



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	25-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	01-06-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Markus Oliver Kydland
Kandidatnr.:	15
HVL-id:	135787@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Kunst og Skule: Ein Dialog? - Ein studie av musikarar og lærarar sitt samarbeid i eit innovasjonsprosjekt		
Antall ord *:	23684		
Navn på veileder *:	Kari Holdhus		
Tro- og loverklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har	Ja

registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



MASTEROPPGÅVE

Kunst og Skule: Ein Dialog?

- Ein studie av musikarar og lærarar sitt samarbeid i eit innovasjonsprosjekt

Arts and School: A Dialogue?

- A study of musicians and teachers collaboration in an innovation project

Markus Oliver Kydland

Kreative fag og læreprosessar

Fakultet for Lærarutdanning, kultur og idrett,

Campus Stord - Institutt for kunstfag - Masterstudiet

i kreative fag og læreprosessar, musikkprofil

Rettleia av førsteamanuensis Kari Holdhus

Levert: 01.06.18

Kunst og Skule: Ein Dialog?

- Ein studie av musikarar og lærarar sitt samarbeid i eit
innovasjonsprosjekt



Masteroppgåve

Markus Oliver Kydland

Samandrag

I denne oppgåva undersøker eg dialogen mellom besøkande musikarar og lærarar ved ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet «Skule og konsert – fra formidling til dialog» (DiSko). DiSko ynskjer å utvikle dialogbaserte skulekonsertar og søker å svare på problemstillinga

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

Prosjektet stiller seg kritisk til at skulekonsertar er prega av å vere verkorienterte, og vonar at dialogiske skulekonsertar utarbeida i partnerskap mellom kunst- og skulesida kan skape eigarskap hos alle involverte.

I mitt masterarbeid har eg undersøka korleis dei vaksne deltakarane ved ein av dei deltakande skulane (Skule 2) samarbeider og kva som karakteriserer dialogen mellom dei. Eg har søkt å svare på denne problemstillinga

Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt denne dialogen?

Gjennom deltakande observasjon ved Skule 2 og intervju av musikarane og lærarane har eg funne at dei følgjande kategoriane er avgjerande for å forstå dialogen mellom deltakarane

- Deltakarane sine roller i dialogen
- Samarbeidet i dialogen
- Kommunikasjonen i dialogen
- Kapitalen/makta i dialogen

I korte trekk finn eg at musikarane innehar dei utøvande rollene medan lærarane har assisterande roller, og at samarbeidet mellom deltakarane fungerer godt med denne

rollefordelinga. Deltakarane har gjennom prosjektet i stor grad nytta digitale formar for kommunikasjon, både i form av tekst og video, og muskarane har mellom besøka gjeve elevane (gjennom lærarane) stoff å øve på fram til neste besøk. Også ei ubalanse i kapitalen eller makta mellom deltakarane viser seg å spele inn på dialogen mellom dei.

Forord

Gjennom dette masterstudiet har eg lært utruleg mykje, både fagleg og om meg sjølv. Å få vere del av eit større forskingsprosjekt som masterstudent har vore veldig givande, og det er noko eg anbefaler eventuelle masterstudentar som les denne oppgåva å gjere dersom mogleg. Eg set så ufatteleg pris på den kunnskapen og kompetansen eg har vore så heldig å ha rundt meg gjennom heile prosessen eg no har vore gjennom – frå masterskisse til ferdig oppgåve.

No som tida mi som student for no nærmar seg slutten, er det nok mange klisjear som freista å sette på papir. Kanskje fordi eg i overkant er glad over å sjå målstreken, kanskje fordi det kjennast obligatorisk i eit forord, kanskje fordi det er forfriskande å skrive noko anna enn academia – eller kanskje fordi klisjeane rett og slett er passande i ein slik situasjon. Dette forordet er for deg starten på mi masteroppgåve, men for meg er det slutten på eit kapittel i livet som har gjeve meg så mykje. Studietida er ei tid eg kjem til å sjå tilbake på med glede og sakn. Det er tida då eg verkeleg innsåg at læreryrket var noko for meg, tida då eg fekk vener for livet, tida då eg møtte sambuaren min, og tida då dottera mi vart født.

Det er sjølv sagt nokre som fortener takk i forordet, og eg ynskjer å byrje med ein stor takk til rettleiaren min, Kari Holdhus, for tett og god oppfølging, lån av bøker og hennar urokkelege interesse for feltet – det inspirerer.

Takk til MaCrel-klassa for to fine år med faglege diskusjonar, kollokvie, og også litt moroheiter; eg har lært at det vert lettare å løyse verdsproblem med litt i glaset.

Takk til familie og vener som har forstått at det har vore vanskeleg for oss å reise på besøk under skriving av denne oppgåva – takk for barnepass og oppmuntrande telefonsamtalar.

Og til slutt – tusen takk til sambuaren min Lena, som har ofra mykje av si tid for at eg skulle kunne skrive. Takk for at du er ei så god mamma til dottera vår, og for at du er ein så god kjærast for meg.

Stord, våren 2018



Innhald

<i>Samandrag</i>	<i>iii</i>
<i>Forord</i>	<i>v</i>
1.0 Innleiing	9
1.1 <i>Bakgrunn for tema</i>	9
1.2 <i>Tema og problemstilling</i>	12
1.3 <i>Oppgåva si oppbygging</i>	12
2.0 Teoretiske perspektiv og tidlegare forskning	13
2.1 <i>Sosiologi</i>	14
2.2 <i>Dialogomgrepet</i>	16
2.2.1. <i>Roller</i>	19
2.2.2 <i>Samarbeid</i>	20
2.2.3 <i>Kommunikasjon</i>	20
2.2.4 <i>Kapital/Makt</i>	21
2.3 <i>Relasjonell estetikk</i>	21
2.4 <i>Kapital/Makt</i>	22
2.5 <i>Kven skal musikken tene?</i>	24
2.6 <i>Tidlegare forskning</i>	25
2.6.1 <i>Bakgrunn for DiSko – prosjektet</i>	25
2.6.2 <i>Lærarrolla versus kunstnarrolla i DKS</i>	26
2.6.3 <i>Elevrolla i DKS</i>	28
2.5.4 <i>Relasjonell / dialogisk kunst i DKS?</i>	29

3.0 Metode	32
3.1 Innleiing.....	32
3.2 Etnografi	32
3.3 Forskingsdesign.....	33
3.4 Prosessen mot eit design	34
3.5 Observasjon.....	35
3.6 Midtvegs analyse av datamateriale	36
3.7 Intervju	37
3.8 Analyse av samla datamateriale	38
3.9 Etske omsyn	41
4.0 Resultat.....	42
4.1 Innleiing.....	43
4.2 Muskarane	44
4.2.1 Muskar – og (eller) dirigentrolla	44
4.2.2 Lærarrolla	46
4.2.3 Sosialpedagogiske funksjonar	48
4.3 Lærarane.....	50
4.3.1 Hjelper.....	51
4.3.2 Vaktar	52
4.3.3 Mellommann.....	54
4.4 Dialogen.....	57
4.4.1 Samarbeidet	57
4.4.2 Kommunikasjon	61
4.4.3 Kapital/Makt	62
4.5 Avslutting	64

5.0 Drøfting	65
5.1 Karakteristikkar ved dialogen mellom musikarane og lærarane.....	65
5.1.1 Roller	65
5.1.2 Samarbeidet	67
5.1.3 Kommunikasjonen	70
5.1.4 Kapital/makt.....	70
5.2 Korleis deltakarane sine profesjonelle utgangspunkt pregar dialogen	72
5.2.1 Musikarane.....	72
5.2.2 Lærarane	74
5.3 Eiga rolle i prosjektet	75
6.0 Konklusjon og vegen vidare	77
Referansar	79
Vedlegg	lxxxv
I. Tabell frå litteratursøk	lxxxv
II. Mal for observasjonsark	lxxxv
III. Intervjuguide Lærar.....	lxxxvii
IV. Intervjuguide musikar.....	xc
V. Arbeidsoppgåva «EKTESKAP».....	xciii

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for tema

I 2014 publiserte Kari Holdhus si doktorgradsavhandling ”Stjerneopplevelser eller gymnasestetikk: En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser” (Holdhus, 2014) der ho ynskja å «bidra til en forskningsbasert plattform for refleksjon omkring kvalitetsoppfatninger, forankring og utfordringer knytta til skolekonsertvirksomhet og kunstnerbesøk i skolen» (Holdhus, 2014, p. 13). Gjennom sitt arbeid fann ho at verkorienterte¹, kunstnarlege kvalitetsoppfatningar mangla vesentlege moglegheiter for å svare på elevar sine behov for å kunne sette konsertane til eigen livsverd, noko som føra til at elevane får vanskar med å opna seg for konsertane sitt innhald. Dette meiner Holdhus kan knytast til skulekonsertordninga sin verkorienterte tilnærming og kvalitetsoppfatning, og seier at det vert vanskeleg å oppnå estetisk, pedagogisk og demokratisk relevans for målgruppa, då desse spesielle kunstnarlege kvalitetsoppfatningane verken mogleggjer eller valuerar å ta i bruk didaktiske og samtidsestetiske tilnærmingar (Holdhus, 2014).

Avhandlinga og Holdhus si interesse for feltet gav etter kvart liv til ideen om innovasjonsprosjektet «Skole og konsert – fra formidling til dialog» (DiSko). Gjennom ei prosjektbeskriving (Holdhus & Espeland, 2016b) vart det søka om midlar til å gjennomføre eit fireårig forskingsprosjekt med problemstillinga

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

Prosjektet fekk tildela midlar og var deretter eigd av Kulturtanken², med professor Magne Espeland som forskingsleiar og førsteamanuensis Kari Holdhus som prosjektleiar. Som problemstillinga tilseier søker prosjektet å innovere skulekonsertpraksisen i Den Kulturelle Skulesekken (DKS), og utvikla skulekonsertformar som tar utgangspunkt i elevar og lærarar sin livsverden, og som pregast av og utviklast på dette grunnlaget.

¹ Verkorientert kunst (autonomous art): Kunst som sett sjølv kunstverket i fokus, utan særleg tanke på publikum si oppfatning av det (Haskins, 1989)

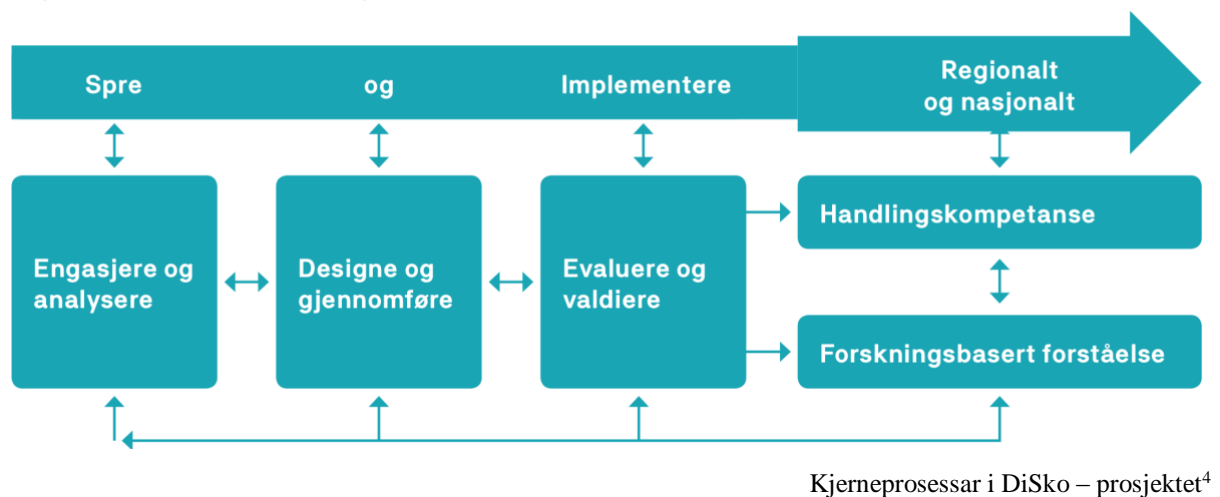
² www.kulturtanken.no

Prosjektet nyttar seg av aksjonsforskning i form av Educational Design Research (EDR) (McKenney, 2013), eller Didaktisk Design Forsking (heretter DDF) på norsk.

(...) they would see in laboratory experiments, for example how kids were learning, but they couldn't use them in schools because the settings in the laboratories were too different from the settings you find in schools (McKenney, 2013) ³

Dette sitatet er henta frå Susan McKenney sin forklaring på kvifor DDF vart utvikla, og ho fortel vidare at DDF er noko veldig spesielt, då det er utvikla med omsyn til både forskarsida og praksissida, i dette tilfellet utøvande lærarar. Frå forskarsida ynskjer ein meir "ecologically valid studies", altså metoden lyt ta omsyn til den verkelege verda, og kompleksiteten av den. Frå praksissida ynskjer ein "usable knowledge for practice", altså at forskinga resulterer i noko som faktisk lar seg gjere. For både DiSko og meg sjølv er det viktig at resultatet av forskinga let seg implementere i den verkelege verda.

DiSko – prosjektet sitt forskingsdesign (Holdhus & Espeland, 2016a), og derunder tidsramme strekk seg frå 2017 – 2020, og 8 skular skal i laupet av denne tida delta i prosjektet. I skrivande stund har 4 av skulane vert involvert, og 4 nye skular skal inn i prosjektet hausten 2018.



³ Transkribert frå (McKenney, 2013) 4:27 – 4:36

⁴ Modell henta frå DiSko – prosjektet sin produksjonsrapport (Holdhus & Espeland, 2018)

Over kan ein sjå ein modell av DiSko – prosjektet sitt forskingsdesign, eller av kjerneprosessane (McKenney & Reeves, 2013) i prosjektet. Så langt i prosjektet har ein ved 4 skular designa og gjennomført pilotar, og gjennom rapportar søker forskarane i prosjektet å evaluere og validere, «for både å bidra til innovasjon av praksis, handlingskompetanse og forskingsbasert forståing» (Holdhus & Espeland, 2018, p. 8). Gjennomgåande for alle skulane er at det synast å vere lett for deltakarane å jobbe saman mot eit felles mål. Dette drøftast i produksjonsrapporten (Holdhus & Espeland, 2018) å vere grunna deltakarane si frivillige deltaking, då alle skuler i DiSko – prosjektet har sagt seg villige til å delta. Det kan vere at deltakarane frå desse skulene er spesielt motiverte, og ein veit ikkje korleis prosjektet ville ha utfolda seg på andre skular.

Meir informasjon om prosjektet, samt intensjonsrapport (Holdhus & Espeland, 2017a), tilstandsrapport (Holdhus & Espeland, 2017b) og produksjonsrapport (Holdhus & Espeland, 2018) er i skrivande stund tilgjengelege på www.diskoprosjektet.no.

Dei 4 skulane som har vore ein del av prosjektet sidan våren 2017 har fått tildela musikarar som saman med skulane har utarbeida pilotprosjekt, eller modellar for korleis dialogiske skulekonsertar kan gå føre seg. Kvar skule har, saman med sine respektive musikarar, gjennomført ei rekke besøk der dialogiske arbeidsmåtar har blitt utvikla og betra, og saman har lærarar, musikarar og forskarar i prosjektet utforma samarbeidsmodellar basert på besøka og resultatane av dei.

Som utdanna faglærar i musikk og med eit forhåpentleg framtidig yrke som musikkklærar var dette eit prosjekt som fanga mi interesse, då musikkfaget i skulen allereie er, etter mi meining, altfor lite. Eit initiativ som DiSko meiner eg vil vere av verdi for norske skular, då det kan tenkjast at eit samarbeid av denne typen mellom kunst- og skulesida kan etterlate sterkare spor i skulekvardagen enn ein tradisjonell skulekonsert, og at skulen i lang tid kan ha nytte av kunnskapen som vert lagt igjen etter slike besøk.

1.2 Tema og problemstilling

I denne masteroppgåva følger eg besøkande musikarar og lærarar ved ein skule som er med i DiSko – prosjektet. Eg ynskja å undersøke karakteristikkar ved dialogen mellom dei, og også korleis deira profesjonelle utgangspunkt prega denne dialogen. Eg vil gjennom denne oppgåva svare på problemstillinga

Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt denne dialogen?

For å konkretisere dialogomgrepet har eg laga fire forskingsspørsmål som har hjelpe meg med å svare på problemstillinga

- Kva karakteriserer deltakarane sine roller i dialogen
- Kva karakteriserer samarbeidet i dialogen
- Kva karakteriserer kommunikasjonen i dialogen
- Kva karakteriserer kapitalen/makta i dialogen

Desse kategoriane gjer eg vidare greie for i avsnitt 2.2 om dialogomgrepet i neste kapittel.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva følger IMRoD⁵ - strukturen med små endringar; den inneheld også eige kapittel for teoretiske perspektiv og tidlegare forskning, og eit konkluderande kapittel. Eg gjer i neste kapittel greie for teoretiske perspektiv nytta i forskinga mi, samt tidlegare forskning på feltet. Du får så eit innblikk inn i feltarbeidet og arbeidet med datamaterialet mitt gjennom metodekapitlet, før eg i dei to følgjande kapitla presenterer og drøfter funn. I det avsluttande kapitlet konkluderer eg arbeidet mitt og deler nokre tankar om korleis tematikken i oppgåva og DiSko – prosjektet generelt kan forskast vidare på.

⁵ Kort for: Innleiing, Metode, Resultat og Diskusjon (På engelsk: IMRaD: Introduction, Methods, Results and Discussion (Sollaci & Pereira, 2004))

2.0 Teoretiske perspektiv og tidlegare forskning⁶

I dette kapitlet gjer eg greie for sentrale teoretiske perspektiv eg har vore inspirert av gjennom arbeidet mitt, samt legg eg fram tidlegare relevant forskning på DKS – feltet. Forskinga eg har valt ut knytt seg ikkje direkte til mi problemstilling eller forskarspørsmål då den ikkje har fokus på DiSko, men likevel meiner eg det er relevant forskning på DKS som praksis, noko som vil vere avgjerande for meg å ha ei forståing om, då det er slik forskning som ligg til grunn for DiSko – prosjektet.

Gjennom litteratursøk gjennom kjelder som Google Scholar, Kulturtanken, Oria, Idunn og liknande har søkeprosessen vert fokusert rundt søkeord som DKS, musikk, dialog, samarbeid, relasjonell estetikk, og andre omgrep eg har vurdert å vere relevante for DiSko – prosjektet og mitt eige masterprosjekt. Eg har ikkje diskriminert mellom skandinaviske og engelske tekstar, og eg har forsøkt å gjere søket mitt omfattande slik at eg i størst mogleg grad sikrar oppgåva truverdighet.

Det er ikkje all tidlegare forskning på feltet som er komen med i sjølve teksten, men mykje av det har blitt vurdert og funne plass i min vedlagte tabell frå litteratursøket⁷. I tabellen har eg laga ei oversikt over litteratur eg har funne relevant gjennom heile arbeidsprosessen. Tabellen har hjelpe meg å finne tilbake til kjelder der eg til dømes har gløymd tittel eller forfattar, og har vore ein plass for meg å sortera tankane mine.

Eg har valt å strukturere dette kapitlet etter makro-, meso- og mikrosystema (Bronfenbrenner, 2009). Med dette meiner eg at eg legg fram teoriar og forskning etter graden av breiheit – eller kor tett dei er mitt eige arbeid. Inspirert av Bronfenbrenner sin økologiske miljømodell har eg laga ein tilpassa modell for mitt teoretiske grunnlag i oppgåva:

⁶ Delar av dette kapitlet vart også presentert i mitt (då kandidat 307) litteraturreview samt mi masterskisse våren 2017.

⁷ Sjå eige vedleggsdokument

MAKROTEORI	Sosiologi: overordna samfunnsvitenskapleg teori. Studiet av sosial åtferd og sosiale fellesskap
EKSO/MESOTEORI	Dialogisk og relasjonell estetikk: Kunstteori som i denne samanhengen fell innanfor eit studie med sosiologisk forståing av verkelegheita
MIKROTEORI	Tidlegare forskning på feltet: i dette tilfellet DKS og dialogen/relasjonane mellom hovudsakleg lærar og kunstnar.

Min makroteori er til dømes sosiologi – ein samfunnsvitenskap som kan koplast til fleire ulike fag og disipliner. Følgjande er teoriar rundt dialog og relasjonell estetikk døme på mesoteoriar nytta i mi oppgåve – ikkje fullt så breie omgrep, men kan sjåast på som bindeledd mellom mykje av forskinga eg har funne interessant. Og til slutt mikroteorien, som er forskingsprosjekta eg har trekt fram – nokre større enn det eg sjølv heldt på med, og nokre på same storleik. Eg vil som sagt starte med å presentere sosiologien og betydinga den har for oppgåva mi.

2.1 Sosiologi

Sosiologi er ein samfunnsvitenskap der ein søker å studerer føresettingane for, oppkomsten av og samspelet mellom samfunnet sine ulike element og kan omtalast som læra om sosiale system (Tjora, 2015). I ein tabell på side 4 i boka «An introduction to sociology» (Browne, 2005) kan ein sjå ei oversikt over korleis sosiologisk forskning kan skilja seg frå naturvitenskapleg forskning. I sosiologien er det ein heil del mellommenneskelege relasjonar forskaren lyt ta omsyn til, som til dømes forskingsdeltakarane sine ynskje om å ikkje svare på spørsmål eller faren for at deltakarar ved observasjon oppfører seg annleis enn dei ville gjort elles.

I artikkelen «Bred kultursosiologi» (Larsen, 2011) søker Håkon Larsen å spesifisere omgrepet kultursosiologi, som på engelsk både kan bli omtala som «cultural sociology» og «sociology of culture»

På norsk vil kultursosiologi som begrep romme både “cultural sociology” og “sociology of culture”. For å få frem et slikt skille velger jeg derfor å bruke begrepene om en bred og en smal kultursosiologi. Med dette skillet ønsker jeg å fange inn distinksjonen mellom å behandle kultur som avhengig eller uavhengig variabel. Men skillet viser også til at en bred kultursosiologi nettopp orienterer seg bredere enn den smale (Larsen, 2011, p. 4)

Larsen argumenterer gjennom Alexander & Smith (2003) at med eit breidt kultursosiologisk utgangspunkt vil kultur vere ein uavhengig variabel, noko som vil sei at «(...) kultur, forstått som meningsproduksjon i det sosiale liv, vil kunne være en del av analyser av et hvilket som helst element i samfunnet» (Larsen, 2011, p. 4). Dette beskriv han ikkje som ein motpol til, men som eit bakteppe til smal kultursosiologi. Som døme på smal kultursosiologi, eller kultur som avhengig variabel, peiker han på blant andre Bourdieu og hans kultursosiologi. Hos blant andre Bourdieu vert kultur sett på som avhengig variabel, og ein undersøker mekanismane som ligg bak at den delen av kulturen ein ynskjer å undersøke trer fram som den gjer, og ein er oppteken av korleis sosiale strukturar eller maktførehold påverkar kulturen (Larsen 2011). Det sistnemnde kan ein sjå opp mot korleis kvalitetsoppfatningar påverkar skulekonsertordninga, noko eg ser nærmare på i avsnitt 2.5.

