdsfaktorene. Det var derimot tydeligere at det fantes sammenhenger mellom de forskjellige elevkategoriene, spesielt mellom de som har erfaring med ledelsesbasert samspill på akustiske instrumenter, og de som ikke hadde denne erfaringen. Dette gir en indikator på at om man har en musikklinje som favner kandidater fra alle disse kategoriene, vil det være vanskelig å tilfredsstille alle.

Undersøkelsen viste også at det fantes sammenhenger mellom hvilke musikkfaglige bakgrunner og erfaringer elevene har, og hvilke ambisjoner de har med videre bruk av musikk. Her var ikke skillene så store mellom de som hadde erfaring med ledelsesbasert samspill med akustiske instrumenter, og de som ikke hadde denne erfaringen. Samtidig viste det seg at de som hadde bakgrunn fra en musikklinje på VGS og fra orkester, representerte de kategoriene med høyest ambisjoner om å bli yrkesmusikere. Videre var samspillerfaring (uavhengig av ledelsesbasert eller ikke) en påvirkende faktor på ambisjoner. Mange av de som ikke har samspillerfaring, har erfaring med å komponere elektronisk musikk på fritiden. De har som ambisjon å fortsette med sin elektroniske musikkpraksis på fritiden, eller å i større grad enn de andre kategoriene, arbeide som produsenter eller komponister for media.

Resultatene av undersøkelsen består av mange enkeltfunn. Noen av disse kan være interessante å se på enkeltvis i en spesiell kontekst. Jeg har valgt å se bort fra enkeltfunnene i oppgavens drøftingskapittel, kapittel 5, «Hovedfunn og implikasjoner». Det at premissene støttes, som igjen styrker hypotesen, gir implikasjoner. Implikasjonene kan være mange, og jeg har valgt å drøfte noen av dem i en vitenskapsteoretisk sammenheng.

6.1.1 *Musikkpedagogisk utviklingsarbeid på bakgrunn av funn i undersøkelsen*

Resultatene fra undersøkelsen kan brukes på mange måter, og analysekapittelet inneholder mange og detaljrike data. Undersøkelsen er ikke ment som en rettleiding eller korreks, men et bidrag på et område som ikke er viden kartlagt fra før. Tiller (2014, s. 40) etterlyser lærere og læringsopplegg som treffer tidens puls i alle skoleslag. Således har denne oppgaven vært et bidrag til arbeidet med å kartlegge hva som er tendensene i utvalgsgruppen.

Et annet spørsmål er likevel om en kan og/eller bør fokusere utforming av undervisningstilbudet på å oppfylle alle elevens forventninger, og om suksessen av et linjeprogram bør måles ved graden av oppfyling av elevenes forventninger og ønsker. Viktig kunnskap, og skolens og lærerens intensjoner kan gå tapt, om man kun tilbyr det som får høy skåre, jf. Ove Skarpenes (2007) og paradokset elevsentrert kunnskapssyn.

Det er ikke nødvendigvis slik at man får suksess med musikklinjen om man sørger for at den har alle innholdsfaktorene som skårer høyest på denne undersøkelsen. Hva som er viktig og mindre viktig, er som vist også avhengig av hvilke elever man har på linjen.

I følge Donald T. Campbell (1969) bør et program som ikke har intensjonell effekt bli endret, eller alternativer bør bli testet. Jeg har ikke undersøkt skolens praksis i denne oppgaven, men jeg håper studien vil brukes som hjelpemiddel ved refleksjon rundt og evalueringer av egne musikkpraksiser. Jeg mener det er viktig at alle som arbeider med en musikklinje stadig er åpen for evaluering og utvikling. Når elevene utvikler seg, eller deres måte å tilnærme seg og lære musikk på, endrer seg, kan det også være behov for endring og utvikling hos opplæringstilbyderne.