Hos Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000) er sosiologien og samfunnet sine sosiale praksisar relasjonelle av natur, og gjennom omgrep som habitus, kapital og felt søker han å forstå individet sin plass og rolle i samfunnet det er ein del av; kva som ligg bak. I boka «Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste» (Bourdieu, 1984) legg Bourdieu fram teorien om distinksjon; ein teori om sosial differensiering. Her er det hovudsakleg ulike formar for kapital som differensierer folk og som ligg bak deira posisjon i samfunnet. Han kritiserer Kant sin idé om «pure taste» når det kjem til kunst, fordi denne ideen verka å vere fokusera rundt ein avsmak for «impure taste». Kant beskriv «urein smak» som smaken for det som gjev umiddelbar glede, eller «the taste of the tounge (...)» (Bourdieu, 2013, p. 486). Bourdieu argumenterer at kunsten ikkje kan vere «rein» dersom den bygger på avsmak av noko anna, og eg forstår det slik at «rein» og «urein» kunst ikkje verkar å vere noko anna enn eit klasseskilje, då Bourdieu legg fram at det er individ med høg kulturell kapital som får avgjere kva «rein» kunst er.

I Bourdieu sin kultursosiologi, eller kanskje i smal kultursosiologi (Larsen, 2011) generelt, lyt ein sjå forbi kunstens skjønnleik til det usynlege; det som ligg bak. Det er ikkje sosiologen si oppgåve å fastsetja verdi ved eit enkelt kunstverk, men heller å ta for seg vilkåra for produksjon og oppfatning (Bourdieu, 2000, p. 33). Ei slik utviding av måten å studere kunst på meiner Bourdieu berre vil føre til auka kjærleik til feltet.

I mi oppgåve er eg inspirert av Bourdieu sin kultursosiologi, og eg søker eg å forstå samspelet mellom mine forskingsdeltakarar i det som kan klassifiserast som eit lite samfunn i det dei møtes i regi av DiSko – prosjektet. Eg er ikkje interessert i det kunstnarlege produktet deltakarane i prosjektet ender opp med, men i prosessen deira fram mot det; i dialogen som går føre seg mellom dei vaksne deltakarane i DiSko – prosjektet ved Skule 2 i det dei utfører sine oppgåver. Eg har blant anna vore oppteken av prosessen bak kunstverket, av korleis mine deltakarar sine felt (eller roller) og kulturelle kapital påverka dialogen.

2.2. Dialogomgrepet

Dialogomgrepet er eit sentralt omgrep i både masteroppgåva mi og DiSko – prosjektet, og eg vil i dette avsnittet gjere greie for kvar mi forståing av omgrepet kjem frå, samt kva omgrepet inneber i denne settinga.

I boka «Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art» (Kester, 2004) søker Kester å definere og konseptualisere «samtidskunst», samt gjere greie for korleis ein kan respondere til det og evaluere det. Eg seier «samtidskunst» grunna mangel på ei betre omsetjing, men det er likevel ikkje heilt korrekt; Kester bruker omgrepet «socially engaged art practice», og definerer dette som ei estetisk oppleving som er konstruert for å utfordre konvensjonelle sosiale oppfatningar – eit kunstverk som ikkje er verkorientert, men som har fokus på kommunikasjon og praksis. Gjennom døme på slike kunstverk viser han at desse er strukturert gjennom utveksling og dialog over tid. Han argumenterer for at dialogen er essensiell for desse kunstverka og at dei «unfold through a process of performative interaction» (Kester, 2004, p. 227). Også Holdhus (2014) let seg i si doktorgradsavhandling inspirere av Kester og viser i kapittel 5.3.5 til dialogens plass i estetikken.

Kester sin bruk av dialogomgrepet er inspirert av Mikhail Bakhtin, og i boka «The Dialogic Imagination: Four Essays» (Bakhtin, 1981) er Bakhtin sitt fokus på dialogomgrepet tett knytt

opp mot språk og korleis ulike språk relaterer til kvarandre. Det er gjennom dialog ein kan gjere seg forstått, og dialogen kan skape relasjonar trass språklege hindringar (Bakhtin, 1981). Som døme på monologisk og dialogisk språk nyttar Bakhtin poesi og skjønnlitteratur. Dette er ikkje ei forståing som er like rett fram som den verker; Bakhtin beskriv språket i poesien som ferdigtolka og ekstremt gjennomtenkt⁸. Det er ikkje lukka for allmennheita å tolke det, men Bakhtin skriv at

The language of the poet is his language, he is utterly immersed in it, inseparable from it, he makes use of each form, each word, each expression according to its unmediated power to assign meaning (as it were, "without quotation marks"), that is, as a pure and direct expression of his own intention. No matter what "agonies of the word" the poet endured in the process of creation, in the finished work language is an obedient organ, fully adequate to the author's intention. The language in a poetic work realizes itself as something about which there can be no doubt, something that cannot be disputed, something all-encompassing. Everything that the poet sees, understands and thinks, he does through the eyes of a given language, in its inner forms, and there is nothing that might require, for its expression, the help of any other or alien language (Bakhtin, 1981, p. 286).

Språket er monologisk i det at det «cannot be disputed» og at det er poeten åleine som skapar verket gjennom språket som i poesien er individuelt og monologisk grunnlagd (Bakhtin, 1981, p. 286), noko som gjer at ein kanskje kan sjå på poeten som ein verkorientert kunstnar.

I det Bakhtin beskriv språket i skjønnlitteratur gjer han greie for eit polyfonisk og heteroglossisk⁹ språk (Bakhtin, 1981, p. 370), der forfattaren (og lesaren) i større grad vert del av ein dialog med språket – forfattaren let seg rive med i skriveprosessen, og er i mindre grad enn poeten åleine om kontroll over språket då han lyt ta omsyn til den sosiale dialogen rundt objektet han beskriv

⁸ Av poeten

⁹ Heteroglossia: a diversity of voices, styles of discourse, or points of view in a literary work and especially a novel (Merriam-Webster, u.å.)

(...) the dialects of the object are interwoven with the social dialogue surrounding it. For the prose writer, the object is a focal point for heteroglot voices among which his own voice must also sound; these voices create the background necessary for his own voice, outside of which his artistic prose nuances cannot be perceived, and without which they “do not sound” (Bakhtin, 1981, p. 278).

Språk er vår beste måte å bygge mellommenneskelege relasjonar på, og Bakhtin (1981) legg stor vekt på at språk, eller ord, i seg sjølv er dialogiske då ein gjennom dei søker å skape dialog. Men sjølv om språket poeten nyttar i utgangspunktet er dialogisk vert det ferdige verket eit monologisk uttrykk som «snakkar for seg sjølv». Ein fin analogi meiner eg kan vere den verkorienterte komponisten sin musikk; ser ein på musikken som eit dialogisk språk kan ein seie at tonane komponisten nyttar i utgangspunktet er dialogisk, men samstundes er verket utarbeida av éin person, og språket (tonane) vert komponisten sitt «obediant organ». Motsettinga kan vere, som nemnd i avsnittet om Kester (2004), samtidskunst, som er relasjonell og dialogisk, opnar for interaksjon og delt eigarskap.

Under ei samling i regi av DiSko – prosjektet tidleg vårsemester 2018, føla forskarane det var naudsynt å presisere kva omgrepet dialog inneber. Det følgande er mi forståing av eit lysbilete frå Kari Holdhus (2018) sin presentasjon under samlinga; ja, dialog kan bety noko så lite som eit litterært verk beståande av ein samtale mellom to eller fleire personar, men det kan også bety «to collect, gather» og «to speak (to pick out words)». Oversett til eit samarbeid inneber dialog sjølv sagt samtalar mellom dei involverte, men dialogen strekk seg også utover det talte. Deltakarane samlar og vel ut ikkje berre ord, men stoff med omsyn til kvarandre også mellom fysiske treff. Det er sjølv samarbeidet som er dialogisk – begge sider bidreg – det er ikkje ein monolog. Dialog handlar om å respektere den eller dei du er i dialog med.

I boka «The Magic of Dialogue: Turning Conflict into Cooperation» (Yankelovich, 2001) skriv Daniel Yankelovich blant anna om viktigheita av dialog, og nyttar Webster¹⁰ for å forklara omgrepet som «seeking mutual understanding and harmony». Han seier seg stort sett einig i definisjonen, men set tvil til viktigheita av harmoni; han argumenterer for at ein dialog kan vere god og av verdi sjølv om det ikkje oppstår harmoni: «In fact, as a consequence of dialogue you may come to understand why you disagree so vehemently with someone else;

¹⁰ Nettbasert ordbok (Merriam-Webster.com)

there will be better understanding but not necessarily more harmony» (Yankelovich, 2001, p. 14).

Vidare forklarar Yankelovich si forståing av omgrepet gjennom Martin Buber og boka «I and Thou» (Buber, 1958). I boka skriv Buber at autentisk dialog er noko djupare enn vanleg konversasjon. I dialogisk konversasjon er ein ikkje selektiv i hørsla, og ein prøver ikkje å konstruere motargument medan samtalepartnaren snakkar. Ein tek imot samtalepartnaren sine synspunkt, og engasjerer seg i dei. Samtalepartnaren gjer det same (Buber, 1958)

I denne oppgåva vil det vere høveleg for meg å definere kva eg legg i dialogomgrepet, og korleis mi tolking av det har påverka analysen av mine funn. Eg har dela dialogomgrepet i fire kategoriar og eg vil no gjere greie for kva desse kategoriane inneber samt kvifor desse kategoriane er relevant for mitt arbeid.

2.2.1. Roller

I ein dialog finn ein at deltakarane har ulike roller. I ein tradisjonell munnleg dialog kan desse rollene variere. I artikkelen «Roles in Dialogue» (Hulstijn, 2003) legg Joris Hulstijn fram ulike døme på korleis rollene til deltakarane i ein dialog kan utspele seg

First, an expert knows more about the topic of the particular exchange than the novice. This difference in expertise or ‘information potential’ is the main reason for engaging in an exchange of information in the first place. Second, in case of a conflict between information from the expert and the novice, both agents are likely to prefer the information of the expert. Third, because the expert knows more and knowledge is valuable, the expert is likely to be of a higher status (Hulstijn, 2003, p. 2)

Sitatet over meiner eg er treffande på mange vis dersom me ser det opp mot kva DiSko – prosjektet er i praksis; ein tek ekspertar frå kunstfeltet inn i skulekvardagen. Rollefordelinga vil, kanskje nokså naturleg, gjeve ekspertane rom for å vere ekspertar – i dette tilfellet gjev det muskarane ved Skule 2 rom for å vere muskarane i dialogen. Å kalle lærarane «novice» kan verke hardt, men om ein ser på Hulstijn sin definisjon vil det berre sei at lærarane har mindre kunnskap enn muskarane på det aktuelle feltet – ikkje at lærarane ikkje har kunnskap om det i det heile, eller at dei ikkje har meir kunnskap om noko anna, til dømes det å vere

lærer, som jo også er ein vesentleg del av samarbeidet. Min definisjon av roller i dialog strekk seg lenger enn til den munnlege dialogen og eg har også kategorisert dei fysiske rollene deltakarane utfyller. Å undersøke kva rollar deltakarane har hatt gjennom tida eg har observera dei meiner eg i høgste grad er ein del av dialogen dei har hatt, og eit karakteristisk trekk ved dialogen som er viktig å merke seg.

2.2.2 Samarbeid

Med samarbeidet i dialogen meiner eg korleis deltakarane har jobba ilag for å gjennomføre arbeidsoppgåvene prosjektet og dei sjølve har bestemd. I artikkelen «Cooperation, dialogue and ethics» (Allwood, Traum, & Jokinen, 2000) beskriv forfattarane samarbeidsmekanismene i dialog. Deira definisjon av samarbeid bygger på Jens Allwood (1976) sin definisjon og dei skriv at “In this definition, cooperation is claimed to be a feature of the interaction between “motivated rational agents" engaged in a joint activity” (Allwood et al., 2000, p. 873). Forfattarane nyttar omgrepet «cooperation» men påpeiker at også «collaboration» er nytta for å beskrive det dei kallar drivkrafta bak dialogen (Allwood et al., 2000, p. 878).

Som Allwood et al. skriv i artikkelen er samarbeid ein vesentleg del av dialog, og dei kallar det til og med drivkrafta bak dialogen. Difor har eg også valt å gjere samarbeid til ein av hovudkategoriane som til saman bygger mi forståing av dialogomgrepet.

2.2.3 Kommunikasjon

Med kommunikasjon meiner eg talte, skriftlege eller andre formar for utveksling av informasjon. Korleis deltakarane kommuniserer og kva som vert kommunisert er i fokus i denne kategorien. Bakhtin (1981) meiner kommunikasjon er dialogisk av natur og skriv at «The word in living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word (...)» (Bakhtin, 1981, p. 280). Når ein kommuniserer noko forventar ein noko form for svar, ein dialog. Men sjølv om ein ser på kommunikasjon som dialogisk kan ein også tenke seg til at noko kan kommuniserast utan at dialog finn stad – eller kanskje er responsen på det som vert kommunisera også ein form for dialog.

I denne underkategorien av dialogomgrepet kjem eg til å sjå på korleis utveksling av informasjon, både munnleg, skriftleg, og i andre media, går føre seg mellom deltakarane – kva som er karakteristisk for kommunikasjonen mellom dei.

2.2.4 Kapital/Makt

I min siste underkategori av dialogomgrepet ser eg på maktførehalda mellom deltakarane, hovudsakleg gjennom kulturell kapital (Bourdieu, 2006). Dette går eg nærare inn på i avsnitt 2.4 i dette kapitlet. Verdt å merke seg kan også vere Hulstijn (2003) frå avsnittet om roller, då han i sin beskriving av roller kjem med døme på korleis ekspertrolla kan inneha meir kunnskap og dermed høgare status, som igjen kan overførast til meir makt.

For meg vert det heilt naturleg å sjå det dialogiske i DiSko opp mot relasjonell estetikk og fråværet av monologisk, verkorientert kunst, og eg vil i neste avsnitt leggje fram dette teoretiske perspektivet.

2.3 Relasjonell estetikk

Relasjonell estetikk inneber kunst som er avhengig av mellommenneskelege relasjonar der mottakaren er like viktig som sendaren for at kunsten skal ha meining og betyding.

Kunstverket er ikkje eit objekt som i seg sjølv er kunst utan at det skapar relasjonar til mottakar. Essensen av relasjonell kunst ligg i ei oppretting av relasjonar mellom subjekta og kunstverket vert meir eit ”forslag” enn noko fast, då relasjonane bestemmer korleis kunsten oppfattast (Fagerheim, 2012). Relasjonell estetikk kan sjåast som heteronom, då den avhenger av publikums oppfatningar; kunstens verdi vert bestemd utanfrå (Bourdieu, 2000). Dette som ein motpol til autonom kunst, der verdien ligg i sjølve kunstverket.

I artikkelen «Antagonism and Relational Aesthetics» (Bishop, 2004) skriv Claire Bishop blant anna om Nicolas Bourriaud sitt verk «Esthétique Relationnel». Bishop legg fram Bourriaud sine tankar om relasjonell kunst og skriv på side 54 at

(...) In other words, relational art works to seek to establish intersubjective encounters (be these literal or potential) in which meaning is elaborated *collectively* (...) Rather than a discrete, portable, autonomous work of art that transcends its context, relational art is entirely beholden to the contingencies of its environment and audience. Moreover, this audience is envisaged as a community: rather than a one-to-one relationship between work of art and viewer, relational art sets up situations in which

viewers are not just addressed as a collective, social entity, but are actually given the wherewithal to create a community, however temporary or utopian this may be.

For å sette sitatet over inn i eit relevant perspektiv for mitt arbeid kan det knytast til DiSko – prosjektet sitt uttalte ynskje om å skape partnerskapsbaserte praksisar for utarbeiding av skulekonsertar som tek utgangspunkt i publikum, eller i elevar og lærarar, sin livsverden.

Å skilja mellom dialogisk (Kester, 2004) og relasjonell (Bourriaud, 2007) kunst kan verke vanskeleg. Mi forståing av omgrepa er at dialogisk kunst i større grad handlar om utviklinga av, eller prosessen fram mot, det som skal bli kunstverket. Relasjonell kunst kan vere eit verk designa av éin kunstnar, men i designet opnar kunstnaren for interaksjon med publikum. Av det eg har lese snakkar ein ofte i relasjonell kunst om å opne for publikumsinteraksjon. Dette er noko anna enn at publikum er involvert i ein dialog med kunstnaren rundt utforminga av kunstverket. Dette har eg noko erfaring med sjølv, då eg saman med medstudentar har utvikla ein slags performance der publikum skulle vere aktive. Me var 4 musikarar som skulle framføre på våre respektive instrument, men me ga publikum moglegheita til å endre effektar og stemningar i instrumenta. På førehand visste me at me skulle spele på publikum sine interaksjonar, og endre den musikalske stemninga etter kva effektar publikum valte å ta i bruk. Dette visste ikkje publikum, og me var åleine om å utforme konseptet. Difor mangla dialogen – sjølv om publikum var delaktige i performansen sitt resultat.

2.4 Kapital/Makt

I resultatkapitlet har eg lagt fram funn som kan tilseie at ein form for hierarki eller maktubalanse er tilstade i dialogen mellom lærarane og musikarane i Skule 2 sitt DiSko – prosjekt. Eg ynskjer difor i dette avsnittet å leggje fram nokre omgrep som kan forklare slike ubalansar.

Gjennom boka «Musikalsk Læring» (Fredens & Kirk, 2001) har mi forståing for Pierre Bourdieu sitt omgrep «Habitude» eller habitus blitt sterkare. I fyrste kapittel skriv Fredens og Kirk om utvikling av musikalsk habitus, men gjev lesaren også eit generelt innblikk i habitus og kva det inneber.

Habitus tyder «vane», og gjennom habitus uttrykker me våre verdi – og normsystem, kva me tenkjer på som rett og gale, våre kulturelle vanar og våre haldningar frå oppveksten. Tett knytt til habitusomgrepet er omgrepet kapital, men i motsetnad til habitusomgrepet som beskriv korleis ein person *er* kan kapitalomgrepet beskrive kva ein person *har*. Bourdieu deler kapital i tre hovudkategoriar; Økonomisk, kulturell og sosial kapital. Eg ynskjer å fokusere på kulturell kapital, då det er denne forma for kapital eg har oppleva har skapt ei maktubalanse mellom mine forskingsdeltakarar.

Kulturell kapital eksisterer i tre former: i den kroppsleggjorte tilstand, det vil si i form av varige disposisjoner i bevissthet og kropp; i den objektiverte tilstand, i form av kulturelle goder (bilder, bøker, oppslagsverk, instrumenter, maskiner etc.) som er sporene eller realiseringene av teorier eller kritikk av disse teoriene, problematikker etc.; og i en institusjonalisert tilstand, en form av objektivering som må settes i en særstilling fordi den, slik vi skal se i tilfellet med utdannings- kvalifikasjoner, overfører fullstendig originale egenskaper på den kulturelle kapitalen som den forutsettes å garantere (Bourdieu, 2006, p. 8)

Sitatet over skildrar dei tre formane for kulturell kapital. Eg ynskjer ikkje å sette vidare fokus på kulturell kapital i den objektive tilstand, då eg ikkje ser at materielle godar, sjølv i kulturell kapital, er relevant for mitt arbeid. Kulturell kapital i form av den kroppsleggjorte tilstanden kan blant anna vere ein musikas sin kroppsleggjorte kontroll over sitt instrument, eller hans/hennar kroppsleggjorte oppførsel på scena eller som publikum i salen. Kulturell kapital i form av den institusjonaliserte tilstanden kan vere eit individ sin utdanning, danning, kulturelle kunnskap og liknande (Fredens & Kirk, 2001).

Bourdieu (2006) skil ikkje mellom kapital og makt, og skriv i det innleiande kapitlet at «Denne vitenskapen må bestrebe seg på å gripe kapital og profitt i alle sine former, og å etablere lover for hvordan de ulike typene av kapital (eller makt; som kommer ut på det samme) omformes til de andre kapitalformene» (Bourdieu, 2006, p. 7).

Noko som også får innverknad på korleis maktfordelinga mellom individ vert, er kva for *felt* (Bourdieu, 2000) dei ulike individa finn seg i. «Vores capitals størrelse afhenger af strukturen i det felt, hvor vi bringer den i spil» (Fredens & Kirk, 2001, p. 27). Lat oss seie at DiSko –

prosjektet er vårt felt, og at kapitalen som er interessant er deltakarane i prosjektet sin kapital. I og med at DiSko er eit kulturelt prosjekt kan det vere naturleg å tenkje at den med mest kulturell kapital vil vere den som set med mest makt. Om dette er kulturell kapital i form av kroppsleggjort kulturell kapital eller institusjonalisert kulturell kapital vil eg diskutere seinare i oppgåva.

2.5 Kven skal musikken tene?

I dette avsnittet ynskjer eg gjennom Frede Nielsen si bok «Almen Musikdidaktik» (Nielsen, 2002) og Torild Wagle Christensen sin rapport «Når musikken gir mening» (Christensen, 2015) å trekke fram spørsmålet om kven musikk i skulen skal tene. Både i DKS (St.Meld.Nr.8, 2007-2008) og DiSko – prosjektet (Holdhus & Espeland, 2016b) sine mål er elevane i fokus, men korleis musikken skal tene elevane er ulikt beskrive i hos dei to.

Nielsen (2002) skriver i kapittel 5.5 om musikk som samfunnsfag, og vektlegg at musikkfaget er eit bruksfag som lyt ta omsyn til musikken sine samfunnsmessige relasjonar. Det blir stilt spørsmål til verdien av musikkfaget dersom det berre oppfattast som «Kunst» eller «Kultur» gjennom eit sitat frå Borgnakke og Schmidt

Min opgave som guitarlærer opfatter jeg som det at lære børnene at bruge gitaren primært som akkompagnement til deres egen eller fleres sang, dvs. ikke som et soloinstrument. /Denne holdning bunder i flere ting: Jeg vil gerne have dem til at forstå at musik er noget man kan bruge – som samlingspunkt og som meddelelse. At det er forkert at betragte musik som ”Kunst” eller ”Kultur”, som kun eliten kan forstå og værdsætte – og som det kun er beskåret en endnu mindre elite at udføre. Det er klart at dette først og fremmest er en kritik af den holdning den klassiske musik lever på og fremelsker, men holdningen findes desværre også i forhold til andre musikformer. En opfattelse af musik som *Kunst* vil også blokere for en forståelse af musik som en samfundsmæssig foreteelse: som et medie og som en vare eller som del af en modkultur, dvs. som noget der bliver brugt og som noget der kan bruges (Borgnakke & Schmidt, 1976, p. 162, i Nielsen, 2002, p. 222)

I den norske skulen skal musikkfaget «gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger»

(Utdanningsdirektoratet, 2006). Det leggst vekt på at musikken skal ha ei inkluderande rolle og at elevar skal kunne ta del i den.

Ved eit nærare blikk på kvalitetsoppfatningar i DKS i rapporten til Wagle (2015) kan ein sjå at desse ikkje alltid gjev rom for utvikling av kreativitet og skapande evner eller deltaking. Dei vaksne deltakarane i studien til Wagle einast i at kvalitet i skulekonsertar blant anna er dyktige utøvarar, kulturelt mangfald og variasjon (Christensen, 2015), og når elevane vert spurt om målet med skulekonsertar gjekk svara i stor grad ut på at dei skulle tileigna seg kunnskap (vete noko om ulike måtar å spele på, lære om musikk frå andre land, følge med, etc.).

Det er for meg klart at DiSko – prosjektet sin måte å utforme skulekonsertar på er meir i tråd med læreplanen i musikk og med musikkpedagogikk generelt. Om dette på noko måte «hemmar» kvaliteten i muskarbesøk må bli ein diskusjon om kva kvalitet i skulekonsertar kan vere. Eg meiner, og har observert, at elevar som får oppleve å jobbe saman med musikarar over lengre tid og fleire besøk kan vise stor interesse for faget både under og mellom besøka. Dette ligg det også kvalitet og verdi i.

2.6 Tidlegare forskning

2.6.1 Bakgrunn for DiSko – prosjektet

Kari Holdhus sin Ph.D. – avhandling ”Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk: En studie av kvalitetsoppfatningar i skulekonsertpraksiser” (Holdhus, 2014) ligg til grunn for DiSko – prosjektet, og i denne skriv ho om kva kvalitetsoppfatningar ulike aktørar innan skulekonsertpraksisen har i forhold til skulekonsertane. Eit av hovudfunna peikar på eit verkorientert paradigme (Holdhus, 2014) i DKS. Holdhus skriv blant anna dette om publikumsrolla under skulekonsertar:

Publikums kontemplative opplevelser tillegges i dette paradigmet høyere verdi enn deres konkrete og handlingsretta aktiviteter. Konsertene framstår som formidlende og kommuniserende, men ikke interaktive og relasjonelle (Holdhus, 2014, p. 172)

Vidare i sin analyse påpeikar Holdhus at det kanskje er slik at ei verkorientert tilnærming ikkje står fram som eit attraktivt objekt, fordi det vert vanskeleg for skulane å sjå nytta av det

(Holdhus, 2014, p. 234). Denne mangelen på eigarskap kan ligge til grunn for kvifor kunstnarsida i DKS opplever lærarar som negative, lite entusiastiske og lite samarbeidsvillige (Christophersen, 2013). Holdhus (2014) skriv i sine avsluttande kommentarar at «Fra å tenke på skolekonserter som for elever, har prosessen med avhandlinga ført til et bytte av preposisjon – jeg betrakter skolekonserter som noe som må foregå med elever og lærere for å kunne forankres i skolen» (Holdhus, 2014, p. 245), noko som speglast i DiSko sitt noverande mål.

I det litt nyare forskingsarbeidet «Regionalt spillerom: Organisering og kvalitet i skolekonserter i Akershus og Østfold» (Haugsevje, Heian, & Hylland, 2018) set forfattarane tvil til Holdhus sine merknadar om at skulekonsertane ikkje er forankra i skulekvardagen og skriv at

Det er liten tvil om at det arbeides mye og aktivt med å oversette det kunstneriske arbeidet til noe som har pedagogisk relevans. Samtidig tyder altså mye på at dette oppfattes som mindre viktig av pedagogene selv. Kan hende er det Ønskekvistens begrep om *relevans* som er et bedre konseptuelt møtepunkt mellom kunsten og skolen enn det forankring i konkrete kompetansemål er (Haugsevje, Heian & Hylland, 2018, p. 57)

Det eg forstår at Holdhus (2014) argumenterer for er at det er sjølve konsertane – eigarskapet til dei – som ikkje er forankra i skulen. Sjølv om tematikken i konserten er planlagd utifrå kompetansemål og pedagogisk relevans, vil ein fortsatt kunne anta at ein mangel på eigarskap frå skulen si side vil kunne føre til at desse konsertane, og tematikken i dei, ikkje vert jobba med før og/eller etter at desse konsertane finn stad.

2.6.2 Lærarrolla versus kunstnarrolla i DKS

Ingvild Digranes publiserte i 2009 hennar doktorgradsavhandling ”Den Kulturelle Skulesekken: Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts” (Digranes, 2009) der ho har forska på formingskunstbesøka til DKS i skulen. Sjølv om ho ikkje har fokusert arbeidet sitt rundt skulekonsertar, kan ein sjå at framstillingar av lærarrollar og kunstnarrollar er tilnærma lik dei ein finn i forskning som omhandlar musikken. På side 104 og 105 i avhandlinga kan ein lese to samandrag av den

populære oppfatninga av kunstnar – og lærarrolla i DKS, der kunstnarsida vert portrettert som ”*free from the structures*” og ”*unwilling to partake in the ordinary*”, medan lærarsida vert portrettert som ”*established conformity*” og ”*rule driven behavior*” (Digranes, 2009).

Catharina Christophersen skriv i artikkelen ”Helper, Guard or Mediator? Teachers’ Space for Action in *The Cultural Rucksack*, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools” (Christophersen, 2013) om lærarane si rolle under besøk frå DKS, også i musikk samanhangar, og gjennom tidlegare forskning, observasjonar og intervjuar legg ho fram ulike oppfatningar av lærarane si rolle i, og tilnærming til, skulebesøka.

Christophersen legg fram funn frå både eit kunstnarleg og eit pedagogisk standpunkt, og det kan til tider verke som at desse to felta er ueinige i lærarane si oppfatning av og rolle i skulebesøka

(...) a representative for a large culture organization declared that: “The teachers need to be more positive”. At the same meeting, a leading local culture politician maintained that “the teachers need to do their jobs better”, and a local culture bureaucrat stated that “teachers must cooperate better”. (Christophersen, 2013, p. 4)

However, when teachers are asked directly, they express a very positive attitude towards TCR (...) They consider that TCR makes an important contribution to students’ professional, personal and social growth and development, and that it is a good source of inspiration and professional learning for themselves. (Christophersen, 2013, p. 5)

Christophersen presenterer fleire liknande funn i artikkelen der oppfatninga av læraren frå kunstnarsida kantrar mot det negative. Hennar oppfatning av lærarrolla kjem fram gjennom feltnotat frå observasjonar, der ho i størst grad ser læraren som ein ”mediator”, eller mellommann (Christophersen, 2013, p. 11). Men for at det skal vere behov for ein mellommann, ein tolkar, så lyt det jo vere noko som kunstnarane ikkje klarar å formidle til elevane? Dette spørsmålet verkar å interessere Christophersen, og ho legg fram døme på kunstnarar som brukar fagterminologi i samspel med unge elevar, som for dei ikkje vert forståeleg. Då er læraren der, som ein mellommann, for å gjere kunsten forståeleg og relevant for elevane.

Christophersen konkluderer med at debatten rundt DKS og skuleverket er prega av stereotyper, der oppfatninga av læraren frå kunstnarsida kantrar mot det negative. Ho meiner det står att å sjå om DKS er eit supplement i skulekvardagen, eller om DKS representerer eit fyste steg i å gjere kunstfag i skulen til eit bestillingsverk.

Saman med Jan-Kåre Breivik har Christophersen gjort eit meir omfattande forskingsprosjekt, der kapittel 5 ”Lærerne og Skolesekken”, ligg til grunn for den tidlegare siterte artikkelen. Boka ”Den Kulturelle Skolesekken” (Breivik & Christophersen, 2013) er eit sluttprodukt av ein treåring forskingsinnsats om DKS og denne forskingsinnsatsen har hatt som mål å reflektere over korleis ulike aktørar i DKS kan forstå og fortolke ordninga. Det er verdt å nemne at det elles er to andre publikasjonar (Breivik & Christophersen, 2012; Breivik & Christophersen, 2013b), samt seks masteroppgåver knytt til denne forskingsinnsatsen. Breivik og Christophersen fortel oss også mykje om elevane si rolle i DKS.

2.6.3 Elevrolla i DKS

Når det gjelder de informantene som dette kapitlet er basert på, forstår vi elevenes utsagn slik at de ikke alltid får så mye ut av produksjonene når de må sitte stille og se eller høre på. Våre elevinformanters utsagn om egne erfaringer med kunst kan altså sies å være i overensstemmelse med generell barnefaglig kunnskap, som sier at yngre barns måte å ta til seg verden på i stor grad er knyttet til en konkret, helhetlig og sansemessig persepsjon; barn lever, leker, lærer og erfarer ved å berøre, smake, lukte, krype, løpe og klatre (Breivik & Christophersen, 2013, p. 70)

Slik elevrolla i DKS vert omtala her, verkar også eigarskap å vere noko som manglar hos elevane. Det kjem fram i forskinga til Breivik & Christophersen at elevane verkar å like å lytte til ny type musikk og nye sjangrar (Breivik & Christophersen, 2013, p. 65), men dei ytrar likevel eit ynskje om å få gjere noko aktivt. Forskinga i ”Den Kulturelle Skulesekken” meiner eg talar for inkorporering av meir relasjonell / dialogisk kunst i skulekonsertane

2.5.4 Relasjonell / dialogisk kunst i DKS?

Kari Holdhus publiserte i 2015 ein vidareutvikling av hennar analyse i doktorgradsavhandlinga. I artikkelen ” Skolekonserter-relasjonelle kunstdidaktiske praksiser?” (Holdhus, 2015) påpeiker ho at det fins tydelege strukturelle og ideologiske liknadar mellom samtidskunst og utdanning. Dette kan vere interessant for DiSko – prosjektet og tanken om meir relasjonsbaserte skulekonserter, der medverkande føler eigarskap til konserten, då samtidskunsten i mykje større grad enn før, er relasjonell. Det ser ikkje ut til at lærar – eller musikkutdanningane vektlegg det relasjonelle noko særleg (Holdhus, 2015), så korleis kan ein tenkje seg at slike endringar kjem til å bli teke i mot? For meg har det vore interessant å forske på om slike relasjonelle og/eller dialogiske arbeidsformar og utformingar har påverka samarbeidet mellom lærarar og musikarar.

Boka «Musician–Teacher Collaborations: Altering the Chord» (Christophersen & Kenny, 2018b) er ei tekstsamling redigert av Catharina Christophersen og Ailbhe Kenny om kunst i skulen og om korleis ein kan vere tent med at denne kunsten er prega av eit samarbeid mellom kunst – og skulesida. I forordet vert blant anna desse spørsmåla trekt fram

Why are so many music initiatives in schools, delivered from outside the system, seen as “saving” children/music/education? When put forward as “collaborations,” just how collaborative are they? Why do we continually hear and read about the transformative power of such visiting arts initiatives when music delivered by teachers inside the system is questioned, scorned, and, at times, ridiculed? What are the different perspectives and approaches to musician–teacher collaborations internationally? How can we challenge the prevailing discourse and move the work of musician–teacher collaborations forward? (Christophersen & Kenny, 2018b, p. xvii)

Dette er interessante spørsmål som eg føler DiSko – prosjektet, og forskinga som føra til det også spør. Boka gjev, gjennom fleire forfattarar døme på korleis desse spørsmåla kan bli svara på. I kapittel 3 trekk Kari Holdhus (Holdhus, 2018) fram korleis dialogiske kunstformar i skulekonserterane kan føre til auka eigarskap hos dei involverte, som igjen kan føre til at deltakarar ynskjer å forsvare og ta ansvar for ordninga (Holdhus, 2018). Dialogomgrepet vert også vidare nytta i kapittel 14 om partnerskap (Partington, 2018). Partington argumenterer for at eit dialogisk førehald mellom musikarar og lærarar kan vere eit godt alternativ for partnerskapet mellom dei

I would argue that such an approach can potentially encourage teachers who have previously identified as musically unconfident to reconceptualize their own musicality and music teaching capabilities, while also disrupting the continuing cycle of low musical confidence among primary teachers, their dependency as consumers of music curriculum packages and on visiting musicians doing things *for* as opposed to *with* them (Partington, 2018, p. 164).

Gareth Dylan Smith (Smith, 2018) skriv i kapittel 4 av boka at musikkutdanningane kunne vere tent med å førebu sine studentar på at livet som musikar kan vere fleirsidig; at det å til dømes undervise ikkje vil seie at du vert «mindre musikar», og at studentar bør får ei breiare forståing for kva det vil seie å vere musikar. Slik eg forstår det siktar Smith til at utdanningsinstitusjonar kan vere tent med å i større grad undervise samtidskunst og relasjonelle/dialogiske kunstformar, noko som me såg i starten av dette avsnittet at også Holdhus (2015) sikta til.

Som ein konklusjon til tematikken i boka stiller redaktørane blant anna spørsmålet «What and Whom Is It Good For?» (Christophersen & Kenny, 2018a), og peiker på at kunstinitiativ i skulen som regel er møtt med entusiasme og ein generell oppfatning om at desse tiltaka er «gode». Dei skriv vidare at det å utfordre kva som er «godt» og å gå i møte potensielle konflikhtar verkar å vere naudsynt for eit fungerande samarbeid mellom musikarar og lærarar og utforsking av partnerskap og samarbeid. Som ein avsluttande kommentar peiker dei på bokas undertittel; *Altering the Chord*. Dersom ein altererer ein akkord gjev ein den nytt liv; ei spenning, ein ny dynamikk. Avhengig av noten som vert tillagt kan ein ende opp med ein ny harmoni, eller ein kan vere uheldig og noten kan medføre ein ukomfortabel dissonans (Christophersen & Kenny, 2018a, p. 242), som kan vere ein god analogi for å alterere samarbeidet mellom musikarar og lærarar i skulen.

Det er lett å sjå at forkinga eg har valt å presentere i aller høgste grad seier noko om ein slags kamp mellom kunstnar – og skulesida i DKS. Det er kanskje på tide å leggje kampen bak seg og sjå kva ein kan få til gjennom dialog. I mitt litteratursøk var det likevel dette tema som fekk hovudfokus, då det var informantar frå kunst – og lærarsida eg sjølv ynskja i mi eiga forking. For meg ville det bli relevant å forstå korleis oppfatningane av desse aktørane har vore gjennom dei siste åra, då eg ynskja å undersøke dialogen mellom dei i DiSko –

prosjektet. Også for deg som lesar kan det vere relevant å vite noko om korleis førehaldet mellom kunst – og lærarsida er og har vore, slik at ein kan sette mine funn opp mot noko. Utover dette utvalet av tidlegare forskning fins det også mykje meir. Noko av dette er presentert i min tabell frå litteratursøk som er å finne som vedlegg til denne oppgåva.

3.0 Metode¹¹

3.1 Innleiing

Min studie er ein kvalitativ studie. Med dette meinast at eg har vore på jakt etter djupneinformasjon frå eit relativt lite utval informantar. Ved bruk av kvalitative metodar er det rom for tolking og analyse under sjølve innsamlinga av datamaterialet, noko som har gjeve meg moglegheit til å arbeide med stoffet og innsamlinga gjennom heile prosessen (Halvorsen, 2008). Denne metodiske tilnærminga, der vegen blir til etterkvart i prosessen vert kalla *emergent methods* (Hesse-Biber & Leavy, 2008) eller utviklingsbasert metode. Utviklingsbasert metode legg vekt på koplinga mellom epistemologien¹², metodane og dei teoretiske perspektiva nytta for å utforske eit gitt forskingsobjekt, samstundes som denne metoden krev av forskaren at han/ho er open for modifikasjonar undervegs dersom dei valte, kanskje meir tradisjonelle, metodane viser seg å ikkje strekke til for å finne svar på spørsmålet (Hesse-Biber & Leavy, 2008)

Vidare i dette kapitlet legg eg fram metodar eg har nytta i forkinga mi. Her beskriv eg overordna metodisk tilnærming, samt spesifikke metodar nytta under både datainnsamling og analyse av datamaterialet. Studien min har eit klart etnografisk preg, og i avsnittet under legg eg fram karakteristikkar for etnografiske studiar, samt gjer greie for korleis min eige studie har vore etnografisk. Dei spesifikke metodane nytta under innsamling og analyse vert presentera i den rekkefølga dei vart nytta i – dette har eg valt å gjere for ordens skuld, samt for å forsøke å setje deg som lesar endå meir inn i min prosess i eige prosjekt.

3.2 Etnografi

Etnografien søker å beskrive ein kultur, og ein etnografisk studie inneber gjerne observasjon av fleire individ over ein lengre periode (Postholm, 2010). Eg har sjølv observert lærarane og muskarane ved dei 2 skulane som deltek i mitt masterprosjekt over ei lang tid, og desse observasjonane har prega korleis resten av datamaterialet vart handtera. Historisk har etnografien, og metodane knytt til den, vore nytta til å forske på framande kulturar og samfunnsnormer for å auke vår forståing av verda (Malinowski, 1992). I den moderne, godt utforska verda er det blitt meir vanleg å forske på endringar i allereie kjend kultur og kjende

¹¹ Deler av dette kapitlet vart også presentert i mi (då Kandidat 811) eksamensoppgåve om metode hausten 2017.

¹² Læra om kunnskap og innsikt (Holmen, 2016)

samfunn. DiSko – prosjektet kan karakteriserast som ei endring i skulekonsertkulturen, og er dermed godt egna for ei etnografisk studie.

3.3 Forskingsdesign

Som student i eit større forskingsprosjekt som DiSko, følgde eg i starten prosjektets forskingsdesign (Holdhus & Espeland, 2016a) og fekk tidleg oppretta kontakt med dei som skulle verte mine forskingsdeltakarar. Som nemnd i det innleiande avsnittet om DiSko nyttar prosjektet seg av Didaktisk Design Forsking (DDF) (McKenney, 2013), ei form for aksjonsforskning som skil seg frå mitt eige design. Min studie er som nemnd etnografisk og med fokus på musikarane og lærarane sin dialog og deira roller i prosjektet.

Mitt eige forskingsdesign har følgd DiSko sitt design ganske slavisk med tanke på tidsplan, og tider for observasjon. DiSko sitt forskingsdesign vert difor ei plattform for meg å treffe forskingsdeltakarane, då det er DiSko – prosjektet sitt design som legg til rette for muskarbesøka til skulane. Mitt datamateriale er også eigd av prosjektet, så eg bidrar også til dei ulike stadia av prosjektet sitt forskingsdesign, men mitt mål med forskinga skil seg frå DiSko sit mål. Eg undersøker eit utsnitt av ein aktivitet ved ein av dei deltakande skulane og spør «What´s happening here?» (Glaser, 1978, i Charmaz, 2006, p. 34) i det eg undersøker dialogen mellom dei vaksne deltakarane ved Skule 2.

Eg er inspirert av ei fenomenologisk filosofisk tilnærming, og ynskja å respektere deltakarane sine eigne tankar og opplevingar rundt eigne roller, samt deira syn på samarbeid i prosjektet. Fenomenologi som filosofi set individet sin subjektive oppleving av verda høgast, og fortel oss at det som vert oppleva som verkeleg er verkeleg, og at ein må vekk frå tanken at det finns noko som er objektiv verkelegheit som er uavhengig av vår medvit (Holgersen, Fink-Jensen, Nielsen, & Rønholt, 2003; Moustakas, 1994; Van Manen, 2014).

Eg meiner at ei fenomenologisk filosofisk tilnærming kan gå fint saman med etnografien, då ein som forskar undersøker endringar i kultur eller samfunn ikkje kan avskrive dei subjektive opplevingane forskingsdeltakarane sit med. Grunnen til at eg har valt fenomenologien som mitt vitskapelege, filosofiske ståstad er fordi eg ynskjer å forstå mine forskingsdeltakarar sine subjektive opplevingar av eiga rolle i prosjektet, og tankar rundt eit slikt samarbeid.

Eg har også valt å i stor grad observere deltakarane mine, noko som ikkje heilt stemmer overeins med fenomenologisk metode. Postholm (2010) beskriv intervju som einaste strategi for datainnsamling innan fenomenologisk metode. Eg beskriv difor studien min som etnografisk, men med eit fenomenologisk preg i det at eg ynskjer å respektere forskingsdeltakarane mine sine subjektive opplevingar av prosjektet.

Den reint praktiske designen av forskingsprosjektet mitt har som sagt vore utviklingsbasert; eg har kartlagt skular aktuelle for deltaking i mitt masterprosjekt, valt informantar, gjennomført deltakande observasjonar av muskarbesøk ved Skule 2 (ofte etterfølgt av opptekne oppsummeringssamtalar med deltakarane), skrive observasjonsark¹³, analysert, utarbeida intervjuguide, intervju, analysert og presentert. Desse stega presenterer eg nærare i avsnitta under.

3.4 Prosessen mot eit design

Som nemnd kort i innleiinga av oppgåva har eg vore involvera i DiSko – prosjektet i større eller mindre grad heilt sidan prosjektstart januar 2017. Mitt eige masterarbeid har ikkje vore lika spissa som no gjennom heile denne perioden, og eg hadde ei mykje breiare tilnærming i mitt fyste møte med prosjektet og deltakarane i det. I laupet av vårsemesteret 2017 deltok eg på forskarbesøk hos alle dei fire skulane i prosjektet som del av ei eksamensoppgåve der sluttmålet var å gjennomføre ei SWOT¹⁴ – analyse av dei deltakande skulane. Her skulle eg, saman med fire medstudentar, avdekke styrkar (S), svakheiter (W), moglegheiter (O) og truslar (T) ved skulane som kunne få innverknad på deira deltaking i DiSko – prosjektet. Gjennom denne prosessen var eg sjølv klar over at mitt eige masterarbeid skulle dreie seg om DiSko, og eg deltok på så mange forskarbesøk eg hadde moglegheit til. Grunna avstandar og andre praktiske høve var det to av dei fire deltakande skulane eg fekk besøka mest, og som eg difor byrja å tenkje på som skulane i mitt masterarbeid – nemleg Skule 1 og Skule 2.