For alle lærere som arbeider tett på sine elever, er det viktig å kjenne dem. Folkehøgskolen som ramme lager i så måte en god arena for tette samarbeid. Å kjenne elevenes bakgrunner, erfaringer og ambisjoner i forkant av skoleåret kan samtidig være lurt. Det kan hjelpe skolens personale å tilrettelegge og planlegge etter de enkelte elevenes behov.

Resultatene fra denne undersøkelsen kan være nyttige ved evaluering av innholdet på musikklinjene. Videre kan funnene i studien være relevant bakgrunnsmateriale for folkehøgskoler med musikklinjer når det gjelder kommunikasjon til potensielle søkere og

markedsføring. Om skolene ser at de favner for vidt i forhold til lærerens kompetanse, og skolens og lærerens intensjon, kan man vurdere å spisse tilbudet noe slik at det gjenspeiler det tilbudet musikk læreren kan gi og som skolen har ressurser til.

6.1.2 Avsluttende kommentar

Gjennom dette arbeidet er jeg blitt klar over at utforming av spørreskjema er svært viktig for både innhenting av relevant informasjon i forhold til de forskningsspørsmålene man vil besvare og for etterfølgende analyse av funnene.

Selv har jeg et begrepsarsenal å arbeide ut i fra på det området som har blitt undersøkt. Dette gjenspeiles blant annet i hvilke spørsmål som er stilt, og hvordan de er utformet. For eksempel er det ikke tilfeldig at jeg stiller spørsmål om elevene har forskjellige musikkferinger fra fritiden. Jeg stiller dette spørsmålet fordi jeg går ut i fra at eleven har en mer genuin interesse for den erfaringen det spørres om dersom de velger å drive med den på fritiden, enn om eleven kun hadde vært i befatning med erfaringen, for eksempel i en undervisningstime på skolen.

Jeg har, for eksempel i spørreskjema, spurt elevene om hva slags musikkfaglige bakgrunner og erfaringer de har. Sett i etterkant kunne det vært forenklet til bare én betegnelse. En bakgrunn, er for meg, noe man får på en mer formell kompetansearena, enn en erfaring. Et eksempel på dette kan være at man har *bakgrunn* fra en musikklinje på VGS, og da vet vi også litt mer hva eleven skal ha kunnskaper om ut i fra de læreplanene som foreligger der, mens de også kan ha *erfaring* med å spille og lære å spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer. Sistnevnte skjer gjerne på en mer ukontrollert og uformell arena. Slik sett blir spørsmålene stilt i undersøkelsen detaljerte, men også presise, i forhold til hvordan jeg med min erfaring og bakgrunn har tenkt å analysere materialet.

Dersom jeg skulle utformet spørreskjema nå, etter at jeg har lært å bruke metoden, hadde jeg nok gjort det litt annerledes. Jeg hadde blant annet vært klarere på hvilke kategorier jeg ønsket å sammenligne i en korrelasjonsanalyse, i forkant av utsendelse. Videre hadde jeg laget flere alternativer på rangeringsskalaen fra uviktig - viktig, for å få enda mer presise svar. Det hadde sannsynligvis ført til at noen av funnene hadde kommet tydeligere frem av datamaterialet.

6.2 Veier videre

Da jeg begynte arbeidet med denne oppgaven, hadde jeg i utgangpunktet lyst til å svare på flere forskningsspørsmål. Det at jeg ikke har rukket å besvare alle spørsmålene jeg stilte før arbeidet kom i gang, gjør det ganske enkelt for meg å formulere mulige utviklingsmuligheter av det prosjektet som allerede er gjennomført.

I denne oppgaven ble det bare kartlagt data av elever som valgte en musikklinje uten formelle opptakskriterier ved inntak. Derfor kunne det i denne oppgaven ikke foretas en sammenligning av data fra elever som valgte å gå på musikklinjer med musikkfaglige opptakskriterier. Det kunne være interessant å undersøke om det finnes forskjeller, i henhold til de undersøkte parameterne, mellom disse to gruppene.