I slutten av september 2017 arrangerte DiSko – prosjektet eit «Kick-off» - seminar for alle deltakarar samt forskarar involvert i prosjektet. Dette var for mange skular det fyste møtet mellom lærarane og muskarane som skulle danne nye relasjonar og tette samarbeid. Deltakarane vart invitert til eit hotell for eit to dagars arbeidsseminar som hadde som mål å

¹³ Sjå vedlegg

¹⁴ Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

sette i gong tankar og idear for prosjektet før dei fyste skulebesøka. Seminaret gav forskingsdeltakarane ei innføring i DiSko – prosjektet og deira mål, og forsøkte å få lærarar og musikarar ved kvar skule til å tenkje over skulekonsertane slik dei er i dag og kva som må til for at eigarskapet til konsertane ved skular kan auke. Under dette seminaret var det Skule 2 som fanga mitt hovudfokus, og eg deltok saman med deltakarane på arbeidsoppgåver leiinga i prosjektet hadde førebudd.

Eg observerte også Skule 1 fleire gongar utover hausten, men måtte innsjå at datamengda og prosjektet kom til å bli for stort dersom eg skulle inkludert også denne skulen i mitt masterprosjekt. Det vart naturleg å leggje fokus på Skule 2 i analysen av datamaterialet, då det var ved denne skulen breiparten av mitt datamateriale var henta frå.

3.5 Observasjon

Som nemnd i avsnittet ovanfor har eg henta datamateriale blant anna gjennom observasjon. Eg har gjennomført 6 heildags – observasjonar ved Skule 2, og sjølv om fleire av skulane var del av min tidlege innsamlingsprosess, er det Skule 2 som er blitt dømet mitt.

Observasjon som metode krev trening, og kan vere ein vanskeleg metode å mestre (Bell & Waters, 2014). Det eg observerer og det deltakarane opplever kan vere heilt forskjellig. Eg valte difor å gå for ustruktureerte observasjonar slik at eg ved seinare anledningar kunne intervjuje deltakarane rundt tema som interesserte meg under observasjonane. Mykje av observasjonen min ved Skule 2 var også fullt deltakande observasjon, noko som har gjort at det er ting både musikarar og lærarar gjer som eg kanskje ikkje har fått med meg.

Observasjon er ein sentral metode innan etnografien, og eg søker å forstå samspelet mellom musikarar og lærarar og deira respektive roller i prosjektet. Datamaterialet mitt frå observasjonane er i hovudsak observasjonsark, der eg beskriv hendingar frå det eg har observert. Det er viktig å vere deskriptiv i notata samstundes som ein bør skilje skildring og interpretasjon i notata (Moustakas, 1994).

Observasjonsarkane mine har følgd DiSko – prosjektet sin mal for observasjon av muskarbesøk, og det fins nokre punkter å svare på under og etter observasjon. Det var ikkje alltid eg hadde moglegheita til å notere undervegs, så dei fleste av observasjonsarkane er skriven rett etter besøka, stort sett frå hukommelse, men også ved hjelp av videoopptak og bilete frå

besøka. Som student i eit større forskingsprosjekt samla eg også inn data på vegne av DiSko, og ein av metodane til DiSko er videoopptak. Eg hadde difor med meg prosjektet sitt kamera ved fleire høve, og hadde tilgang på materialet også etter mine observasjonar. Forskarar i DiSko nytta seg også av ei kryptert fildelingsteneste som heiter Box¹⁵. Her lasta eg opp datamateriale frå mine observasjonar. Box Capture er ein app til smarttelefonar som lar deg ta og laste opp bilete direkte i Box – dette vart også hyppig nytta under mine observasjonar. Som nemnd ligg malen for observasjonsarket som vedlegg nedst i teksten.

3.6 Midtvegs analyse av datamateriale

Etter end observasjonsperiode ynskja eg å finne interessante tema for vidare utforsking, og eg gjekk i gong med analysen av observasjonane mine. Det starta som ei noko grov analyse, og eg gjekk gjennom observasjonsnotat, bilete og video frå muskarbesøka ved Skule 2.

Til høgre får du eit innblikk inn i min analyseprosess, og biletet illustrerer dei fyrste grovkategoriene eg oppretta og leita etter i observasjonsarka. Som nemnd i avsnittet om min prosess mot eit design har ikkje oppgåva mi vert like spissa frå start, og eg føla det naudsynt å få eit overblikk over kva observasjonsarka mine fokusera på og det vart naturleg for meg å markere i ulike fargar når eg snakka om ulike deltakarar i DiSko – prosjektet. Eg hadde også ein overordna kategori, «Dialog», som tok for seg det eg i augeblikket såg på som samarbeid, eller spesielt dialogisk for desse besøka.

Musikarar Lærarar Elevar Dialog

Støtteark for observasjonar/videoobservasjonar i DiSko

Dato:	04.10.17	Forskar:	Markus Oliver Kydland
Tidspunkt:	09:40 – 14:00		
Sted:	██████		
Hending:	Observasjon av: musikarane sin fyste dag saman med elevane, samt møte med lærarar og muskarar på slutten av dagen	Hovudinformant(ar) (type, t.d. lærarar, elevar osv.):	Observasjon av muskarar, lærarar og elevar.

Beskriving: Gje ei kort beskriving av situasjonen

Fyste økt:

På starten av dagen møtte musikarane elevane i dora og helsa på dei (sjå Box-film). Musikarane presenterte seg sjølv, og sette i gong med ein liten framføring for elevane (sjå Box-film). Det verka for meg som at musikarane var godt førebudd til dette fyste møtet, og det var lite rom for distraksjonar frå elevane, noko musikarane nok hadde planlagt då lærarane på førehand hadde gjeve uttrykk for at dette var ein ganske aktiv klasse. Vidare fekk elevane lære ein leik og dei hadde oppvarming for dei fekk lære ein song.

Andre økt:

Nammeleik tok store delar av tida denne økta (sjå Box-film). Musikarane hadde god kontroll på det som foregjeikk, og lærarane (5stk!) passa på at det ikkje vart alt for mykje uro då musikarane forklarte leiken for elevane. Etter fullført nammeleik var det tid for å dela seg i to elevgrupper, og musikarane innstuderte kvar sin låt i dei to gruppene. Mindre enn 10 minutt etter starta innstudering skulle gruppene møtast igjen og framføre for kvarandre. Dette klarte dei godt. Dagen for elevane avsluttast med litt prat frå musikarane, då dei blant anna fortalde at dei kom igjen i morgon og at dei hadde hatt ein kjekk dag med elevane. Elevane avslutta med "hadebra-songen".

Møte/oppsummering av dagen:

Lærarar og muskarar snakka gjennom dagen, og korleis ting hadde gått. Stor einighet i at opplegget var bra og at elevane kosa seg og lærte mykje nytt. Kom gjennom alt det dei hadde

¹⁵ Box.com – let ein laste opp ulike filtypar til eit kryptert rom og gjev opplastar moglegheita til å gjeve andre deltakarar i rommet redaksjonelle eller observerande roller i møte med filar som vert lasta opp. Deltakarar har også moglegheit til å kommentere filar. I mitt tilfelle var eg ein del av DiSko – prosjektet sin Box.

I bildet under ser du døme på korleis eg også har nytta dei same kategoriane ved analyse av bilete frå besøka.



3.7 Intervju

Intervjuet minner om ein samtale, men med eit underliggende mål frå forskaren si side om å forstå intervjuobjektet si forståing av det ein forskar på (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom desse intervjua ynskja eg å opparbeide kunnskap og forståing rundt dei medverkande partane i DiSko sine tankar, meiningar og opplevingar rundt tema som samarbeid og egne roller i prosjektet. Eg valte semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) av same grunn som eg har valt eit fenomenologisk filosofisk vitenskapssyn og kvalitativ metode; eg ynskjer å forstå mine informantar sine opplevingar, erfaringar og meiningar knytt til deira deltaking i DiSko - prosjektet. Eit semistrukturert intervju er ein planlagd og fleksibel samtale som har som formål å hente beskrivingar av deltakar sin livsverden med tanke på fortolking av meininga med dei fenomena som vert beskrivne (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 357). For at intervjua ikkje skulle verte for rigide, og fordi eg ynskja moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål til svar eg fann interessante, valte eg semistrukturerte intervju, noko som gjorde at eg stod friare til å gå utover min intervjuguide¹⁶.

Det etnografiske intervjuet (Postholm, 2010) føregår som oftast etter at observasjonar er gjennomført, dvs. mellom to eller fleire individ som har vert saman om nokre opplevingar.

¹⁶ Sjå vedlegg

Dei som vert intervjuja har med andre ord kjennskap til kvarandre og erfaring frå opplevingar knytt til temaet for intervjuet. I mitt masterarbeid og i DiSko har samspelet mellom lærarar og musikarar vore så vesentleg at eg ofte var innom tanken å gjennomføre desse intervjuja som fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 179) saman med alle involverte i mitt prosjekt. Eg valte å gå vekk frå denne ideen då eg ynskja eit perspektiv frå lærarane og eit frå musikarane, og eg ville ikkje at ein felles samtale skulle vatne ut meiningar frå lærarar og musikarar til å bli noko som begge sidene var «nokså einig i». Det er ikkje sikkert at deltakarane ville føle seg komfortable med å snakke om si oppleving av prosjektet dersom eg la det slik at dei alle skulle delta i eit intervju.

Eg har gjennomført to intervju i mitt masterprosjekt – eitt med dei to lærarane og eitt med dei to musikarane. Eg laga ein intervjuguide basert på kategoriar eg fann interessante frå midtvegs analyse av datamaterialet, og intervjuja lærarane fyrst. Eg prøvde heile vegen å ikkje vere for låst til intervjuguiden og ville heller at intervjuet skulle ta form som ein samtale mellom deltakarane og meg sjølv, men det var veldig nyttig å ha ein intervjuguide dersom samtalen vart spora av eller gjentakande. Basert på lærarintervjuet laga eg ein noko modifisera intervjuguide for musikarane for å snakke om dei same tema, samt la til spesifikke spørsmål eg frå tidlegare datamateriale fann interessante og ynskja å få deira perspektiv på. Intervjuja vart tekne opp og transkriberte. Deltakarane er gjort anonyme i transkripsjonane og i utdrag som eg presenterer i resultatkapitlet seinare.

3.8 Analyse av samla datamateriale

Under analyse av datamaterialet var det problemstillinga «Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt denne dialogen?» som stod i fokus.

Etter at intervjuja var transkriberte hadde eg eit opphavleg ynskje om å nytte meg av programvaren HyperResearch for koding av intervjuja. Programvaren let forskaren leggje inn datamateriale i form av tekst, lyd, bilete eller video og ein kan opprette kodar i datamaterialet. Grunna utforminga av programmet valte eg å halde meg til metoden eg nytta midtvegs i analyseprosessen, då HyperResearch for meg ikkje vart visuelt nok, og eg ynskja å nytta meg

av fargekodar og digital penn¹⁷ for manipulering av tekstdokumenta. Som nemnd i avsnitt 2.2 om dialogomgrepet har eg sjølv dela omgrepet inn i fire kategoriar. Desse kategoriane skulle bli kategoriane eg også analyserte datamaterialet etter. Kategoriane som omhandlar musikarane og lærarane kvar for seg er det eg i førre kapittel kalla for roller. Dette er kategoriane eg nytta meg av då eg analyserte datamaterialet:

- Musikarar
 - Musikar og (eller) dirigentrolla
 - Lærarrolla
 - Sosialpedagogiske funksjonar
- Lærarar
 - Hjelper
 - Vaktar
 - Mellommann
- Dialogen
 - Samarbeidet
 - Kommunikasjon
 - Kapital/Maktfordeling

Under analysen av intervju og anna datamateriale leita eg etter korleis deltakarane omtala eigne og kvarandre sine roller, samt korleis dei omtala sine opplevingar av samarbeidet i prosjektet. Kategoriane over viser også korleis eg har framstilla mine funn i resultatkapitlet.

I analysearbeidet nytta eg meg av Constant Comparative Method (CCM) (Boeije, 2002). Boeije påpeiker at det ikkje kjem heilt klart fram i litteraturen korleis ein skal gå fram for å konstant samanlikne noko, men viser til Morse og Field (1998) som seier at kvar del av datamaterialet må samanliknast med andre delar av relevant datamateriale (Boeije, 2002, p. 393). Gjennom artikkelen "A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews" (Boeije, 2002) legg Boeije fram eit døme på korleis hennar datamateriale vart analysert ved hjelp av CCM

¹⁷ Skriveverktøy for nettbrett

1. Comparison within a single interview.
2. Comparison between interviews within the same group.
3. Comparison of interviews from different groups.
4. Comparison in pairs at the level of the couple.
5. Comparing couples. (Boeije, 2002, p. 395)

Boeije skriv vidare om målet med ei slik tilnærming til datamaterialet:

The aim of this internal comparison in the context of the open coding process, is to develop categories and to label them with the most appropriate codes. In this way it is possible to formulate the core message of the interview with the codes that are attached to it and to understand the interview including any difficulties, highlights and inconsistencies. It represents an attempt to interpret the parts of the interview in the context of the entire story as it has been told to us by the interviewee. (Boeije, 2002, p. 395)

I min analyse har eg samanlikna egne observasjonar med intervjuvar, samt samanlikna lærar – og musikarvar. Eit døme kan vere å samanlikne det musikarane seier om korleis dei oppleve samarbeidet samanlikna med korleis lærarane snakkar om det same. Eller korleis lærarane snakkar om musikarane sine roller under besøka samanlikna med korleis musikarane sjølv snakkar om det. Samstundes har eg heile vegen samanlikna intervjuvar med egne observasjonar og refleksjonar. Målet med denne metoden er å sikre ei slags triangulering¹⁸ i datamaterialet mitt. Boeije skriv om kor viktig det er å triangulere i dataanalyseprosessen: «It is important to give data triangulation a central place in qualitative analysis (Kimchi et al., 1991). In this third step, interviews from two different groups are compared with regard to the experience of a specific phenomenon” (Boeije, 2002, p. 398). I min triangulering av datamateriale har eg både samanlikna intervju frå to ulike grupper i tillegg til å samanlikne funn frå desse med funn frå mine observasjonar og tidlege samtalar med deltakarane.

Om eg har teke i bruk denne metoden på korrekt vis, vil eg forhåpentleg ha sikra ei større grad av gyldighet i arbeidet mitt med å leggje fram fenomena som dei vert beskriven. Eg har ikkje ynskja at samanlikninga av intervjuvara skal ta vekk i frå det faktum at eg ser på alle

¹⁸ Samanlikning av data frå ulike kjelder – til dømes intervju og observasjon (Boeije, 2002)

dei subjektive informantsvara som like verkelege og verdifulle. Det eg ynskja å sjå etter var liknadar mellom opplevingane til dei ulike informantane, kanskje spesielt leita eg etter likskapar og ulikskapar mellom opplevingane til musikarane og lærarane, då eg trur at å finne ut kva for felles forståingar desse har kan vere verdifullt for framtidige deltakarar i prosjektet.

3.9 Ethiske omsyn

Som forskar lyt ein ta omsyn til forskingsdeltakarane sin rett til anonymitet og deira privatliv. Eg har difor i omtale av og sitat frå deltakarane gjort dei anonyme. Mitt masterarbeid er underlagt DiSko – prosjektet og prosjektet sin søknad om innsamling av datamateriale til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Alle deltakarar har gjeve informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015), og er klar over at dei når som helst kan trekke seg frå min studie. Sitat som er nytta i oppgåva er transkribert frå lydopptak av intervju og samtalar og sendt til informantane for gjennomgang før publisering av oppgåva. Alt datamateriell har vore forsvarleg oppbevart på personleg passordbeskytta datamaskin og i DiSko – prosjektet sin krypterte fildelingsteneste Box.

4.0 Resultat

Vignett:

Det er fyste dagen, og muskarane og lærarane møtes før skulen startar.

Dei takkar for sist og er einige om at «dette blir kjekt». Muskarane diskuterer stilt seg i mellom. Eg trur dei går gjennom planen sin. Musikkrommet er førebels tomt og det står stolar langs veggane i ein stor «U». Lærarane seier dei skal gå for å hente elevane, og muskarane smiler.

«No kjem dei». Muskarane gjer seg klare. Dei stiller seg opp ved døra og ynskjer å handhelse på kvar elev. Muskarane presenterer seg sjølve og spør kva elevane heiter. Det vert litt uro og nokre av elevane er flaue. Dei legg seg på golvet og lagar litt bråk. Det verka ikkje som dette plagar muskarane og dei urolege elevane går for å finne ein stol. Ei jente gjev muskarane ein klem og seier at dette har ho gleda seg til: «Det er jo dykk frå videoen! Me har sett dykk før». Muskarane tek dette varmt i mot og seier det var kjekt at elevane kjende dei igjen. Handhelsinga fortsett medan nokre av elevane som er komen inn i klasserommet skapar uro. Lærarane prøver å roe dei ned, men dei verkar usikre på kva grad dei skal gripe inn medan muskarane er tilstade.

Det summar litt i musikkrommet før muskarane tek ordet. No vil dei presentere seg. Muskarane fortel 5 ting kvar om seg sjølve, blant anna at dei har kattar. Det er fleire av elevane som då seier at dei også har kattar.

Den eine musikaren beveger seg bort til pianoet fremst i musikkrommet for å sette av ein tone.

Ho byrjar å synge og det vert stilt i klasserommet.

Dette er ei beskriving av korleis eg observerte den aller fyste tida muskarane besøkte Skule 2, og eg synes det er eit ganske godt bilete på korleis besøka gjekk føre seg. Utover hausten fortsette muskarane å helse på elevane i døra, og fortsette å byggje relasjonar saman med både lærarar og elevar.

4.1 Innleiing

I dette kapitlet legg eg fram funn frå mi analyse av datamaterialet. Eg vil leggje fram funn og forsøke å svare på problemstillinga «Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt dette samarbeidet?».

Musikarbesøk i DiSko – prosjektet skal vere partnerskapsbasert og ha likeverd mellom aktørane som grunnleggjande verdi (Holdhus & Espeland, 2016b). Desse besøkande musikalske hendingane har dialog som høgste mål og retningslinje – både i planlegging og utføring. Musikarbesøk i DiSko er meir enn éi enkelt hending – det er ein prosess som skal byggje relasjonar og dialog mellom kunstnar – og skulesida.

Eg har valt å leggje fram funn som gjeld dei to gruppene av vaksne deltakarar kvar for seg før eg i eit avsluttande avsnitt legg fram funn som peiker direkte på dialogen mellom lærarane og musikarane. Eg vel å gjere dette for å sette deg som lesar inn i situasjonar som eg ser som essensielle for dialogen som har funne stad. Rollene lærarane og musikarane har hatt gjennom prosjektet er essensielle for å beskrive karakteristikkar ved dialogen mellom dei. Eg har organisert materialet i hovudkategoriane Musikarane, Lærarane og Dialogen. Eg går på tvers av datamaterialet mitt i kvar kategori og har henta data frå alle innsamlingsmetodane mine.

Som nemnd i kapittel 3 har eg sjølv vert ein del av samarbeidet mellom musikarar og lærarar ved denne skulen, og har i analyseprosessen hatt ei noko kritisk haldning til mine egne bidrag til prosjektet. Dette var ikkje ein tanke som var umiddelbar, og eg fekk ikkje diskutert dette med forskingsdeltakarane under intervjuet eg gjennomførte. I staden spurte eg forskingsdeltakarane i ettertid om dei kunne reflektere over mi rolle i prosjektet og om den har spela inn på samarbeidet mellom deltakarane. Umiddelbart tenkjer eg at eit slikt spørsmål i ettertid berre vil medføre spekulasjon, og at det er vanskeleg å vite noko om korleis situasjonen hadde vore dersom eg ikkje var del av dialogen mellom musikarane og lærarane. Eg vil ta opp igjen denne tanken i drøftingskapitlet.

4.2 Musikarane

Musikarane eg har observert er to songarar med bakgrunn i blant anna skulekonsertar i regi av DKS. Dei jobbar også i ulike vokalgrupper og leier kor, og er godt etablerte som musikarar. Den eine musikaren, lat oss kalle ho Musikar 1, jobbar som pedagog i ein barnehage med fokus på musikk, i tillegg til å vere vokalist i både vokalgrupper og band, samt dirigent for ei vokalgruppe. Musikar 2 jobbar også i vokalgrupper og som dirigent, og er elles freelance muskar.

DiSko – prosjektet tok kontakt med desse songarane då Skule 2 gav klårt uttrykk for kva type musikarar skulen ynskja; nemleg nokon som kunne få song til å bli ein større del av skulekvardagen, og ufarleggjere det å framføre. Songarane sa ja til det dei seier høyrdes ut som eit spanande prosjekt, sjølv om dei beskriv noko uro ovanfor utviklinga:

Musikar 1: Me er jo redde for at [tradisjonelle skulekonsertar] skal forsvinne då. (...) Me får ikkje brukt oss sjølve som musikarar like mykje i DiSko. Skulekonsertar er jo ei oppleving ein ikkje får elles i musikkundervising.

Musikar 2: Ja, og.. me kjenner jo mange musikarar som er kjempeflinke på instrumenta sine, og som kan gjeve elevane kjempeflotte musikkopplevingar når dei reiser rundt på turné, men som kanskje ikkje hadde passa akkurat i denne praksisen. Det ville vert utruleg synd om dei konsertane skulle forsvinne og om musikarane som i dag held på med slike konsertar skulle miste jobben.

(Frå muskarintervju, 21.02.18)

Eg vil no presentera funn som seier noko om musikarane sine ulike roller under skulebesøka.

4.2.1 Musikar – og (eller) dirigentrolla

Kategorien her er todelt – begge har med verke som muskar å gjere, men den eine står fram som sær dominant. Det er ved få høve at musikarane har stått føre klassen som songarar og vist ein songar i aksjon. Faktisk er det fyste og det siste besøket (2 av 6) dei einaste gongane dette skjedde. Det fyste besøket er omtala i vignetten til dette kapitlet, og beskriv det som gjekk føre seg rett før musikarane framførte to låtar for elevane. Den andre gongen musikarane framførte var det siste besøket før jul, og min siste observasjonsdag. Denne gongen framførte musikarane kvar for seg, og eg akkompagnerte dei på gitar.

Det eg har valt å kalle for dirigentrolla tek for seg det eg utifrå datamaterialet mitt reknar som musikarane sin kunstariske verksemd i klasserommet. Det er her dei har drive sitt verke saman med borna. Eg har valt å kalle det for ei dirigentrolle, då eg opplever at musikarane i stor grad driv ei slags korverksemd saman med elevane, frå oppvarming og innstudering til det å snakke om korleis ein oppfører seg på ei scene:

Musikar 2 repeterer nokre leikar dei har brukt i oppvarminga tidlegare, blant anna spaghettileiken. Dette er kroppsleg oppvarming. Elevane hugsar desse leikane godt, og musikarane slepp å bruke like mykje tid på innstudering som før. Kort tid etter oppvarminga forklarar Musikar 1 smått korleis stemma fungerer og ynskjer at elevane skal vere obs på korleis kroppen reagerer når dei nyttar korrekt teknikk. Vidare gjer Musikar 1 nokre stemmeøvingar saman med elevane, og behandlar dei stort sett som eit kor. Musikar 1 gjer ei øving, elevane gjentar.

(Frå observasjonsark, besøk 3, 22.11.17)

I sine verke som musikarar er Musikar 1 og Musikar 2 også i følge seg sjølve godt vane med denne måten å jobbe på, og i intervju fortel dei om korleis dei har oppleva rolla som musikar, eller dirigent under skulebesøka:

Musikar 2: Det er jo sjølvsagt litt annleis enn når me er til dømes ute på turné.. me vert jo kanskje litt meir slitne av dette. Når me er ute [på turné] så reiser me jo med stoff som me kan ut og inn, og me er kanskje «meir musikarar» om du vil.. men.. eg er jo van med kor, og me er jo van med å..

Musikar 1: .. Jobbe med song og musikk med folk..

Musikar 2: Ja, sant jobbe med song og musikk..

Musikar 1: ..både med barn og vaksne

Musikar 2: ja, og eg føler i alle fall.. om ein tenkjer på det pedagogiske på ein måte.. om me føler at me har vert meir pedagog enn musikarar.. altså, eg føler jo at ein heile tida treng å jobbe med det å formidle.. altså litt det psykologiske i det på ein måte. Du er jo pedagog – vertfall eg tenkjer psykologi og didaktisk heile tida.. korleis skal ein få budskapet fram. Det vert litt det same samstundes som det er heilt forskjellig.

(Frå musikarintervju, 21.02.18)

Musikarane samtalar vidare om korleis deira rolle under skulebesøk i regi av DiSko – prosjektet har vore, og einast om at den til tider har bert eit preg av lærarrolla. I neste underkapittel legg eg fram funn som seier noko om det eg ser på som musikarane i ei lærarrolle.

4.2.2 Lærarrolla

Med lærarrolla fokuserer eg hovudsakleg på oppgåver og roller som ein til vanleg kan vente at ein lærar har. Eg vil leggje fram funn som kan peike på at musikarane til tider har fungert meir som musikk lærarar enn kunstnarar, noko som i det siste har vist seg også å vere ei sut i musikarmiljøet i Noreg. I artikkelen «Givende møte eller massiv kamelsluking» (Skrede, 2018), publisert på ballade.no, gjev Tori Skrede eit innblikk i DiSko sin tilstandsrapport frå det tidlegaste arbeidet og hennar meining er at:

Skolen er sterk

Ja, det er klart uttalt at musikerne skal være kunstnere i denne sammenhengen. Men skolen er en sterk institusjon og et samfunn med et sterkt, eget sett av normer og regler. Har man selv et annet ståsted kan det være greit å komme på besøk dit og dra igjen. Skal man samarbeide og finne felles løsninger til alles beste er faren større for at man blir nødt til å tilpasse seg og legge løkk på både egen identitet og kunstnerisk integritet. Det må ikke skje nå.

At musikarane som deltek i DiSko på denne skulen har vore ein større del av skulekvardagen gjer det for meg naturleg at dei også får meir å gjere med normer og reglar som gjeld for Skule 2 og skuleverket generelt. Dette vil også seie at det kjem ei tid då det krevjast av musikarane at dei utfører oppgåver som ein lærar vanlegvis har – som å få kontroll over ein uroleg klasse, eller å planleggje besøka med omsyn til tid, rom, innhald, nesten som ein lærar planlegg ei undervisingsøkt.

Sjølv har eg observert at besøka til musikarane til tider kan verke som musikkundervising – med to svært dyktige musikk lærarar. Mykje av tida brukte musikarane på å innstudere materiale, samt øve på det som allereie var innstudert. Elevane og lærarane fekk også hyppige drypp med relevante songteknikkar og musikarane brukte også ein del tid på å snakke med

elevane om stemma deira, og at dei, gutane spesielt, ikkje måtte slutte å bruke den sjølv når dei kom i stemmeskiftet og alt endra seg.

Musikarane ynskjer å vere musikarar og ikkje lærarar – dei vil jobbe med det musikalske og ikkje uro eller ting som blir tatt med inn frå friminutt eller andre plassar. Eg opplever at dei jobbar litt med seg sjølv for å få dette til – å ikkje gripe fatt i det sosiale i klassa.

(Frå observasjonsark, besøk 3, 22.11.17)

Sitatet over er frå eit av observasjonsarka mine, og står under punktet «Beskriv det du opplever som deltakarens perspektiv». Musikarane har også uttalt liknande tankar ved samtalar etter besøka:

Klasselærer: Eg opplever jo at musikarane i høgste grad har fått vore musikarar. Men i det har dei også vore pedagogar. Og det meiner jo eg er viktig, for elles hadde dei ikkje klart å fange elevane for ein heil dag med arbeid med song.

Musikar 1: Eg tenkjer at me har vore litt musikarar «på scene». Sånn bitte litt.. men at det har vore mykje.. at me på ein måte er musikarar og vil lære elevane det me kan.. og det er jo på ein måte absolutt ein del av det å vere musikar det også.

(Frå oppteke samtale etter skulebesøk, besøk 2, 05.10.17)

Eg tolkar dette som at deltakarane snakkar om at det å vere musikar inneber meir enn å musisere for publikum, og at musikarane har vore musikarar i musikkrommet saman med elevane nettopp fordi at dei er musikarar. Dette er ikkje noko eg vil seie meg einig eller ueinig i, men som observatør av det som føregår opplever eg mange av musikarane sine roller i klasserommet som lærarrollar. Det vil ikkje seie at musikarane ikkje er musikarar i det dei går inn i musikkrommet, men at den typiske kunstnarrolla, der musikarane er ”*free from the structures*” og ”*unwilling to partake in the ordinary*” (Digranes, 2009), vert sett på prøve.

4.2.3 Sosialpedagogiske funksjonar

Den tredje og siste kategorien eg har plassert datamateriale som omhandlar musikarane i, er det eg har kalla for sosialpedagogiske funksjonar. Gjennom tida musikarane har vore på Skule 2 har eg fleire gongar observert at musikarane er særst opptekne av elevane og deira velvære. Dei har gjort seg tilgjengelege på ein måte som besøkande musikarar vanlegvis ikkje har moglegheit til å gjere. Det at musikarar som deltek i DiSko får nytte så mykje tid på skulane gjor det for Muskar 1 og Muskar 2 heilt naturleg, nesten naudsynt, å bygge relasjonar med både elevar og lærarar ved Skule 2 frå start av. I vignetten til dette hovudkapitlet la eg fram observasjonen min frå dei aller fyste minutta musikarane var ved Skule 2. Der ser ein at musikarane tek interesse i kvar enkelt elev, og dei viser det eg opplever som eit genuint ynskje om å lære kvar enkelt elev å kjenne. Også før dette fyste besøket laga musikarane ein video dei sende til Skule 2. I videoen snakkar musikarane om kven dei er og litt om kva som skal skje når dei kjem på besøk til Skule 2. Slike grep har vist seg i dette tilfellet å vere av verdi då musikarane fyst kjem på skulen. Det var fleire elevar som kommenterte at «det er dei frå videoen» då dei såg musikarane, og som det står i vignetten, var det også ein elev som følte seg trygg nok til å hoppe over handhelsinga og gå rett til ein klem.

Under eit slikt prosjekt vert det undervegs naturleg å snakke om korleis ein kan effektivisere ting, og få unna mest mogleg på kortast mogleg tid. Dette er deltakarane sine tankar då det, etter musikk lærars perspektiv, er «skikkelig luksus» å disponere så mykje tid som ein gjer under prosjektets utprøvsperiode. Det som slår meg som interessant i diskusjonen om korleis ein kan spare tid, er musikarane sitt uttalte ynskje om å halde fram med å bruke tid på å lære namn og snakke med elevane om daglegdagse ting som ikkje direkte har med musikken å gjere. Desse musikarane verkar å investere i dialogomgrepet og uttaler ved fleire høve viktigheita av å ikkje vende seg til elevar med «du», men med namn.

Under DiSko – prosjektet sitt «Kick – Off» - seminar i slutten av september 2017 samtala musikarane og lærarane ved Skule 2 litt om elevane og kva musikarane kunne vente seg. Lærarane fortalde at dei skulle inn i ei klasse som hadde mange elevar med ulike diagnoser, som ADHD, lærevanskar og sosiale vanskar. Dette verkar det som musikarane tok til hjarte, og allereie andre dagen dei var på skulen tok dei grep som eg såg på som inkluderande ovanfor det ein kan kalle for vanskelegstilte elevar. Muskar 2 er sjølv diagnostisert med ADHD og fortalde dette om seg sjølv andre dagen. Ho seier i ein samtale etter fyste dagen at ho eigentleg skulle gjort det då, men at ho gjerne vil få snakke om dette med elevane. Denne

delen av dagen vart fanga på film, og under følger eit samandrag av Musikar 2 sin presentasjon samt elevane sin reaksjon:

Musikarar, elevar og lærarar står i ein ring i musikkrommet. Dei har nettopp leika ein leik med mykje lyd og rørsle då Musikar 2 føreslår at musikarane kan dele noko meir personleg om seg sjølve. Musikar 2 fortel om at ho til tider har vanskeleg med å konsentrere seg og at ho kan bli irritert over småting. Ho fortel vidare om at dei som er glade i ho ikkje blir sint på ho då, for dei veit at ho har noko som heiter ADHD. Nesten med ein gong er det ein elev som byrjar å hoppe på golvet og fortel at ho også har ADHD. Musikar 2 lar eleven fortelle ho og klassa om korleis det kan kjennast av og til.

(Transkripsjon av videoopptak, besøk 2, 05.10.17)

Musikarane jobba mykje med det eg vil kategorisere som aksept saman med elevane. Frå det å akseptere si eiga songstemme til det å akseptere kvarandre sine føresettingar og diagnoser. Musikarane skreiv også låta «Kom, kom, kom kompis» som del av dette prosjektet, og songen omhandlar Skule 2 og kor flinke dei er til å ta vare på kvarandre der. Sjølv om denne songen er eit godt døme på arbeidet ved skulen vel eg å ikkje leggje den ved i oppgåva, då musikarane skal få vere anonyme, og eg ikkje ynskjer å leggje ved ein versjon som ikkje inneheld namn på komponistane for å beskytte deira åndsverk. I neste underkapittel ser me nærare på lærarane og deira rolle i DiSko – prosjektet.

4.3 Lærarane

Dei to lærarane som deltek i prosjektet ved Skule 2 er ein klasselærer ved 4. trinn og ein musikk lærar. Klasselæraren er oppteken av musikk, og ynskja frå starten at spesielt song skulle vere i fokus, det same ynskja musikk læraren. Under analyse av datamateriale som hadde med lærarane å gjere valte eg å nytte meg av tre kategoriar som kjem fram i Catharina Christophersen sin artikkel «Helper, Guard or Mediator? Teachers' Space for Action in *The Cultural Rucksack*, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools» (Christophersen, 2013). Eg omsette “Helper”, “Guard” og “Mediator” til hjelper, vaktar og mellommann.

Rollene eg har observera lærarane i meiner eg passar godt overeins med Christophersen si forklaring av rollene hjelper, vaktar og mellommann, og eg valte difor å ta med meg desse kategoriane inn i eiga analyse. Før eg går inn i sjølve analysen vil eg gjeve ei kort forklaring på kva som ligg i desse omgrepa.

- Med hjelper meinast lærarane i ei assisterande rolle for muskarane. Døme på dette kan vere
 - å hjelpe til med fysiske førebuingar av rom før besøka,
 - hjelp med akkompagnement,
 - om noko må finnast fram eller skaffast for at besøka skal kunne gjennomførast.
- Med vaktar meinast lærarane i ei vaktande rolle ovanfor elevane. Døme på dette kan vere
 - å passe på at elevar ikkje uroar medan muskarane gjennomfører opplegg i klassa,
 - halde augo opne for personlege høve som besøkande ikkje kjenner til eller kjenner igjen,
 - passe på at elevane kjem tidsnok.
- Med mellommann meinast lærarane i ei medierande rolle mellom muskar og elev. Døme på dette kan vere
 - å gjere tilgjengeleg informasjon frå muskarane for elevane gjennom å ta kunnskapen ned på elevane sitt nivå,
 - øve saman med elevane medan muskarane ikkje er tilstade
 - Formidle videobodskap mellom muskarar og elevar

4.3.1 Hjelper

Frå fyste stund verka lærarane veldig klare for å kome i gong med dette prosjektet, og heilt i frå DiSko sitt aller fyste «Kick – Off» - seminar var dei veldig opne når det kom til å få besøk av musikarar. Det var klart for meg at Skule 2 var veldig villige til å vere fleksible med tanke på besøksdatoar og tilrettelegging for at musikarane skulle få kome på besøk.

Det er eit besøk som for meg står fram som eit godt døme på korleis lærarane har hjelpe musikarane å gjennomføra deira opplegg

(...) Muskarane har difor planlagd eit opplegg der elevane kan velje mellom Beatboxing, teikning eller turning. Alle aktivitetane skal knytast opp mot noko dei allereie held på med. Beatboxinga er til «call and response» (noko dei har jobba mykje med), teikninga skal vere teikningar til låta «Farao på ferie» og turninga skal gå føre seg til eit dikt av Andre Bjerke.

(Frå observasjonsark, besøk 4, 23.11.17)

Under dette besøket var ikkje hjelp frå lærarane noko som berre skjedde tilfeldig i timane eller noko praktisk som måtte gjennomførast for at opplegget skulle kunna gjennomførast, men det var lagt inn i sjølve planen. Muskarane ynskja hjelp frå lærarane til å gjennomføre teikninga, då dei sjølve måtte vere tilgjengeleg på dei andre postane. Teikningane var planlagd å nyttast som eit formidlingsverktøy for ei låt med mykje tekst. Også i timar der muskarane og lærarane har vore saman stiller lærarane seg disponible til å hjelpe

Musikklærer: Ja, me kunne jo vore meir slik at me berre gjetar ungar i staden for å vere med, men me har jo engasjert oss litt musikalsk også. Det er jo superkjekt at me får vere med den biten også. Som eit slags bindeledd mellom dei og ungane. Då vert me ikkje berre lærarar men også litt muskarar også. Eg har jo spela Cajon og piano og vore med og sunge litt. Det har jo klasselærer også.

Intervjuar: Ja, du hjelpa jo å leia kanongrupper til dømes?

Klasselærer: Joda, me ynskjer jo å hjelpe til. Det er jo kjempekjekt og me sit nesten å berre ventar på å få noko å gjere.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Den siste setninga frå klasselærer finn eg særst interessant, då eg har oppleva i samtalar mellom lærarar og musikarar at musikarane har lufta eit ynskje om at klasselæraren kan bidra med gitarspel, då det har kome fram at ho har spela litt gitar. Dette har ofte berre blitt feid over av små vitsar om at det kan ho ikkje. Eg diskuterer denne problematikken vidare i drøftingskapitlet.

Også døme på lærarane som hjelpearar finnes i minne, men ikkje i datamaterialet då ei slik analyse ikkje var med meg i tankane frå tida eg samla inn data. Det har hendt at musikarane til dømes har trengt å byta besøksdag, og lærarane har lagt til rette for nye besøksdagar og all logistikk dette medfører. Ein kan trygt seie at utan det eg i dette underkapitlet har kategorisera som hjelp, hadde ikkje besøka kunna funne stad. Det er likevel vanskeleg å få lærarane sjølve til å snakke om korleis dei har hjelpa musikarane i prosessen og det verkar for meg som at dei undervurderer eigen verdi til prosjektet:

Musikklærer: Me har snakka om det. Det litle me kan om slikt, av instrument og sånn.. dei har fått vite at me kan og stilla oss til disposisjon. Så har dei kunna bestemd at ”her kan me bruka dei til noko”

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Musikklærer er hundre prosent i stand til å akkompagnere musikarane på piano, men i samtalar, og som ein ser i intervjuet, verkar det som han underdriv eigen kompetanse. Når musikklærer har akkompagnert har det tilføra det musikalske uttrykket. Det har også vore forsøk på å få klasselærer til å bidra med litt gitarspel, men det har ein ikkje lukkast med endå.

4.3.2 Vaktar

Som nemnd inneber lærarane som vaktar at lærarane, for å bruker musikklæraren sine ord, «gjetar» elevane litt. Dette er naudsynt innimellom då ein heil klasse er samla ein heil dag i eit musikkrom. Dette er i tillegg, som me har vore inne på, ein klasse som i stor grad har behov for grenser og oppfølging også på ikkje – faglege område. Sjølv verkar lærarane redde for denne delen av deira rolle, og det føler eg til dels er mi feil. I starten av prosjektet – under «Kick-Off» - snakka eg saman med deltakarane frå Skule 2 og fortalde om mykje av forskinga eg hadde lese og om «den populære oppfatninga av lærarsida frå kunstnarsida» og at lærarane ofte var omtala som «vaktar bak med ribbeveggen som øydela opplevinga til

elevane». Dette overraska spesielt klasselæraren, og ho ynskja å forsikre om at grunnen til at lærarane ved Skule 2 vakta over elevar ved skulebesøk var for å vere høfleg ovanfor besøket og lære elevane å respektere dei som kom på besøk – ikkje for å på noko måte hemme elevane sitt møte med kunsten.

Dei fyste besøka bar nesten litt preg av at lærarane ikkje ynskja å gripe inn sjølv då det var uro i klassen:

Det som ”slo meg” i det eg observerte var kor lite involverte lærarane var i sjølve opplegget. Dette overraska meg eigentleg ganske mykje, då desse musikarane og lærarane var veldig gode på å samarbeide under Kick-off. Lærarane var ikkje så veldig synlege i dag, sjølv om dei var i rommet og var med på aktivitetane musikarane leia.

(Frå observasjonsark, besøk 1, 04.10.17)

Lærarane ynskjer at elevane deira skal oppføre seg men ynskjer likevel ikkje å gripe inn i musikarane sitt opplegg.

(Frå observasjonsark, besøk 3, 22.11.17)

I intervjuet fortel lærarane om at det av og til har vore vanskeleg for dei å vite når dei skal gripe inn i klassa dersom det er noko uro, men gjev uttrykk for at rollane er meir avklara no:

Musikklærer: Me har vel oppleva det som.. eit veldig.. godt samarbeid sånn sett.. Me har jo på ein måte jobba oss saman og blitt einige om ting, og me har det veldig kjekt når me er saman.. ja.. eg trur ikkje det er noko sånne.. litt misforståingar blir det jo, men så vert dei tatt opp med ein gong.. at me får avklara roller og slikt. Me sleit vel litt med det der.. kva me gjer i klassa.. kva rolla har me i klassesituasjonen i starten.. at dei måtte bli meir klar på korleis dei ynskja å ha det

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Grunna lærarane sine litt uklare roller i starten av prosjektet trur eg rolla som vaktar var ei rolle som var naudsynt å fylle, men som lærarane til tider ikkje visste om dei hadde moglegheita til å fylle. Etterkvart observera eg at lærarane meir og meir klarte å handtere

hendingar musikarane enten ikkje fekk med seg eller ikkje kjende elevane godt nok til å ta hand om:

Det er mykje uro hos enkelte elevar, spesielt ein elev. Ho blir teken ut av musikkrommet av klasselærer. Både eg og musikarane er klar over denne eleven frå før og tenkjer ikkje stort over det.

(Frå observasjonsark, besøk 6, 30.11.17)

Rolla lærarane spelar når dei fungerer som vaktar bør ikkje undervurderast, då lærarane let musikarane fokusere på det musikalske i staden for uromoment som i alle fall ikkje eg tolkar som elevar som utforskar kunsten:

Musikar 1: Me kan ikkje vente på at klassa vert heilt stille før me fortsett.. det går berre ikkje. Og me ynskjer jo ikkje å kome å vere dei strenge heller. Det blir jo kanskje dumt å kaste jobben på dykk [lærarane] men det er veldig fint at dykk er der.. og på ein måte kan handtere dei situasjonane

(Frå oppteke samtale etter besøk, 30.11.17)

4.3.3 Mellommann

Den siste kategorien som omhandlar lærarane åleine skulle vise seg å bli den kategorien som var vanskelegast å finne data til. Musikarane i dette prosjektet har vore av ein så pedagogisk natur at eg ikkje kan finne nokre tilfelle i observasjonsarka mine der lærarane måtte ha ei medierande rolle under sjølve opplegga. Det var difor viktig for meg under lærarintervjuet at eg fekk greie på korleis lærarane jobba med DiSko – prosjektet då musikarane (og eg) ikkje var tilstade. Igjen opplever eg at lærarane undervurderer sine egne bidrag og eg må jobbe for å få lærarane til å fortelje om egne bidrag i ei utdjupa form:

Intervjuar: Ja. No er me litt inne på noko som eg har merka meg som ganske viktig.. altså noko eg føler at eg ikkje har kunne observert noko av sjølv gjennom tida eg har vore her; dykkar egne rollar som lærarar i DiSko – prosjektet mellom desse besøka.. korleis opplever dykk den rolla? Altså, kva gjer dykk mellom besøka med høve til prosjektet?

Musikklærer: Me får jo litt input av musikarane mellom besøka med songar som skal øvast på..

Intervjuar: Korleis har arbeidet med prosjektet fungert mellom besøka? Eg veit at de øver på låtar mellom besøka, men korleis angrip dykk arbeidsoppgåvene mellom besøka?

Klasselærer: Me brukar songane.. eg veit ikkje om dette svarar på spørsmålet..

Intervjuar: ..nei, altså.. om de berre kan seie noko om dykkar rolle i prosjektet mellom besøka i førehald til.. som lærarar i prosjektet.

Klasselærer: Om me brukar det på ein måte?

Intervjuar: Ja, til dømes.

Klasselærer: Ja, eg ser jo det at me tyr veldig lett til desse songane.. det handlar jo litt om desse songane me har i førehald til denne førestillinga. Me har jo brukt dei songane musikarane kom med også..