En annen interessant vei videre kunne være å undersøke om- og i så fall hvordan- både folkehøgskolens musikklinjetilbud og den praktisk-pedagogiske utformingen av undervisningen er tilpasset elevens differensierte erfaringsbakgrunner og ambisjoner. En slik undersøkelse ville primært være basert på kvalitative analyser med data fra intervjuer, samt observasjoner av undervisningspraksis. Relevante forskningsspørsmål kunne være om hvordan læreren tilrettelegger for læring for en så sammensatt gruppe, og hva som vektlegges når folkehøgskolene formulerer og detaljerer innholdet av sine musikklinjer.

Å undersøke om hvordan elevenes forventninger i forveien av skolestart korresponderer med deres opplevelse av den gjennomførte praksisen i skolene, kunne være et annet interessant tema i oppgavens utvidete kontekst. Dette spørsmålet ble ikke undersøkt i oppgaven, da en slik undersøkelse ville kreve to empiriske undersøkelser over et begrenset tidsrom av et år, og dermed sprengte rammen for denne masteroppgaven, både i forhold til tidsspenn og omfang.

Funnene i denne oppgaven, som hadde fokus på å kartlegge elevenes bakgrunner, erfaringer, grunner til å søke, forventninger og ambisjoner, kan danne utgangspunkt for både flere oppfølgende og supplerende kartleggingsundersøkelser. Dataene kan også brukes som utgangspunkt for kvalitative undersøkelser og analyser om konsekvenser og mulige implikasjoner av funnene. Noen av disse temaene er belyst i drøftingskapitlet, men kunne være gjenstand for mer omfattende empirisk baserte undersøkelser.

7. LITTERATUR

- Adam, M., & Fellesrådet for kunstfagene i skolen. (1995). *Kunstfagene: til besvær eller begjær?*
Retrieved from
<http://www.nb.no/nbsok/nb/20caaa18c24cc6131cf33612135b1496.nbdigital?lang=no#0>
- Bjartvik, G. O. (2014, 30.03.2014). - Betal folkehøgskolen selv. *Vårt Land*. Retrieved from
<http://www.vl.no/betal-folkehogskolen-selv-1.22999>
- Blaikie, N. (2000). *Designing social research : the logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry : advancing knowledge* (2nd ed. ed.). Cambridge: Polity.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Brown, E. (1984). *Hypotetisk-deduktiv metode : et omriss*. Bergen: Sigma.
- Brown, E. (1998). *Vitenskapsfilosofi* (3. oppl. [i.e. Ny utg.]. ed.). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Trans. 2. utg. ed. Vol. 10). Oslo: Cappelen.
- Campbell, D. (1969). Reforms as experiments. *The American psychologist*, 24(4), 409-429.
- Chen, Y., & Li, S. X. (2009). Group Identity and Social Preferences. *American Economic Review*, 99(1), 431-457. Retrieved from <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.99.1.431>
doi:10.1257/aer.99.1.431
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., & Turmo, A. (2011). Hva forklarer folkehøgskolens korpsånd? In O. Haddal & S. Ohrem (Eds.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2012). *Methods in behavioral research* (11th ed., international ed. ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dannelsesutvalget, Bostad, I., Arnøy, T. A., Dørum, O. E., Hagtvatn, B., Rokne, B., . . . Strand, R. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* Retrieved from
<http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Engh, R. (2004). Kompetanse i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(06), 453-466. Retrieved from
https://www-idunn-no.galanga.hib.no/npt/2004/06/kompetanse_i_skolen
- EPSI Rating, N. (2015). *EPSI Rating Norge om kundetilfredsheten med utdanningsløpet 2015 - Et studiesammendrag*. Retrieved from <http://www.epsi-norway.org/bransjestudier/>

- Folkehøgskoleforbundet. (2013). Idé- og prinsippprogram for Folkehøgskoleforbundet. Retrieved from <http://folkehogskolene.net/sites/f/folkehogskolene.net/files/b16628204746e69c62ebe1e91e2ba464.pdf>
- Folkehøgskolene, I. o. I. (n.d.). Søkeportal og informasjonskanal om alle folkehøgskolene i Norge. Retrieved from <http://www.folkehogskole.no/>
- Folkehøgskoleloven. *Lov om folkehøgskoler*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Haddal, O., & Ohrem, S. (2011a). Pedagogikk på en fri læringsarena. In O. Haddal & S. Ohrem (Eds.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haddal, O., & Ohrem, S. (Eds.). (2011b). *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hagen, R., & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon – Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489. Retrieved from <https://www-idunn-no.galanga.hib.no/file/pdf/51115304/art11.pdf>
- Hjort-Larsen, F. (2002). *Musikkundervisning i frilynt folkehøgskole : en allmenndannende praksis?* (hovedfag HiB), F. Hjort-Larsen, Bergen.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 91-102. Retrieved from <http://www.idunn.no/ts/npt/2011/02/art01>
- Knutas, A., Solhaug, T., & samfunnsforskning, N. (2010). "Som en sang i sinnet - som et eneste sollyst minne" : elevers utbytte av folkehøgskolen (9788275702195). Retrieved from Trondheim:
- Kolstad, I., Pires, A. J. G., & Wiig, A. (2015). Within-group heterogeneity and group dynamics: Analyzing exit of microcredit groups in Angola (Vol. 3): CMI (Chr. Michelsen Institute), Bergen, Norway.
- Krabberød, Ø. (2016). Portrettet: Live Hokstad, rektor Toten folkehøgskole. *Folkehøgskolen*, 112.
- Lewin, N. (2007). *En bedre kultur for læring - for hvem? : en dekonstruksjon av begrepet "mangfold" sin diskursive flertydighet i St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring*. (masteroppgave UiO), N. Lewin, Oslo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10852/30961>
- Lillegård, H. (2014, 29.03.2014). – Jeg er usikker på hvilke kvalifikasjoner det gir å lære å hekle et år. *Dagbladet*. Retrieved from

http://www.dagbladet.no/2014/03/29/nyheter/folkehogskole/innenriks/unge_hoyre/32555234/

- Long, M., Hallam, S., Creech, A., Gaunt, H., & Robertson, L. (2012). Do prior experience, gender, or level of study influence music students' perspectives on master classes? *Psychology of Music*, 40(6), 683-699. Retrieved from <http://pom.sagepub.com.galanga.hib.no/content/40/6/683.full.pdf+html>
doi:10.1177/0305735610394709
- Løvlie, L. (2000). *Mot et utvidet danningsbegrep*. Oslo: Pax, 2000.
- Meling, L. S. (2011). Menneskesyn og samfunnssyn i møte med elevene. In O. Haddal & S. Ohrem (Eds.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mikkelsen, A., & Norsk, f. (2014). *Frihet til å lære : frilynt folkehøgskole i 150 år*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOKUT. (n.d.). Begreper og termer i NKR. Retrieved from <http://www.nokut.no/no/fakta/det-norske-utdanningssystemet/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/begreper/>
- Nylander, E. (2010). Folkhögskolan som musikaliskt förmak: Om musiklinjer, deras rykte och position. In F. L. Nilsson & A. Nilsson (Eds.), *Två sidor av samma mynt?: Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (1 ed., pp. 167-189). Lund: Nordic Academic Press. Retrieved from <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:388265/FULLTEXT02.pdf>.
- Ot.prp. nr. 79 (2001-2002). (2002). *Om lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven)*. Utdannings- og Forskningsdepartementet, Det Kongelige Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/80a38f5b929f4c6c9979d1cb8549a4ea/no/pdfa/otp200120020079000dddpdfa.pdf>.
- Phillips, K. W. (2014). How Diversity Makes Us Smarter. Retrieved from <http://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter/>
- Popper, K. (2014). *Conjectures and Refutations : The Growth of Scientific Knowledge* (2nd ed. ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Sandberg, L. (2014). Brev til Erna Solberg. Retrieved from <http://blogg.folkehogskole.no/2014/10/26/brev-til-erna-solberg/>
- Skarpenes, O. (2007). Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(01), 17-29. Retrieved from https://www-idunn-no.galanga.hib.no/npt/2007/01/kunnskapsparadokser_i_kunnskapssamfunnet
- Solhjell, B. V. (2011). Folkets skule. In O. Haddal & S. Ohrem (Eds.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden : fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm.