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Som ein ser av utdraget frå intervjuet er lærarane korte i svara sine når det kjem til deira eigen rolle i prosjektet medan musikarane og eg ikkje er tilstade. Likevel var eg heilt sikker på at dei måtte ha meir å seie om eiga rolle, då både musikarane og eg la merke til både førebuing av nye låtar og betring av allereie innøvde låtar mellom besøka:

Før elevane er komen inn igjen i musikkrommet etter midttide gjer musikarane ringen av stolar i musikkrommet tettare. Me skal jobbe med låta «Farao på ferie».

Musikarane spør elevane om dei har fått øvd på låta, og får eit rungande «ja» tilbake.

Lærarane har teke i bruk videoen musikarane sende på førehand. Dei jobbar gjennom låta, fyst utan meg på gitar, så med.

(Frå observasjonsark, besøk 3, 22.11.17)

Musikar 1: Me er jo vane med å gjere alt sjølv trur eg. Men det har ikkje vore noko vanskeleg å samarbeide med lærarane.. det har vore mykje meir tak i dei enn eg fyst hadde trudd – det har vore mange gode idear (...) og dei legg veldig godt til rette for oss når me kjem til skulen.

Musikar 2: Dei.. det blir jo lettare for oss å gjere det me skal sant.. når.. når lærarane på ein måte gjer grovøvinga med elevane før me kjem.

(Frå musikarintervju, 21.02.18)

Etter litt tid byrja også lærarane sjølv å innsjå kva rolle dei hadde i prosjektet mellom besøka og byrja å gå i detalj på korleis dei arbeidde med DiSko – prosjektet på eiga hand. Det som for meg stod fram som eit interessant funn i det lærarane snakka om korleis dei arbeidde mellom besøka var at dei brukar musikarane på eit personleg nivå. Musikarane har via ei facebook – side for vaksne forskingsdeltakarar på Skule 2 dela ein del videoar med klassa, der dei blant anna har gjeve lærarane ting å jobbe med mellom besøka. Denne oppgåva har lærarane teke på strak arm, og på den måten hatt ei medierande rolle, men lærarane fortel at dei brukar musikarane også på eit meir personleg plan:

Klasselærer: Ja, me har brukt dei mykje på den måten, og me snakkar om dei.. og for oss så har det jo vore litt spesielt at den eine musikaren har ADHD, og at me har jo det også i klassa og me har snakka om det i klassa. Og musikaren har jo også brukt.. eller snakka om dette sjølv, så det er jo difor me har kunna snakka om det også. Og musikaren la også ut ein video på facebook der ho snakka om at ho endeleg var blitt riktig medisiner.. så me får jo eit veldig nært førehald til desse musikarane våre då. Me treng den typen musikarar i DiSko.. som forstår kva som må til for å verkeleg knyta seg til ein klasse. Det er veldig fint å kunna dra referansar til ting når me snakkar med elevane.. ”sann som musikarane sa” og sånne ting.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

4.4 Dialogen

I dette avsnittet legg eg fram funn som tek for seg musikarane og lærarane i samhandling meir enn i individuelle roller, og eg ynskjer å presentere prosessen i Skule 2 sitt DiSko – prosjekt så langt og kommunikasjon mellom aktørane

4.4.1 Samarbeidet

Når eg skriv dette er DiSko – prosjektet ved Skule 2 er framleis aktivt, og difor fortsett også samarbeidet og prosessen etter eg fullføra mi datainnsamling. Eg kan difor ikkje seie noko om samarbeidet fram mot piloten dei utviklar denne våren, men om korleis eg opplever måten dei har jobba saman hausten 2017.

Som nemnd i avsnitt 3.4 arrangerte DiSko – prosjektet eit «Kick-off» - seminar for alle deltakarar samt forskarar involvert i prosjektet. Dette seminaret var starten på samarbeidet mellom mine forskingsdeltakarar, og ein moglegheit for dei å verte kjende. Eit av måla med seminaret var som tidlegare nemnd å få lærarar og musikarar ved kvar skule til å tenkje over skulekonsertane slik dei er i dag og kva som må til for at eigarskapet til konsertane ved skular kan auke.

Prosjektet hadde førebudd arbeidsoppgåva «EKTESKAP»¹⁹ som lærarane ved dei ulike skulane skulle gjennomføre saman med musikarane dei hadde blitt tildelt. «EKTESKAP» er eit verktøy for innovasjonsdrøfting og eit akronym, oversett frå den engelske «SCAMPER» - modellen (Gladding & Henderson, 2000). Under denne oppgåva var eg assistent for Skule 2 og noterte etterkvart som deltakarane diskuterte dei ulike delane i «EKTESKAP» - oppgåva. Det var sett av ein time til diskusjonen og, som kanskje er å forvente, var det dei fyste punkta i lista som fekk mest merksemd, mest grunna tidsavgrensinga, men eg opplevde også at det var eit ynskje frå deltakarane si side om å bruke tida ein hadde i individuelle grupper til å faktisk bli kjend med kvarandre. Dette trur eg DiSko – prosjektet vil vere tent med å leggje meir til rette for ved seinare høve.

Det som er felles i alle svara frå Skule 2 i «EKTESKAP» - oppgåva, og i diskusjonen rundt den, er det eg best kan beskrive som uro for noko nytt – noko som skal kome å erstatte det som dei føler er trygt. I notata mine frå oppgåva har eg skrive

¹⁹ Sjå vedlegg

Sjølvstykkt *kan* nokre av dagens skulekonsertpraksisar erstattast med anna type praksis. Det vil ikkje naudsynt seie at elevane ikkje lenger skal få oppleve å berre lytte til musikk utan deltaking, men praksisane rundt korleis musikarane besøker skulane kan endrast. Elevane kunne til dømes få helse på musikarane på førehand.

Skulekonsertpraksisen kan erstattast av eit DiSko – liknande prosjekt, men me ville ikkje ha fjerna alle skulekonsertane. Elevane må få oppleve musikk.

(Frå arbeidsoppgåva «EKTESKAP», 26.09.17)

Tankane over vart diskutera fram i dialog mellom lærarane og musikarane. Desse tankane sit både lærarane og musikarane igjen med også etter end datainnsamling. Lærarane seier at dei ville ha byta ut vanlege skulekonsertar om dei måtte, men at dei i utgangspunktet ynskjer å behalde begge delar

Intervjuar: Sånn framtidig; om ein sett eit tenkt ultimatum – mellom denne typen DKS – besøk og andre – er det ein utvikling dykk ynskjer?

Musikklærer: Ville me byta ut vanlege skulekonsertar? Ja.

Klasselærer: Ja takk, begge delar

Musikklærer: Joda, men viss me tenkjer realistisk.. altså, sjølvstykkt ynskjer me begge delar, men om me ikkje kunne fått begge delar (...) så hadde eg valt [x tal] dagar saman med faste musikarar som me kunne laga eit opplegg saman med, og hatt forarbeid, mellomarbeid, og at det utvikla seg.

Klasselærer: Eg er einig i det. Om me tenkjer på læring (...) så hugsar ikkje elevane ein vanleg enkelkonsert meir enn at det kanskje er ei oppleving der og då for dei.

Medan dette kjem til å sitte lenger og dei kjem til å hugse det.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Musikklæraren snakkar vidare om at eit byte til Disko – praksis vil krevje meir av musikklærarar når det kjem til å vise elevar musikk og instrument frå alle kantar av verda, og peiker på at skulekonsertane i dag til ei viss grad gjev elevar eit innblikk i musikk som i stor grad kan vere alternativ til den dei har tilgang på sjølve. Dette er, som presentert i det innleiande avsnittet om musikarane tankar også musikarane beskriv:

Musikar 1: Me er jo redde for at [tradisjonelle skulekonsertar] skal forsvinne då. (...)

(Frå musikarintervju, 21.02.18)

Under dette «Kick – Off» - seminaret fekk deltakarane også litt tid til å planleggje besøksdagar for hausten, samt planleggje den fyste møtet. Skule 2 vart einige om 6 førebelse datoar, og snakka generelt om kva skulen ynskja ut av prosjektet. Deltakarane var einige om at det fyste besøket skulle ha fokus på song og det å framføre, og musikarane skulle planleggje eit opplegg utifrå dette.

Nokre dagar før det fyste besøket publiserte musikarane ein video på facebook – sida til Skule 2 der dei presentera seg sjølve for elevane, snakka litt om kva som skulle skje når dei kom, og song ein song for elevane som skulle syngast også når dei kom til skulen. Denne videoen visa lærarane til elevane i klasserommet før det fyste besøket og slik har prosessen også fortsett mellom besøka, med nokre få justeringar.

Musikarane sine planar for besøka vart meir og meir inspirera av lærarane sine idear og ynskjer for kva materiale musikarane skulle jobbe med, og sjølv om eg i tidlegare underkapittel har beskrive lærarane som lite aktive under sjølve besøka, så ser eg deira idear igjen i musikarane sine opplegg utover hausten:

Musikklærer: Me opplever at me blir veldig høyrd. Og me var i starten veldig opptekne av at me skulle gjeve dei nokre knaggar i tilfelle. For det kunne jo hende dei kom med full pakke og berre dundra inne med det, men eg trur nok ikkje det er sikkert det hadde skjedd.. men me gav dei knaggar som dei kunne ta tak i viss dei ville og ikkje ta tak i viss dei ikkje ville.. fordi at.. sånn.. sånn veit me vel ein del om at det er ofte om.. om.. om ein skal ha ein vikar inn i klassen eller liknande så brukar eg å ha ein plan og seie til dei at «viss du vil så kan du gjere sånn og viss du ikkje vill så kan du gjere noko anna». Slik at det alltid er eit eller anna å ta tak i. Litt sånn tenkte me vel også i forkant av dette her for me ante jo ingenting og visste ikkje kva dei tenkte. For så hadde me på ein måte vår Andre Bjerke – knagg med nokre songar og nokre greier sånn at me kunne berre leggje ut den visst dei.. trong ein knagg å ta tak i og den tok dei jo tak i. Så sånn sett så har me jo blitt høyrd då. Me er nøgd med oss sjølve for at me hadde dei knaggane med oss. For elles kunne me såtte lenge å sett på kvarandre

utan å komme i gong. Det kunne blitt vanskelegare for dei å få ei retning på det eller å koma i gong om me ikkje hadde hatt det.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Musikklæraren beskriv det eg opplever som hovudarbeidsprosessen i Skule 2 sitt DiSko – prosjekt; nemleg at muskarane lagar opplegg som baserar seg på uttalte føreslag frå lærarane. Vidare deler muskarane opplegga, eller delar av opplegga med lærarane i form av til dømes video, slik at lærarane kan førebu elevane til besøka. Så gjentakast prosessen til neste besøk, med nye innspel og refleksjonar i samtale etter gjennomført besøk. Sjølv har eg delteke i samtalan deltakarane har hatt etter overståtte besøk, og alle involverte verkar ivrig etter å føreslå måtar å betre, eller straumlinjeforma besøka. Det vart blant anna snakka mykje om korleis bruken av video fram og tilbake mellom skulen og muskarane kunne effektivisera det som skjedde under dei fysiske besøka:

Musikar 1: Me brukte jo veldig lang tid på å til dømes lære oss alle namna.

Intervjuar: Ja, der tok jo dykk eit ganske interessant val.

Musikar 1: Ja.. me hadde jo ikkje trengt å gjere det, men det har jo hjelpe oss resten av tida me har vore her

Musikar 2: Eg tenkjer at det.. eg meiner det er «vital.. knowledge».. det å kunna namna til folk og det det betyr når eg seier.. kallar ein elev for [feil namn] og han reagerer på det.. sjølv sagt skal han reagere på det. Det er ein kjempeviktig ting.. ein del av identiteten

Klasselærer: Ja, eller det å måtte bruka «du». «Du, du du»

Musikar 2: Ja, «du med den grønne genseren». Altså, det blir.. berre tull. Eg merka jo det at.. berre ein liten film [av elevane der dei seier namna sine medan dei vert filma](...)

Musikar 1: At lærarane kunne sendt ein slik film før det fyste besøket

Musikar 2: Ja, det hadde jo vore fantastisk å kunne kome fyste gongen og kunna sagt «Å, hei! Der er jo [namn] og der er [namn]»

(Frå samtale etter besøk, 30.11.17)

4.4.2 Kommunikasjon

Deltakarane i DiSko – prosjektet ved Skule 2 har gjennom tida eg har observera dei hatt god kommunikasjon og, som musikk læraren beskriv, alltid vore raske med å rette opp i eventuelle misforståingar:

Musikk lærar: Me har vel oppleva det som.. eit veldig.. godt samarbeid sånn sett.. Me har jo på ein måte jobba oss saman og blitt einige om ting, og me har det veldig kjekt når me er saman.. ja.. eg trur ikkje det er noko sånne.. litt misforståingar blir det jo, men så vert dei tatt opp med ein gong..

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Kommunikasjonen mellom deltakarane har gått føre seg over fleire ulike mediar, og eg opplever at det er kva som lyt kommuniserast som hovudsakleg avgjer val av kommunikasjonsmiddel. Musikanane har alltid nytta facebook – sida til Skule 2 for å kommunisera planane deira for besøka, noko som gjer denne forma for kommunikasjon også tilgjengeleg for forskarane i prosjektet. Også mellomarbeid musikanane ynskjer at lærarane skal utføre saman med elevane vert kommunisert her, i form av videoklipp lærarane viser til elevane før musikanane kjem tilbake. Men det er ikkje all kommunikasjon som har gått føre seg over denne facebook – sida:

Intervjuar: Ja. Har dykk hatt.. litt meir kontakt med dei enn på den [facebook] gruppa også? Slik som byte av dag og slikt er jo ikkje noko eg fekk med meg på den gruppa.
Musikk lærar: Ja, litt sånne praktiske ting dagen før eller liknande så har det vore nokre messenger – grupper . I tillegg har me hatt litt enkeltbeskjedar mellom kvarandre. Så det har vore ganske mykje kontakt.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

Over spør eg lærarane om eit byte av besøksdag, noko forskarane i prosjektet ikkje fekk med seg, noko musikanane snakkar om som at prosjektet er blitt såpass deira at det ikkje falt dei inn å informere andre enn kvarandre:

Musikar 2: Ja, og så den dagen då! Som me måtte byta.. det er jo nesten tåpeleg – me er med i eit forskingsprosjekt og gløymer å informera forskarane om at me byter dag. Me er jo blitt så vane med å ha me kvarandre å gjere at slik informasjon er blitt..

naturleg å berre gå for den mest direkte måten å kontakta dei på. Det er jo på ein måte blitt vårt prosjekt

(Frå musikarintervju, 21.02.18)

For meg viser deltakarane sine utsegn som omhandlar kommunikasjon at digitale verktøy i eit DiSko – prosjekt kan vere verdifullt på fleire plan. Også funn frå førre underkapittel om prosessen viser kor viktig den digitale kommunikasjonen har vore, til dømes for å fordele arbeidsoppgåver. Ein ser også av samtalane mellom deltakarane at dei ofte refererer til digital kommunikasjon som ein måte å effektivisere det som skjer under sjølve besøka, og dei presenterer digital kommunikasjon som direkte føreslag for andre deltakarar i prosjektet vidare.

4.4.3 Kapital/Makt

I dette avsnittet legg eg fram funn frå observasjonar og intervju som tek for seg det eg har tolka som ei maktubalanse mellom deltakarane. Som nemnd i kapittel 2, avsnitt 2.2.4, finn eg at det er ei ubalanse i den kulturelle kapitalen mellom deltakarane som utgjer maktubalansen, og at den kulturelle kapitalen eg høgst hjå musikarane. Eg vil no presentere funn som støtter denne påstanden.

Under analyse av intervju la eg merke til korleis deltakarane snakka om kvarandre, og at det var forskjell på korleis lærarane omtale musikarane og omvendt. Eg valte å undersøke dette vidare og fann materiale som kunne tyde på at lærarane set med ei slags ærefrykt ovanfor musikarane. Eit døme frå intervju kan vere at lærarane omtalar musikarane som «musikarane»

Musikklærer: Nei, det er jo eit.. det er jo ein luksus for oss som lærarar å få dette prosjektet i fanget med alle dei timane med musikarar og alle dei ressursane som tydelegvis ligg i dette (...) Me får jo litt input av musikarane mellom besøka med songar som skal øvast på.

(...)

Klasselærer: Me har jo brukt dei songane musikarane kom med også (...) så me får jo eit veldig nært førehald til desse musikarane våre då

(...)

Musikklærer: Det er jo superkjekt at me får vere med på den biten [musiseringa] også. Som eit slags bindeledd mellom dei og ungane. Då vert me ikkje berre lærarar men også litt musikarar også.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

På overflata kan dette verke som at det berre er slik lærarane omtalar musikarane i intervjusamanhengen, men eg tykkjer det siste svaret til musikklæraren inneheldt ein del interessante ting; musikklærer seier at når dei får bidra med musisering under besøka vert dei ikkje *berre* lærarar lenger, men også *litt musikarar* også. Eg vil ikkje tolke i stykk dette svaret, men det impliserer at det å vere *litt musikarar* har høgare [kulturell] status enn det å vere *berre* lærar.

Under intervju fortel lærarane om at det er kjekt å få delta [musikalsk] og at dei gjerne skulle gjere det meir

Klasselærer: Joda, me ynskjer jo å hjelpe til. Det er jo kjempekjekt og me sit nesten å berre ventar på å få noko å gjere.

(Frå lærarintervju, 16.02.18)

medan under ein oppteke samtale etter end besøk seier klasselæraren dette om deltakinga

Klasselærer: Så eg.. føler at det har.. ja, eg kjenner ikkje på at eg kunne tenkt meg å.. altså, dykk er så flinke at eg kjenner ikkje at eg.. eg har jo fått vore med å sunge og gjort ting eg synes er kjekt.

Musikar 1: Men har du lyst å spele gitar?

Klasselærer: Nei!

(Frå oppteke samtale, besøk 6, 30.11.17)

Klasselærer og gitarspel er eit tema som innimellom kom opp i samtalar mellom deltakarane, og det verka for meg som at musikarane meir enn gjerne ynskja å prøve det ut. Det verka aldri som om klasselærer tok det så seriøst, og sikta til at eg var gitarist, og at ho ikkje kunne prestere på same nivå som meg. Det kan tenkjast at mi involvering som deltakande observatør, og min rolle som gitarist i prosjektet la hemningar på kor mykje lærarane vart involvera. Dette er ein tanke eg tek opp igjen i neste kapittel.

4.5 Avslutting

For å svare på spørsmålet «Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt dette samarbeidet?» har eg lagt fram funn som karakteriserer rollene til deltakarane samt funn som karakteriserer deira samhandlingar. Dialogen mellom deltakarane gjer det for meg heilt klart at me ser to ulike verdenar kome saman, og rollene som utspelar seg under besøka er særskild ulike frå lærar til musikar, då den eine sida trer fram, medan den andre jobbar meir i bakgrunnen. Det kjem for meg klart fram at Skule 2 sitt prosjekt er noko både lærarane og musikarane føler eit sterkt eigarskap til, og at dei gjennom det dialogiske rommet i prosjektet vert høyrde og aksepterte av kvarandre. Det er sjølvstundt ikkje berre éin ting som karakteriserer denne dialogen, men ei rekke roller, føresettingar og samhandlingar som over tid har skapt den. I neste hovudkapittel legg eg fram drøftinga av desse funna og eg kjem i større grad til å diskutere funna opp mot relevant litteratur. Eg vil også sjå nærare på mi eiga rolle i prosjektet og i kva grad mi involvering har spela inn på dialogen mellom aktørane.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftar eg funn eg trakk fram i førre kapittel. Gjennom drøftinga svarar eg også på problemstillinga «Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt dette samarbeidet?». Eg vil fyrst diskutere karakteristikkar ved dialogen mellom dei besøkande musikarane og lærarane ved Skule 2. Dette gjer eg ved å diskutere dei 4 forskingsspørsmåla eg presenterte i innleiinga

- Kva karakteriserer deltakarane sine roller i dialogen
- Kva karakteriserer samarbeidet i dialogen
- Kva karakteriserer kommunikasjonen i dialogen
- Kva karakteriserer kapitalen/makta i dialogen

5.1 Karakteristikkar ved dialogen mellom musikarane og lærarane

5.1.1 Roller

Som nemnd i førre kapittel finn eg 3 gjennomgåande roller for kvar av deltakargruppene. Med unntak av lærarane si rolle som mellommann finn eg at desse rollene i større eller mindre grad er framstående under sjølve besøka. Karakteristisk for korleis besøka arta seg var musikarane som muskar/dirigent, eller «experts» (Hulstijn, 2003) og lærarane som hjelper/vaktar (Christophersen, 2013).

Nokre av musikarane sine sosialpedagogiske funksjonar meiner eg kan vere resultat av kommunikasjon mellom musikarane og lærarane, då aksept verkar å vere noko musikarane har lagt stor vekt på i planlegging og gjennomføring av opplegga. Lærarane (som i dette tilfellet kan karakteriserast som ekspertar) fortalde musikarane om ein del vanskelegstilte elevar i klassa, og musikarane verka som følger av dette å legge fokus på at elevane skulle akseptere kvarandre. Tema som aksept kan sjølvstundt også bli tatt opp i tradisjonelle, meir verkorienterte skulekonsertar, men ein kan heilt klart sjå verdien av musikarane sine evner til å forme opplegga til akkurat denne klassen. Opplegga er også lagt opp slik at dei er meir aktive kroppslig, og elevane får ta del i aktivitetar saman med musikarane. Dette handlar også om

moglegheitene i eit opplegg som DiSko: muskarane returnerer og har meir kontakt med enkeltelevar enn ved ein 45-minuttars konsert som aldri vert gjenteken. Formatet mogleggjer omsorg på ein ny måte. I DiSko – prosjekta opplever eg deltakarane som «(...) "motivated rational agents" engaged in a joint activity» (Allwood et al., 2000, p. 873), som er ei god beskriving av både samarbeid og dialog.

Ein interessant karakteristikk ved rollefordelinga i DiSko – prosjektet ved Skule 2, er rollene deltakarane hadde mellom besøka, ved bruk av video. Her er muskarane framleis «experts» (Hulstijn, 2003), eller muskarar, medan lærarane får ei medierande (Christophersen, 2013) rolle, og gjer informasjonen frå muskarane tilgjengeleg for elevane. I denne situasjonen kan ein også seie at lærarane får ei ekspertrolle då deira kulturelle kapital (gjerne i form av institusjonalisert kulturell kapital (Bourdieu, 2006)) kan seiast å vere av høgare verdi når det kjem til å formidle (evt. mediere) kunnskap til born, men det pedagogiske i prosjektet er hovudsakleg til for å sørve musikken. Med dette meiner eg at det er den musikalske ekspertisa ein søker å formidla, og lærarane sine medierande roller mellom besøka er i dette tilfellet eit kompliment til denne ekspertisa. Det er også mellom besøka at ein finn at deltakarane formar opplegga, og eg finn at deltakarane gjennom dialog tek imot kvarandre sine synspunkt og engasjerer seg i dei (Buber, 1958).