- UiO, & Språkrådet. (2015a). Bokmålsordboka, søkeord heterogen. Retrieved from http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=heterogen&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- UiO, & Språkrådet. (2015b). Bokmålsordboka, søkeord mangfold. Retrieved from http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+mangfold&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Inkluderende opplæring. All opplæring skal være inkluderende. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.-a). Søkeresultat for søkeordet mangfold. Retrieved from <http://sok.udir.no/Sider/utdanningresults.aspx?k=mangfold>
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.-b). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Kompetanse og kompetansemål. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemal/?read=1>
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet. In G. Salvesen & J. H. Sætre (Eds.), *Allmenn Musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.

Vedlegg I: Invitasjon til deltakelse i spørreundersøkelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”I spenningsfeltet mellom elevenes forventninger til linjevalg musikk i frilynt folkehøgskole og den gjennomførte musikkfaglige praksis – Hvordan står elevenes forventninger til gjennomført praksis?”

Hei!

Jeg studerer master i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon. Masteroppgaven jeg arbeider med skal belyse elevers forventninger til et år på folkehøgskolenes musikklinjer. Jeg ønsker å fange opp gjeldende trender, og se om det er forskjeller i forventninger til praksis, bl.a. ut i fra årsaker til at du og de andre velger å gå på folkehøgskole, og ut i fra dere kommende elevers musikkfaglige bakgrunn og erfaringer. Videre vil oppgaven se om forventningene stemmer overens med din og de andre elevenes opplevelse av faktisk utbytte av folkehøgskoleåret.

Du har takket ja til studieplass ved en musikklinje på en folkehøgskole for skoleåret 2015/2016. Linjen du har takket ja til å gå på har ingen spesifikke musikkfaglige opptakskriterier. I den forbindelse spør jeg deg om du kan tenke deg å delta i forskningsprosjektet ved å svare på en elektronisk spørreundersøkelse. Undersøkelsen tar 5-10 minutter å svare på. Du vil som deltaker i prosjektet være anonym og du vil ikke bli bedt om å oppgi personopplysninger som navn, alder, kjønn, skoletilhørighet eller spesifikk musikkfaglig linjetilknytning.

Undersøkelsen skal gjennomføres før dere begynner deres år på folkehøgskole. Kommende elever ved flere skoler skal delta, og skolene har forskjellig oppstartdato. Om du ønsker å delta er derfor fristen for å svare satt til 19.08.2015.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ragni Stoltenberg, tlf. 95285842, ragni.stoltenberg@stud.hib.no. Veileder til prosjektet er Tiri Beate Bergesen Schei, førsteamanuensis ved Høgskolen i Bergen, tlf. 55585816, tbs@hib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.01.2017.

Besvart spørreundersøkelse vil regnes som samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet.

Du kan besvare spørreundersøkelsen ved å trykke her:

<https://response.questback.com/ragnistoltenberg/q888i7ks0n>

Det vil være til stor hjelp om du deltar, på forhånd takk!

Med vennlig hilsen
Ragni Stoltenberg

Vedlegg II: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tiri Bergesen Schei
Senter for kunsthøgskolen, kultur og kommunikasjon Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 23.06.2015

Vår ref: 43601 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43601	<i>I spenningsfeltet mellom elevenes forventninger til linjevalg musikk i frilynt folkehøgskole og den gjennomførte musikkfaglige praksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tiri Bergesen Schei</i>
Student	<i>Ragni Stoltenberg</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Personvernombudet legger til grunn at det er avklart at folkehøgskolene har anledning til å utlevere kontaktopplysninger til potensielle informanter, f.eks. av hensyn til eventuell taushetsplikt eller avtale inngått i studieforholdet. Alternativt bør informasjon om undersøkelsen formidles av studieadministrasjonen selv på vegne av forsker.

Data samles inn gjennom spørreundersøkelse og intervju. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det er kun informasjonsskrivet rettet mot intervjudelen som er vedlagt prosjektmeldingen. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi forutsetter at deltakerne til spørreundersøkelsen får tilsvarende informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Besvart spørreskjema vil regnes som samtykke, såfremt nevnte informasjon er gitt i forkant.

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

Forventet prosjektslutt er 30.01.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg III: Undersøkelsens spørsmål og svaralternativer

Spørreundersøkelse om forventninger til folkehøgskoleåret

Takk for at du deltar i undersøkelsen - det er til stor hjelp!

Det finnes ingen riktige eller gale svar. Forsøk å svare så oppriktig som mulig.

Din identitet vil holdes skjult.

[Les om retningslinjer for personvern.](#) (Åpnes i nytt vindu)

1) * Har du gått musikklinje på videregående skole?

- Ja
 Nei

2) * Har du fått instrumentalopplæring på ditt hovedinstrument av intrumentalpedagog/lærer?

- Ja
 Nei



3) * Samspill: Har du erfaring med å spille i:

	Ja	Nei
Band?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korps?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orkester?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synge i kor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



4) * Har du erfaring med:

	Ja	Nei
Å lære og spille et instrument ved hjelp av instruksjonsvideoer på YouTube/internett?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Å komponere elektronisk musikk på fritida ved bruk av PC/Mac?

Å komponere musikk for instrumenter ved bruk av tradisjonell notasjon (nedskrivning av noter/akkorder) på fritida?

Lydproduksjon/studioarbeid ved bruk av eget studio/opptaksutstyr/hjemmestudio?



5) * Hvorfor søkte du en musikklinje på folkehøgskole? Merk av for opp til tre (3) alternativer som passer bra for deg. Minst ett alternativ må velges for å trykke "neste."

- Fordi jeg ønsker å bli bedre til å spille på et instrument.
- Fordi jeg ville gå på denne folkehøgskolen.
- Fordi jeg synes denne linja hørtet morsomst ut av de linjene skolen tilbyr.
- Fordi mine foreldre/foresatte mener jeg bør gå på folkehøgskole.
- Fordi rådgiver på VGS har anbefalt meg å søke på folkehøgskole.
- Fordi musikk er noe jeg tror jeg kommer til å like å gjøre dette året.
- Fordi jeg ønsker å spille sammen med andre.
- Fordi jeg ønsker å lære om -og spille musikkgenre jeg ikke har mye kunnskap om fra før.
- Fordi jeg ønsker å bli bedre i musikkhistorie, musikkteori og få et bedre gehør.
- Fordi jeg liker musikk, men har lite erfaring med å praktisere (spille, komponere, synge) og har lyst til å lære litt.
- For å bruke året som springbrett til å komme inn på høyere musikkutdanning (universitet, høgskole).



6) * Hvor viktig (uviktig, litt viktig, viktig, veldig viktig) er det:

	Uviktig	Litt viktig	Viktig	Veldig viktig
At de andre elevene holder et like høyt eller høyere musikkfaglig nivå enn meg selv?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får opplæring på mitt hovedinstrument?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At jeg får spille sammen med andre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| At jeg får lære musikkteori? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får gehørtrening? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får lære om og spille musikkgenre jeg har lite kunnskap om fra før? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får være med å bestemme hva det faglige innholdet på musikklinjen skal være? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får nye venner på linjen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg møter noen jeg kan få et romantisk forhold til på linjen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



7) * Hvor viktig (uviktig, litt viktig, viktig, veldig viktig) er det (del 2):