Det er naturleg å sjå på muskarane som ekspertane i denne dialogen, då dei tross alt er leigd inn av DiSko – prosjektet for å bidra med sin musikalske ekspertise. Ein kan seia at informasjonspotensialet (Hulstijn, 2003) er grunnen til at desse besøka finn stad. Rolla som ekspertar kan også koplant til funna som omhandlar maktubalansen mellom deltakarane, då ein i rolla som ekspert sannsynleg innehar verdifull kunnskap som kan gjeve auka status.

Bruken av video internt i prosjektet ved Skule 2 burde vere noko DiSko – prosjektet tek med seg vidare. Etter mi meining let slike grep lærarane i prosjekta få ei meir aktiv rolle i sjølve opplegga. Ein skal ikkje sjå vekk frå lærarane sine roller som hjelparar og vaktar under besøka, men den faglege rolla dei får mellom besøka meiner eg vert styrka av kommunikasjonen kring konkret materiale frå muskarane, gjerne utvikla i samarbeid med lærarane, og eg trur det er av verdi at elevane får sjå at også lærarane aktivt involverer seg i prosjektet. Det er også lærarane som har moglegheita til å halde ved like det som vert fokus under slike prosjekt, og det å aktivt involvere lærarane meiner eg absolutt er viktig. Involverte lærarar kan også føre til at det ligg noko igjen etter prosjektet enn dersom dei var fråkopla, då

det kan tenkjast at involveringa fører til eigarskap og eit ynskje om å ivareta det som er «mine» eller «ours» (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003).

Christophersen (2013) sin inndeling av dei ulike rollene lærarar innehar under besøk frå DKS meiner eg i høgste grad er treffande under DiSko – prosjektet ved Skule 2 også. Og eg ynskjer å trekkje fram at desse rollene ikkje vert framstilla verken i artikkelen til Christophersen, eller i mi eiga oppgåve, som noko negativt. Sett opp mot til dømes Digranes (2009) sin framstilling av den populære oppfatninga av skule- og kunstnarsida, der lærarar vert omtala som «*The established conformity*» kan omgrepet «Guard» eller «vaktar» frå Christophersen sin artikkel kanskje tolkast som ei negativ rolle. Slik eg les artikkelen til Christophersen vert desse lærarrollene løfta fram i lyset nettopp fordi dei er naudsynte for at skulekonsertbesøk skal kunna finne stad, og dermed verdifulle roller under desse besøka.

I DiSko sin produksjonsrapport (Holdhus & Espeland, 2018) vert lærarane ved Skule 2 sine roller beskrivne som aktive i det at musikk lærar har vore akkompagnerande og klasselærer har vore med elevane å sunge under opplegga, i tillegg til å gjerne plassera seg strategisk mellom utfordrande elevar. Dei finn, som eg, at lærarane også har stor innverknad på korleis opplegga vert utforma med tanke på type aktivitetar og musikkval.

Om muskarane i produksjonsrapporten legg forskarane vekt på at deira musiserande roller kunne bli styrka gjennom eit produsentblikk, og det vert peika på at klassa sine sosiale utfordringar har gjort det vanskeleg for muskarane å utnytta til fulle potensialet sitt med song og framføring (Holdhus & Espeland, 2018)

5.1.2 Samarbeidet

Eg opplever gjennom både observasjon og av intervjuar at deltakarane frå byrjinga gjekk inn i dette prosjektet med eit genuint ynskje om å samarbeide med kvarandre. Som det kjem fram i førre kapittel verkar deltakarane å vere veldig nøgde med samarbeidet dei har hatt gjennom tida eg var der, og karakteristisk for det er kor fleksible og medgjerlege deltakarane beskriv kvarandre som.

Allwood et al. (2000) definerer samarbeid slik: “In this definition, cooperation is claimed to be a feature of the interaction between “motivated rational agents” engaged in a joint activity”

(Allwood et al., 2000, p. 873). Eg finn at deltakarane i høgste grad har verka motiverte og samarbeida mot eit felles mål, eller ein felles aktivitet. Motivasjon er ikkje noko eg har undersøkt – altså spurt deltakarane mine om, men sjølv opplever eg at deltakarane har samarbeida med eit driv som tilseier at dei har vore motiverte. Kva for typar motivasjon deltakarane har oppleva har eg ingen datamateriale på, og eg ynskjer difor ikkje å spekulere i det.

Utifrå Allwood et al. (2000) sin definisjon av samarbeid kan ein trekke klare linjer til dialogisme og dialogisk kunst, då deltakarar i ein dialog er saman om utfallet (Bakhtin, 1981; Buber, 1958; Kester, 2004; Yankelovich, 2001)

Noko som slo meg den tida eg analyserte er at det er lærarane som snakkar høgast om at deira idear er blitt høyrd av muskarane, og muskarane har gjeve uttrykk for at denne måten å jobbe på er meir utfordrande enn det å turnere med «ferdig» materiale. I avsnitt 4.2.1 i førre kapittel la eg fram eit sitat frå muskarintervju der muskarane gjev uttrykk for at det er lettare å gjennomføre noko musikalsk på ein skule når dei sjølv har noko førebudd, altså når dei har kunna førehandsbestemd repertoar og arbeidsmåtar. I samarbeidet med lærarane har muskarane i stor grad tatt omsyn til lærarane sine idear, og eg ynskjer å diskutere eit mogleg utfall av dette.

Som nemnd i førre kapittel framførte muskarane musikk berre to gongar for elevane den tida eg observerte; to låtar fyrste besøket og to låtar siste besøket. Når muskarane snakkar om at dei ikkje ynskjer å miste dei tradisjonelle skulekonsertane fordi då får dei framføre, får dette meg til å tenkje at muskarane ikkje føler dei har hatt overskot eller moglegheit til å framføre for elevane. Tori Skrede (2018) si uro når det kjem til at kunstnarar kan føle at dei må leggje lokk på eigen identitet og kunstnarisk integritet under eit slikt samarbeid kan verke reelt. Ikkje fordi eg opplever at lærarane eller skulen presser muskarane til å gjennomføre *deira* opplegg, men kanskje fordi muskarane ikkje var godt nok informert om kva som var forventa av samarbeidet. Det kan antakeleg vere viktig at forskarane i DiSko arbeider endå tydelegare med å kommunisera prosjektet til dei nye deltakarane i DiSko som skal inn i prosjektet frå hausten 2018. Døme på kva det å vere muskar i DiSko – prosjektet er ein av tinga eg meiner forskarane kan leggje fram ved eit eventuelt innleiande seminar i starten av neste semester.

Grunnen til at eg vel å drøfte muskarane sin grad av framføring i prosjektet under denne kategorien er fordi eg meiner det har påverka, eller er påverka av, samarbeidet. Muskarane har teke imot veldig mange idear frå lærarane, laga dei om til gjennomførlege opplegg, og utført opplegga med elevane. Gjennom samtale om kva som skal eller kan skje under besøka har muskarane også fått tips til stoff frå lærarane. Om ein legg saman faktorar som usikkerheit rundt muskarrolla i prosjektet, ynskje om å implementere lærarane sine ynskje og eit mål for hausten 2017 som ikkje krev at muskarane framfører for elevane, er det ikkje så rart at muskarane ikkje har framført noko særleg, til tross for at dei snakkar varmt om dei tradisjonelle skulekonsertane der dei får musisere meir på eigne premissar.

Så, karakteristisk for samarbeidet opplever eg i høg grad er velvilje frå begge sider – på godt og vondt. Det er ingen av deltakarane som har ynskja å avvise kvarandre sine føreslag, noko som har ført til enkelte besøk som ikkje var relevant for målet for hausten. Døme på dette kan vere besøk nr 4. Etter dialog med lærarane etter besøk nr 3 planla muskarane å gjennomføre eit opplegg der dei hadde fokus på anna enn song. Elevane vart dela i 3 grupper; beatboxing, turning (med diktopplesing) og teikning (med tema frå éi av låtane tidlegare innøvd). Dette vart ikkje teken i bruk i framsyninga ved det avsluttande besøket hausten 2017.

Det kan tenkjast at ei klår definisjon av roller i forkant av prosjektet, samt ei form for musikarkurs frå DiSko – prosjektet si side ville gjeve prosjektet ei klårare retning og difor eit meir produktivt samarbeid. Det skal likevel seiast at dette var fyrste gongen nokon av deltakarane gjennomførte eit DiSko – prosjekt, og det var også forskarane sitt fyrste forsøk på å implementere det i skular.

I DiSko sin produksjonsrapport (Holdhus & Espeland, 2018) har forskarane også merka seg at muskarane ved Skule 2 i liten grad har lagt vekt på sine kunstnarlege identitetar som profesjonelle songarar, og føreslår at dette blir lagt inn i piloten ved Skule 2. Forskarane i DiSko peiker vidare gjennom produksjonsrapporten på det dei opplever som eit godt samarbeid mellom deltakarane og viser til god kjemi og opne kanalar mellom deltakarane. Dei peiker spesielt på den digitale kommunikasjonen mellom dei og konkluderer med at den digitale korrespondansen verka å vere viktig for prosjektet ved Skule 2.

5.1.3 Kommunikasjonen

Som nemnd i kapittel 2.0, avsnitt 2.2.3, har eg avgrensa undersøkingane av kommunikasjon til å dreie seg om korleis deltakarane deler informasjon om kva som skal skje under besøka eller endringar i det som skal skje under besøka. Eg opplever at deltakarane gjennom prosessen har hatt god kommunikasjon, og det har vore låg terskel for å ta kontakt med kvarandre mellom besøka. Digitale verktøy som Facebook, E-post og Messenger har vore framstående, noko som har ført til at det har variert kor stort innblikk eg har hatt i kommunikasjonen mellom deltakarane. Det har vore nokre tilfelle då kommunikasjonen har vore eit problem for meg som forskar, til dømes byte av besøksdag som me ser musikarane snakke om i førre kapittel. Eg vil likevel ikkje seie at det har direkte innverknad på kommunikasjonen mellom deltakarane, då dei sjølv var godt informert om bytet.

Karakteristisk for kommunikasjonen er at den i høgste grad har vore open, digital, og i form av ulike media. Bilete, video og tekst har i ulik grad vert teken i bruk for å kommunisere planar, progresjon, avtalar, datoar og oppdateringar. Det har også kome opp i samtalar at den digitale kommunikasjonen kunne vert brukt endå meir for å effektivisere delar av prosjektet. Som nemnd i førre kapittel har deltakarane snakka om moglegheita for lærarar å sende ein video til musikarar på førehand av det fyrste besøket der elevane vart filma medan dei presentera seg sjølv. På denne måten kunne prosessen rundt musikarane sitt ynskje om å kunne alle elevane sine namn vore effektivisert, og meir av tida kunne vore brukt til sjølve prosjektet.

Kommunikasjon undervegs i eit prosjekt som ved Skule 2 meiner eg er særst viktig då hyppigheten av besøka i starten ikkje var stor. Mellom besøk 2 og 3 gjekk det rundt ein og ein halv månad. Kommunikasjonen mellom besøka trur eg var viktig for mine informantar, samt elevane, og både musikarar, lærarar og elevar kunne vere godt førebudde til neste besøk ved hjelp av dei digitale verktøya. Eg meiner DiSko – prosjektet i høgste grad kan vere tent med å anbefale slike formar for kontinuerleg kommunikasjon mellom deltakarane.

5.1.4 Kapital/makt

I dette avsnittet drøftar eg det eg har oppleva som ei maktubalanse mellom deltakarane. Som eg har gjort greie for i kapittel 2, avsnitt 2.2.4, kan ei ubalanse i kapital mellom individ også

føre til ei ubalanse i makt mellom dei. I denne oppgåva har eg fokusert på kulturell kapital då det er dette eg har oppleva som grunnen for ubalansen eg har observert.

Som eg la fram i førre kapittel har eg oppleva at lærarane har ei slags ærefrykt ovanfor muskarane, og når dei snakkar om muskarane under intervju er det sjaldant med namn, men med tittelen «muskarane». Dette åleine kan sjølvstakt tolkast på ulike vis, men saman med observasjonar fortel det meg at lærarane kan ha reservasjonar mot å bidra med det dei sjølve kan musikalsk i prosjektet. Som nemnd har musikk læraren teke del i litt musisering saman med muskarane, men ei form for undervurdering eller i overkant sjølvkritisk haldning til eigne musikalske dyktigheiter er framstående. Dette eg også tilfellet med klasselærer og eit kontinuerleg ynskje om å nytte seg av hennar kunnskap på gitaren har blitt avslått.

Det kan tenkjast at fordi muskarane kanskje set med høgare kulturell kapital at dei automatisk får ei slags maktposisjon når det kjem til det musiske i prosjektet, og at lærarane ikkje føler at deira kulturelle kapital har same verdi i dialogen. Eit interessant funn eg la fram i førre kapittel er at lærarane seier at «(...) me sit nesten å berre ventar på å få noko å gjere» (Klasselærer, lærarintervju, 16.02.18). Dette samsvarar ikkje heilt med det eg har observert – nemleg lærarar som enten ikkje ynskjer å bidra med det dei kan, eller som har ei sjølvkritisk haldning til eigen kompetanse. Om dette er grunna muskarane sin eventuelt høgare kulturelle kapital kan nok diskuteras, men eg trur det har innverknad på kvifor lærarane har slike haldningar til eigne kompetansar.

Bourdieu (2006) skil ikkje mellom kapital og makt, og skriv at «Denne vitenskapen må bestrebe seg på å gripe kapital og profitt i alle sine former, og å etablere lover for hvordan de ulike typene av kapital (eller makt; som kommer ut på det samme) omformes til de andre kapitalformene» (Bourdieu, 2006, p. 7). Med kapital som eit synonym for makt kan det argumenteras for at muskarane i denne samanhengen på toppen av hierarkiet, og at lærarane kan føle seg underlegne.

Også muskarane sine roller som ekspertar kan vere relevant for denne oppleva maktubalansen: «because the expert knows more and knowledge is valuable, the expert is likely to be of a higher status» (Hulstijn, 2003, p. 2).

Eg meiner denne ubalansen kan vere verdt å merke seg som ein karakteristikk ved dialogen mellom deltakarane, då ynskje frå DiSko – prosjektet er at desse prosjekta skal utformast i eit partnerskap og med likeverd mellom deltakarane (Holdhus & Espeland, 2016a). Det skal seiast at eg ikkje har oppleva at det er muskarane som opplever seg sjølve som dei makthavande, men at lærarane opplever at muskarane er det. Eg veit ikkje om denne ubalansen er noko negativ, men den har for meg vore merkbar. Eg vil i høgste grad seie at samarbeidet har vore prega av ei form for likeverd mellom deltakarane i det at det verkar som at dei i høgste grad respekterer kvarandre og kvarandre sine idear – men kanskje respekten frå lærarane si side har strekt seg så langt at det er blitt ei slags ærefrykt ovanfor muskarane.

5.2 Korleis deltakarane sine profesjonelle utgangspunkt pregar dialogen

I dei neste avsnitta drøftar eg korleis forskingsdeltakarane sine profesjonelle utgangspunkt har prega dialogen. Eg presenterer muskarane og lærarane for seg sjølv.

5.2.1 Muskarane

Begge muskarane er godt vane med innstudering frå arbeid i kor. Dette meiner eg er godt spegla i korleis muskarane har planlagd og gjennomført opplegga, og eg ser i observasjonsarka mine at eg fleire gongar har skrive at muskarane behandlar elevane som eit kor. Frå oppvarming av kropp og stemme maskera som leik, til fokus på formidling og korrekt stemmebruk for å hjelpe elevane å formidle det musikalske stoffet. Det er for meg tydeleg at muskarane er vane med å jobbe med større grupper, og at dei veit korleis dei kan gi og ta respons, til og frå fleire individ.

Noko som slo meg som merkeleg var i kva grad muskarane var framførande – eller rettare sagt, ikkje framførande. Begge muskarane har bakgrunn i DKS og har vert turnerande muskarar i ei vokalgruppe. Som vist i førre kapittel snakkar muskarane varmt om denne typen skulekonsertar og ynskjer ikkje å miste dei. Muskarane beskriv at dei «ikkje får brukt» seg sjølv som muskarar. Det er ikkje DiSko – prosjektet som har lagt desse føringane, men muskarane og lærarane har i dialog utarbeidd denne måten å jobbe på. Ei slags manglande evne til å forstå korleis dei kan framføre eller prestere på ein utradisjonell måte verkar å påverka korleis besøka har blitt planlagd. Det kan tenkjast at muskarane sine profesjonelle

bakgrunnar med omsyn til korleiarar til dømes har lagt føringar for korleis dei har gått denne jobben i møte. Det verkar for meg som om at bakgrunnen som til dømes korleiar eller dirigent er meir tilstade under DiSko – besøka enn bakgrunnen deira som performative musikararar. Det kan tenkjast at musikarane sine roller som dirigent var meir naturleg å ta med seg inn i eit samarbeid der noko skulle utviklast saman med lærarar og for elevar. Som eg har nemnd tidlegare trur eg DiSko vil vere tent med å implementere eit musikarseminar då dei neste deltakarane skal tas inn i prosjektet, då ein kan spekulere i om musikarane ved Skule 2 la ifrå seg den performative musikarrolla i det dei skulle inngå eit samarbeid med skulesida.

Musikarane fortalde vidare om musikarar som kanskje ikkje passar til eit DiSko – liknande prosjekt. Då musikarane fortalde om dette beskrev dei musikarar som kanskje ikkje var så pedagogiske av seg, men som i eit større ensemble kunne bidra med gode musikkopplevingar for elevane. Dei avsluttar med å seie at det ville vere synd om desse musikarane skulle miste jobben grunna DiSko. Her skifter fokus frå kor gode musikkopplevingar elevane kan få til faren for musikarar som eventuelt kan miste jobben dersom dei tradisjonelle skulekonsertane forsvinn. Ein søker i DiSko – prosjektet å utvikle konsertformar som vil auke eigarskapet både lærarar og elevar føler til konsertane, då det kjem fram i blant anna Holdhus (2014) si avhandling at dette er eit problem mange skular står ovanfor. Det lyt drøftast kor vidt virtuose musikarar som ikkje klarar å skape eit varande musikalsk minne og eigarskap hos elevane er av ynskjeleg kvalitet, men dette må bli en annen studie om kvalitet, som jo er eit relativt omgrep. Vil til dømes konsensusen rundt dei noverande kvalitetsoppfatningane i skulekonsertar (Christensen, 2017) som *dyktige utøvarar, musikkval, variasjon, heilheit, spenning* og *samanheng* vere dei same dersom skulen fekk meir definisjonsmakt og ein til dømes skifta fokus til dialogiske skulekonsertar? Dette er kvalitetsoppfatningar eg ikkje ser noko problem med å overføre til dialogiske skulekonsertar – det er den verkorienterte ordlyden og tanken *bak* desse kvalitetsoppfatningane som eventuelt måtte tre til side for å gi rom for dialog: «(...) elevane bør bli presentert for flest mulig forskjellige sjangre og stilarter» (Christensen, 2017, p. 273). Kva om elevar, lærarar og musikarar i dialog utarbeida eit produkt med ulike sjangrar og stilartar – ville kvaliteten svekkast fordi elevane ikkje fekk *presentert* denne variasjonen i form av ein konsert, og sluttar musikarane å vere dyktige utøvarar i det dei utøver *saman* med elevar og lærarar?

Eg trur nok musikarane er inne på noko då dei fortel om musikarar som kan føle seg ukomfortable med eit eventuelt skifte i skulekonsertordninga. I artikkelen «Vulnerability and

agency in being and becoming a musician» (Wiggins, 2011) skriv Jackie Wiggins om «vulnerability»²⁰ - ei kjensle musikarar ho har intervjuar beskriv som «learned behavior» (Wiggins, 2011, p. 359). Det å vere mottakeleg eller open for nye innspel er for musikarar ein essensiell eigenskap, men det kan også føre til at musikaren vert sårbar i møte med noko som er heilt nytt eller angstfullt for han/ho. Musikarar som i stor grad er verkorienterte har dette som del av sin identitet – det er deira verke. Dersom mine informantar føler at DiSko – prosjektet og ei meir relasjonell tilnærming kan devaluere det dei gjer og dermed angripe deira identitet kan det vere emosjonelt utfordrande og dermed forståeleg at dei ynskjer å også behalde dei tradisjonelle skulekonsertane.

5.2.2 Lærarane

Lærarane sine profesjonelle utgangspunkt pregar også dialogen mellom deltakarane. Dei har unike kunnskapar om elevane og dei rutinane som lyt haldast for å på best mogleg måte gjennomføre muskarbesøk. Besøka har gått føre seg over lange skuledagar, og det er lærarane som har sørja for at elevane sine behov for pausar, mat og personlege høve vert teken hand om. Lærarane har også dela informasjon om klassa som kan få innverknad på korleis muskarane kan gjennomføre sine besøk, noko eg meiner har føra til at muskarane også har fått ei sosialpedagogisk rolle under besøka.

Eg føler lærarane i stor grad har vore komfortable med det som har skjedd i regi av DiSko – prosjektet og, som nemnd, fortel dei i intervju at dersom dei måtte velje mellom tradisjonelle skulekonsertar og DiSko, ville dei valt DiSko. Eg trur grunnen til at lærarane føler seg komfortable med å seie at dei er villige til å velje vekk tradisjonelle skulekonsertar (dersom dei må) har rot i deira og elevane deira sine eigarskap til prosjektet, og i kva grad DiSko klarar å bli del av skulekvardagen i tida (og forhåpentleg tida etter) prosjektet er ved skulen. Som me ser hos muskarane kan det vere deira identitet som muskar som gjer at dei har eit sterkt band til dei tradisjonelle skulekonsertane. Det same kan vere tilfellet hos lærarane; det kan tenkjast at deira identitet som lærar er betre spegla i DiSko – prosjektet.

²⁰ Som kan forståast som sårbarheit, men også det å vere mottakeleg eller open (ikkje tildekt)

5.3 Eiga rolle i prosjektet

Mi rolle som deltakande observatør i DiSko – prosjektet ved Skule 2 har vert noko eg har fundert mykje over. Det var i utgangspunktet ikkje meininga at eg skulle involvere meg i prosjektet anna enn å observere deltakarane, men allereie under fyrste besøk kom det fram at eg var gitarist og at musikarane ynskja å nytte seg av min kompetanse på instrumentet. Det byrja med akkompagnement på ei låt, og enda med akkompagnement på fire låtar, samt to solonummer saman med musikarane siste besøksdagen. Med eit tilsynelatande så stort behov for ein gitarist, eller ei form for akkompagnement, har det slått meg at mi rolle i prosjektet kan ha hatt stor innverknad på kor mykje lærarane var involvert i det musikalske under besøka. Vile musikarane i større grad bedt lærarane om å spele instrument dersom eg ikkje var involvert? Dette vert sjølvstakt spekulativt, noko eg også sa til deltakarane då eg (etter intervju) sende dei dette spørsmålet

Intervjuar: Det at eg har vore med som gitarist under haustsemesteret – har det «hemma» samarbeidet mellom dykk og lærarane på noko måte? Vile det vert meir aktuelt å bruke lærarane meir musikalsk (piano/song/gitar/kva det måtte vere) dersom eg ikkje var deltakande? Dette blir kanskje litt spekulasjon, men kunne dykk reflektert litt over det?

Musikarar: Det trur me absolutt ikkje. Det er mogleg me kunne brukt [klasselærar] meir på noko vis, men samstundes har ikkje ho så veldig lyst. Og det var veldig godt for oss å ha ein stødig og dyktig gitarist med på laget. Det førte også til ei større musikalsk oppleving for elevane, det er me sikre på.

(Frå korrespondanse mellom meg sjølv og musikarane, 16.03.18)

Intervjuar: Det at eg har vore med som gitarist under haustsemesteret – har det «hemma» samarbeidet mellom dykk og musikarane på noko måte? Vile det vert meir aktuelt å delta meir sjølv (piano/song/gitar/kva det måtte vere) dersom eg ikkje var deltakande? Dette blir kanskje litt spekulasjon, men kunne dykk reflektert litt over det?

Lærarar: Me har allereie reflektert litt over dette og det har ikkje hemma, berre berika

Intervjuar: Er me på same side at me snakkar om sjølv samarbeidet då – og ikkje det musikalske produktet?

Lærarar: Ja, det vil me sei.

(Frå korrespondanse mellom meg sjølv og lærarane, 16.03.18)

Å spørje deltakarane eit såpass spekulativt spørsmål etter end datainnsamling og etter eg har vore ein del av prosjektet ved Skule 2 i eit halvt år kan sjølvsagt kritiserast og stillast spørsmål til, men det var noko eg ynskja at deltakarane skulle reflektere over. Det kan sjølvsagt hende at deltakarane har eller har hatt andre tankar om temaet dei ikkje ynskjer å dele, eller som på dette tidspunktet ikkje lenger var relevante, men det vil eg ikkje spekulere vidare på. Det er for meg heilt klart at mi eiga involvering i prosjektet har hatt innverknad på korleis besøka arta seg, utan at eg skal seie noko om at denne involveringa var positiv eller negativ for dialogen mellom deltakarane – dette let eg vere opp til deira svar på spørsmålet.

6.0 Konklusjon og vegen vidare

Til slutt ynskjer eg å konkludere arbeidet mitt, seie noko om kva som overraska meg ved det, og dele nokre tankar om korleis feltet kan utforskast vidare.

For å svare på problemstillinga «Kva karakteriserer besøkande musikarar og lærarar sin dialog på ein skule som deltek i innovasjonsprosjektet DiSko, og på kva måtar pregar lærarar og musikarar sine profesjonelle utgangspunkt denne dialogen?» har eg definert dialogomgrepet og svara på mine 4 forskingsspørsmål. Eg har også peika på deltakarane sine profesjonelle utgangspunkt og drøfta korleis desse kan ha prega dialogen. Framståande i funna er deltakarane sin vilje til å gå inn i og fortsette i ein dialog med kvarandre og prosjektet.

Ein kan sjå av funna at DiSko – prosjektet i framtida kan vere tent med å føreslå roller og arbeidsfordeling for deltakarane, då dette kjem fram som eit lite forvirringsmoment i startfasen. Også mitt føreslegne musikarseminar frå DiSko si side trur eg vil vere av verdi for dei framtidige deltakarane, då eg har sett at musikarane sine svar og handlingar når det kjem til spørsmål om tradisjonelle konsertformar ikkje heilt stemmer overeins.

Det har vert veldig interessant å få vere vitne til og del av eit slikt prosjekt som DiSko, og eg er overraska over kor sjølvsgatt det kjennast at slik skal skulekonsertar vere. Det er heilt klart for meg at skulane som har vert del av prosjektet kjem til å ha nytte av det i lang tid framover, og at det har sett spor hos elevane i klassane som har fått eksperthjelp.

Vidare håpar eg at tematikken i min studie kan byggast vidare på, og gjerne også inkludere elevperspektivet og korleis dei inngår i dialogen. Det ville også vere interessant å gå tilbake til Skule 2, eller andre skular som har delteke, etter prosjektslutt for å undersøke kva for fagleg og kunstnarleg utbytte som ligg igjen.

I og med at prosjektet fortsett ut 2020 håpar eg at også andre masterstudentar finn prosjektet interessant og ynskjer å forske på delar av det. Interessante tema kunne vert kvalitetsoppfatningar i DiSko – prosjektet sine skulekonsertar, som eit svar på den forskinga som fins om kvalitetsoppfatningar i skulekonsertane slik dei er i dag. Eg ser også for meg at ein studie av karakteristikkar ved musikarar i DiSko – prosjektet ville vere interessant, då det

kan verka som at ein ser etter spesielle kvalitetar hos muskarane som vert valt til prosjektet (Holdhus & Espeland, 2018). Også vidare forskning på dialogen mellom deltakarane og på korleis dialogen påverkar til dømes eigarskapet elevane føler ovanfor prosjektet trur eg ville vere ein interessant studie for den som utfører den, i tillegg til å vere god data for DiSko – prosjektet i framtida.

Referansar

- Allwood, J., Traum, D., & Jokinen, K. (2000). Cooperation, Dialogue and Ethics. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53(6), 871-914.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (Vol. 1). USA: University of Texas Press.
- Bell, J., & Waters, S. (2014). *Doing your research project : a guide for first-time researchers* (6th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October Magazine, Ltd. and Massachusetts Institute of Technology*, 51-79.
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & quantity*, 36, 391-409.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur* (J. Stierna, Trans.). Stockholm: Symposion Östlings bokförlag
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-2), 5-453.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Breivik, J. K., & Christophersen, C. (2013). *Den Kulturelle Skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browne, K. (2005). *An Introduction to Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). Edinburgh: T. & T. Clark.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.

- Christensen, T. W. (2015). *Når musikken gir mening: Hovedtrekk i en studie av kvalitet i skolekonserter*. Retrieved from Fakultet for allmennvitenskapelige fag:
- Christensen, T. W. (2017). *Når musikken gir mening: Kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter*: Cappelen Damm Akademisk.
- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator: Teachers' space for Action in The Cultural Rucksack, a Norwegian National Program for Arts and Culture in Schools *International Journal of Education & the Arts*, 14(1.11).
- Christophersen, C., & Kenny, A. (2018a). Alteration, Disruption, or Reharmonization?: Pathways for Musician–Teacher Collaborations. In C. Christophersen & A. Kenny (Eds.), *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. New York & London: Routledge.
- Christophersen, C., & Kenny, A. (2018b). *Musician-teacher collaborations: Altering the chord* (C. Christophersen & A. Kenny Eds.). New York & London: Routledge.
- Digranes, I. (2009). *Den Kulturelle Skulesekken: Narratives and Myths of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts*. (Ph. D.), Arkitektur-og designhøgskolen i Oslo (AHO), Oslo.
- Fagerheim, P. (2012). Musikalske praksiser i sosiale mellomrom. *Norsk tidsskrift for musikkforskning*, 1.
- Fredens, K., & Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gladding, S. T., & Henderson, D. A. (2000). Creativity and family counseling: The SCAMPER model as a template for promoting creative processes. *The Family Journal*, 8(3), 245-249.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5th ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Haskins, C. (1989). Kant and the Autonomy of Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 47(1), 43-54.
- Haugsevje, A. s. D., Heian, M. T., & Hylland, O. M. (2018). *Regionalt spillerom: Organisering og kvalitet i skolekonserter i Østfold og Akershus*. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/57c6b752440243071d365d28/t/5aa7d24aec212dd64538886d/1520947792297/Regionalt+spillerom+%28Haugsevje%29.pdf>
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2008). *Handbook of Emergent Methods*. New York & London: Guilford Press.
- Holdhus, K. (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsalsetetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonserterpraksiser*. (Ph. D.), Aarhus Universitet, Aarhus.
- Holdhus, K. (2015). Skolekonserter-relasjonelle kunstdidaktiske praksiser? *Studia Musicologica Norvegica*, 39(01), 87-105.
- Holdhus, K. (2018). Teacher–Musician Collaborations on the Move: From Performance Appreciation to Dialogue. In C. Christophersen & A. Kenny (Eds.), *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. New York & London: Routledge.
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2016a). *Forskningsdesign DiSko*.
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2016b). *Skole og konsert - fra formidling til dialog (DiSko) - prosjektbeskrivelse*.
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2017a). *Intensjonsrapport 1*. Retrieved from diskoprojektet.no: <https://www.diskoprojektet.no/rappporter/>
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2017b). *Tilstandsrapport 1*. Retrieved from diskoprojektet.no: <https://www.diskoprojektet.no/rappporter/>
- Holdhus, K., & Espeland, M. (2018). *Produksjonsrapport 1*. Retrieved from BRAGE: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2496646/HVLProduksjonsrapportDiSko2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Holgerson, S.-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A. M., & Rønholt, H. (2003). *Video i Pædagogisk Forskning: Krop og Udtryk i Bevægelse*. København: Hovedland.
- Holmen, H. (2016, 29.06.16). epistemologi. Retrieved from <https://snl.no/epistemologi>
- Hulstijn, J. (2003). *Roles in Dialogue*. Retrieved from Institute of Information and Computing Sciences:
- Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, H. (2011). Bred kultursosiologi. *Sociologisk tidsskrift*, 19(04), 379-394.
- Malinowski, B. (1992). *Magic, Science and Religion and Other Essays*. Illinois: Waveland Press.
- McKenney, S. (2013). Dr. Eric Kluijfhout speaks with dr. Susan McKenney on conducting educational design research. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=2Esu6mLSXgI>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). *Conducting Educational Design Research*. London & New York: Routledge.
- Merriam-Webster. (u.å.). Heteroglossia. *Merriam-Webster*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/heteroglossia>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Nielsen, F. (2002). *Almen Musikdidaktik* (2 ed.). København: Akademisk Forlag.
- Partington, J. (2018). "Ideal Relationships": Reconceptualizing Partnership in the Music Classroom Using the Smallian Theory of Musicking. In C. Christophersen & A.

- Kenny (Eds.), *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. New York & London: Routledge.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of general psychology*, 7(1), 84.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrede, T. (2018, 26.03.2018). Givende møte eller massiv kamelsluking? *Ballade.no*.
- Smith, G. D. (2018). Musicians as Musician–Teacher Collaborators: Towards Punk Pedagogical Perspectives. In C. Christophersen & A. Kenny (Eds.), *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. New York & London: Routledge.
- Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The Introduction, Methods, Results, and Discussion (IMRAD) Structure: a Fifty-year Survey. *Journal of the medical library association*, 92(3), 364.
- St.Meld.Nr.8. (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Oslo: Det Kongelige Kultur- og kyrkjedepartement.
- Tjora, A. K., Lise; Skirbekk, Sigurd. (2015, 31.01.15). Sosiologi. Retrieved from <https://snl.no/sosiologi>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i musikk (MUS1-01). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (Vol. 13). Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Wiggins, J. (2011). Vulnerability and Agency in Being and Becoming a Musician. *Music Education Research*, 13(4), 355-367.

Yankelovich, D. (2001). *The Magic of Dialogue: Transforming Conflict Into Cooperation*.

New York, London, Toronto & Sydney: Simon and Schuster.

Vedlegg

I. Tabell frå litteratursøk

Sjå eige vedleggsdokument

II. Mal for observasjonsark

Støtteark for observasjoner/videoobservasjoner I DiSko

<i>Dato:</i>	_____	<i>Forsker:</i>	_____
<i>Tidspunkt:</i>	_____		
<i>Sted:</i>	_____		
<i>Hendelse:</i>	Observasjon av: _____		Hovdinformant(er) (type, f. eks lærere, elever etc: _____

Beskrivelse: Gi en kort beskrivelse av situasjonen:

5-10 nøkkelord som oppsummerer ditt hovedinntrykk

Hvilke nye tanker fikk du under observasjonen (tanker, innsikter, ny kunnskap eller nye retninger å undersøke som ble utløst av observasjonen? Hvordan kan du eventuelt forfølge disse nye tankene: Hvem/hva kan du intervju/observere for å utdype det du har merka deg her?

Hva "slo deg" I det du observerte??

På hvilke måter handler det du har sett om relasjonelle kunstidaktiske former og praksiser?

.

Beskriv kort det du opplever som deltakernes perspektiv

Flere spørsmål/andre ting ved denne observasjonen eller din egen rolle du ønsker å trekke fram?

III. Intervjuguide Lærar

Lærarane si oppleving av DiSko – prosjektet og deira rolle i det.	Korleis har prosjektet til no vert for lærarane? <ul style="list-style-type: none"> - Generelt (sjølve DiSko – prosjektet) - Spesifikt <i>deira</i> prosjekt
	Korleis opplever lærarane si rolle i prosjektet? <ul style="list-style-type: none"> - <i>Helper, Guard, Mediator</i>, eller noko meir enn dette? - Si rolle i <i>planlegginga</i> - Si rolle <i>under</i> besøka - Si rolle <i>mellom</i> besøka
	Korleis evaluerer lærarane prosjektet og si rolle i det så langt? <ul style="list-style-type: none"> - Sjølve prosjektet - Deira rolle - - Gjort noko annleis?
Lærarane si oppleving av samarbeid i DiSko – prosjektet	Korleis vil lærarane beskrive samarbeidet mellom seg sjølve og musikarane gjennom prosjektet? <ul style="list-style-type: none"> - Korleis har dei oppleva musikarane? - Korleis vil lærarane vurdere samarbeidet? - Har det vert eit likestilt samarbeid – har partane tatt like stor del?
	Korleis vil lærarane beskrive samarbeidet mellom lærarar og leiinga ved skulen? <ul style="list-style-type: none"> - Korleis har det vert å få så mykje tid til musikk – kva har måtta ofrast?
	Korleis vil lærarane beskrive samarbeidet seg imellom i prosjektet?
Eigarskap til prosjektet	I kor stor grad opplever lærarane eit eigarskap til prosjektet og kvifor?

	<ul style="list-style-type: none"> - Kva aspekt ved prosjektet har gjeve størst eigarskap – kvifor akkurat dette og ikkje andre ting?
	<p>Er det av lærarane si oppfatning at eigarskapet strekk seg utover den klassa som har vore involvert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klarar lærarane på eige hand å ”spreie” DiSko då musikarane ikkje er tilstade, eller vert prosjektet sat på vent?
	<p>Er det av lærarane si oppfatning at elevane har eigarskap til dette?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evt fleire enn frå den involverte klassa?
Lærarane sine tankar om ”framtidias DiSko”	<p>Ynskjer lærarane ei slik utvikling av DKS sine skulekonsertar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kvifor / kvifor ikkje?
	<p>Ynskjer lærarane både tradisjonelle skulekonsertar og DiSko – prosjekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kvifor / kvifor ikkje
	<p>Om lærarane MÅ velje – kva vel dei og kvifor?</p>
Dagens tilbod frå DKS	<p>Korleis vil lærarane beskrive dei tradisjonelle skulekonsertane?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Og utbytte av dei - Form, tid, tema, etc.
	<p>I kva grad meiner lærarane at dagens tilbod frå DKS er mangelfult / svakt?</p>
	<p>Dersom manglar og svakheit vert presentert – korleis trur lærarane at DiSko kan gjere det betre?</p>
Evaluering	<p>Prosjektet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil lærarane evaluere DiSko – prosjektet så langt? Generelt og spesifikt deira eige prosjekt. - Ville dei gjort noko annleis?

	Eiga rolle <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil lærarane evaluere si eiga rolle i DiSko – prosjektet så langt? Rolla som lærar, hjelper, vakt, mediator, samarbeidspartner, <i>medmusikant</i> (!?) - Ville ein gjort noko annleis?
	Samarbeid <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil lærarane evaluere samarbeidet i prosjektet? Hovudsakleg mellom lærar og muskar, men også anna om relevant. - Ville ein gjort noko annleis?
Lærarane sine innspel	Noko dei ynskjer å ta opp?
	Noko dei ikkje fekk sagt?
	Lurar dei på noko?

IV. Intervjuguide musikar

Musikarane si oppleving av DiSko – prosjektet og deira rolle i det.	Korleis har prosjektet til no vert for musikarane? <ul style="list-style-type: none">- Generelt (sjølve DiSko – prosjektet)- Spesifikt <i>deira</i> prosjekt
	Korleis opplever musikarane si rolle i prosjektet? <ul style="list-style-type: none">- Kunstnar vs lærar?- Si rolle i <i>planlegginga</i>- Si rolle <i>under</i> besøka- Si rolle <i>mellom</i> besøka
	Korleis evaluerer musikarane prosjektet og si rolle i det så langt? <ul style="list-style-type: none">- Sjølve prosjektet- Deira rolle- - Gjort noko annleis?
Musikarane si oppleving av samarbeid i DiSko – prosjektet	Korleis vil musikarane beskrive samarbeidet mellom seg sjølve og lærarane gjennom prosjektet? <ul style="list-style-type: none">- Korleis har dei oppleva lærarane?- Korleis vil musikarane vurdere samarbeidet?- Har det vert eit likestilt samarbeid – har partane tatt like stor del?
	Korleis vil musikarane beskrive prosjektdeltakinga i førehald til deira daglege arbeid? <ul style="list-style-type: none">- Korleis har det vert som musikar å balansere i førehald til, til dømes andre erfaringar frå DKS?- Kunne ein gjennomført dette ved fleire skular samstundes?
	Korleis vil musikarane beskrive samarbeidet seg imellom i prosjektet?

Eigarskap til prosjektet	I kor stor grad opplever musikarane eit eigarskap til prosjektet og kvifor? <ul style="list-style-type: none"> - Kva aspekt ved prosjektet har gjeve størst eigarskap – kvifor akkurat dette og ikkje andre ting?
	Er det av musikarane si oppfatning at musikarar i deira krets som veit om prosjektet er positive til det? <ul style="list-style-type: none"> - Klarar musikarane på eige hand å ”spreie” DiSko då andre deltakande ikkje er tilstade, eller vert prosjektet sat på vent mellom besøk og planlegging?
musikarane sine tankar om ”framtidens DiSko”	Ynskjer musikarane ei slik utvikling av DKS sine skulekonsertar? <ul style="list-style-type: none"> - Kvifor / kvifor ikkje?
	Ynskjer musikarane både tradisjonelle skulekonsertar og DiSko – prosjekt? <ul style="list-style-type: none"> - Kvifor / kvifor ikkje
	Om musikarane MÅ velje – kva vel dei og kvifor?
Dagens tilbod frå DKS	Korleis vil musikarane beskrive dei tradisjonelle skulekonsertane? <ul style="list-style-type: none"> - Og utbytte av dei - Form, tid, tema, etc.
	I kva grad meiner musikarane at dagens tilbod frå DKS er mangelfult / svakt?
	Dersom manglar og svakheit vert presentert – korleis trur musikarane at DiSko kan gjere det betre?
Evaluering	Prosjektet

	<ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil muskarane evaluere DiSko – prosjektet så langt? Generelt og spesifikt deira eige prosjekt. - Ville dei gjort noko annleis?
	<p>Eiga rolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil muskarane evaluere si eiga rolle i DiSko – prosjektet så langt? Rolla som muskar, lærar, hjelper, samarbeidspartner, <i>medmusikant</i> (!?) - Ville ein gjort noko annleis?
	<p>Samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korleis vil muskarane evaluere samarbeidet i prosjektet? Hovudsakleg mellom lærar og muskar, men også anna om relevant. - Ville ein gjort noko annleis?
Musikarane sine innspel	Noko dei ynskjer å ta opp?
	Noko dei ikkje fekk sagt?
	Lurar dei på noko?

V. Arbeidsoppgåva «EKTESKAP»

EKTESKAP (- mellom Skole og Konsert...) - verktøy for innovasjonsdrøfting

Tema: Innovasjon av skolekonsertpraksis på Disko skoler

Drøft

- **følgende aspekter knyttet til innovasjon av skolekonsertpraksis på din DiSko-skole. Følg EKTESKAP prosessen, først E, så K osv. Synes du spørsmålene overlapper, så tilpass.**

ERSTATTE

Kan/bør noe av dagens skolekonsertpraksis **erstattes** med annen type praksis?
Hvordan vil skolen reagere dersom dagens praksis skal endres på dette feltet?
Hvordan vil besøkende musikere reagere?

KOMBINERE

Hvordan kan skolekonsertbesøk utnyttes bedre gjennom å kombinere skolekonserter med andre aktiviteter? Kan noe samordnes eller delegeres slik at utbytte for alle blir bedre?

TILPASSE

Kan vanlig undervisning tilpasses bedre for å fange opp elementer fra skolekonserterne?
Hvilke fag kunne slik tilpasning foregå i? Eller er det andre aktiviteter ved skolen som kan tilpasses?

ENDRE

Hvordan kan skolekonsertpraksisen **endres** på din skole? Kan noe tilføyes? Kan noe styrkes, for eksempel elevmedvirkning, klasselærermedvirkning, forberedelse, etterarbeid, opplevelser, mottak, fokus i konsertene/besøkene etc. I så fall, hva vil dere prioritere?

SAMFUNNSRELEVANS

Kan skolekonsertpraksis ved din skole i større grad bli en praksis for lokalsamfunnet? Hvordan? Kan elever medvirke på aktuelle arenaer (aldershjem, sykehjem, kjøpesenter.....) utenfor skolen? Hva med foreldremedvirkning etc.? Hva sier musikere til slike ideer?

KAST

Er det noe ved dagens praksis skolen bør forkaste? Hvilke deler kunne det være?

ALTERNATIV

Kan besøkene av musikere og/eller DKS benyttes alternativt i forhold til i dag? Hvordan? På hvilken måte? Kan musikere være tilstede på andre måter enn i dag? Kan teknologi brukes her?

PROFILERE

Må skolekonsertpraksiser være lik på alle Disko-skoler? Kan besøkene tilpasses slik at det gir skolen en profil? Hvordan? Hva vil dere prioritere i så fall?