- | | Uviktig | Litt viktig | Viktig | Veldig viktig |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| At prisen for å gå på linjen er lavere enn på andre linjer/folkehøgskoler? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får trening i å stå på scenen foran et publikum? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får trening i å bruke teknisk utstyr (forsterkere, PA, innspillingsprogram, teknologiske komponeringsverktøy)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får en ledende posisjon i samspillgruppa (front-vokalist, lead-gitar, solist eller lignende.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får være med på innspilling av musikk i studio? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At skolen har det nyeste og beste musikkutstyret? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At jeg får reise langt på studiereise/linjetur? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At studiereise/linjetur går til et sted jeg aldri har vært før? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At studiereise/linjetur har et musikkfaglig innhold? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



8) * Egeninnsats og øving: Hvor mye forventer du å måtte øve daglig alene eller sammen med andre utenom ordinær undervisningstid?

- Ingenting
- 30 minutter
- 1 time

- Flere timer
- Vet ikke



Dette er det siste spørsmålet i denne spørreundersøkelsen. Dersom du ønsker å endre på noen av de tidligere svarene du har avgitt må du gjøre det før du trykker "send" på denne siden.

9) * Hvilke ambisjoner har du med musikk? Hva ønsker du i hovedsak å bruke dine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår?

- Å bli utøvende musiker som soloartist, band-deltaker, i et orkester eller lignende.
- Å arbeide som lydtekniker/produsent med innspillinger og produksjoner i studio.
- Å arbeide med musikk gjennom skole/kulturliv.
- Å arbeide med eller skrive musikk for TV, film, spill eller lignende.
- Å spille i band, korps, orkester, eller synge i kor på fritida ved siden av skole/studier/arbeid.
- Å spille alene på fritiden ved siden av skole/studier/arbeid.
- Å komponere elektronisk musikk på fritida ved siden av skole/studier/arbeid.
- Jeg har ingen ambisjoner om å fortsette med musikk etter dette folkehøgskoleåret.
- Annet - Merk av og skriv
her:
- Vet ikke

Vedlegg IV: Tilleggsdata

Elevenes ambisjoner og ønsker: Supplerende informasjon til analysedel 4.4.1. Oversikt over svarene til de av utvalget som skrev egne svar på spørsmål om hva de ønsker å bruke sine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår.

Vedleggstabell 1: Hvilke ambisjoner respondentene har med musikk. Hva de i hovedsak ønsker å bruke sine musikkunnskaper til etter endt folkehøgskoleår. Svarene til de av hele utvalget som valgte svaralternativ «Annet – merk av og skriv her:»

Å starte opp et band der vi skaper musikk som ingen noen gang har hørt om, og å skrive alle låtene med min betydning.
Mine ambisjoner med musikk er å bli bedre med tanke på det psykiske jeg har opplevd i mine år.
Pianostemmer, utøvende, eget elektronisk prosjekt («.....») ¹¹ korps/kor/orkester, lydtekniker, produsent og sikkert mykje meir. Kanskje lærer på folkehøgskule.
Videreutvikle meg selv som låtskriver og musiker, evt kunne bruke kunnskapene mine fra dette året videre i livet
Egentlig flere av alternativene. Både spille i korps og band, produsere musikk og undervise i musikk. Det jeg vil er å ha musikk som jobben min på flere måter i tillegg til å ha det som en hobby.
Bruke musikk i mange forskjellige sammenhenger. Mulighet til å leve av å være musiker, ikke nødvendigvis utøvende soloartist, men leve av musikken med både utøvende og undervise andre i flere instrumenter/sammenhenger
Jeg har et ønske om å spille i et band som gjør det bra, slik at man kan leve av det. Jeg kunne også tenke meg å arbeide med produksjon
Regner med at musikk blir en hobby. Med mindre et band jeg er med i plutselig får platekontrakt.
To ROCK N Roll!!!

¹¹ Informasjon tatt bort fra tabell grunnet indirekte personopplysninger respondenten oppga i sitt svar.