

# MASTEROPPGAVE

“Jeg har lyst til at det skal bli fredag sånn at jeg kan ha musikk” – En studie av gutters forhold til musikk og erfaringer med musikkaktiviteter i skolen

“I want it to be Friday so that I can have music” –  
A study of boys' relationships with music and experiences with music activities in school

**Cornelia Støle Wittussen**

Master i musikk i Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag

Innleveringsdato 16.05.2022

## Sammendrag

Formålet med masterarbeidet har vært å få førstehåndskunnskap om gutter sine opplevelser med musikkaktiviteter i skolen sett i lys av motivasjon, mestring og trivsel. Forskere og lærere har uttalt seg om gutters faglige prestasjoner, hvor gutter gjør det faglig svakere enn jenter. Dette taler for nødvendigheten av at tiltak må iverksettes for å skape like muligheter for jenter og gutter (NOU 2019: 3; Krumsvik 2019a). Min motivasjon har vært å få taket på guttenes egne beskrivelser av deres skoleopplevelse. Med det har utgangspunktet for studien vært følgende problemstilling: *Hvordan beskriver et utvalg gutter sitt forhold til musikk og opplevelser med musikkaktiviteter i skolen?*

Studien er teoretisk forankret i en hermeneutisk vitenskapstradisjon, med videre teori fra både internasjonale og nasjonale studier. Det teoretiske rammeverket består av Deci og Ryans Selvbestemmelsesteori, Banduras teori om mestringsforventning, DeNoras (2000) og Even Ruuds (2013) betraktninger knyttet til musikk og identitet, og mulighetene som ligger i musikken. I tillegg Øivind Varkøys (2015) perspektiver på den musikalske erfaringens egenverdi.

Gjennom kvalitative forskningsintervju har seks 10. klassegutter satt ord på hva musikk betyr for dem, mestringsopplevelser de har hatt i musikkfaget, samt hvilken betydning praktisk arbeid har for dem i skolen. Resultatene taler for at musikk er en naturlig del av guttenes hverdag; de bruker musikk som et middel til å endre eller forsterke emosjonelle tilstander, musikklyttingens fluktmulighet fra hverdagens krav og forventinger, samt at musikk kan være med på å avgrense og konstituere identiteten. Studien viser en rekke elementer som påvirker guttenes motivasjon i musikkfaget; opplevelsen av frihet i faget, synet på instrumentferdigheter som statusfrembringende, verdien av å skape noe sammen og jobbe praktisk. I tillegg kan alle informantene fortelle om mestringsopplevelser.

Avslutningsvis i oppgaven diskuterer jeg hvordan musikkfaget kan motivere gutter for skolen sett i lys av deres interesser og predisposisjoner. Funnene taler for at gutter kan nyte godt av musikkfagets konkrete og praktiske arbeidsoppgaver, og muligheten for å gjøre noe som er gøy. Helt til slutt belyser jeg verdien av å inkludere formålsløse aktiviteter i skolen som bringer glede og engasjement, slik som den musikalske erfaringens egenverdi.

## Abstract

The purpose of this dissertation has been to gain first-hand knowledge of boys' experiences with music activities in school, considering their sense of achievement, well-being, and motivation. Researchers and teachers have spoken out about boys' academic performance and involvement in school, where boys perform academically lower than girls, which advocates the necessity that measures must be taken to create equal opportunities for girls and boys (NOU 2019: 3; Krumsvik 2019a). My motivation has been to get the boys' descriptions. With this, the starting point for the study has been the following research question: *How does a selection of boys describe their relationship to music and experiences with music activities in school?*

The study is theoretically rooted in a hermeneutic tradition of science, with further theory from both international and national studies. The theoretical framework consists further of Deci and Ryan's Theory of Self-Determination, Bandura's theory of coping expectations, DeNoras (2000) and Even Ruud's (2013) considerations related to music and identity, and the possibilities that lie in music. In addition, Øivind Varkøy's (2015) perspectives on the intrinsic value of musical experience.

Through qualitative research interviews, six tenth-grade boys have put into words what music means to them and coping experiences they have had in the music subject, as well as the importance of practical work in school. The results suggest that music is a natural part of boys' everyday lives; they use the music as a means of changing or enhancing emotional states, music listening gives a break from everyday demands and expectations, and music can help them refine and constitute their identity. The study shows several elements that influence the boys' motivation in the music subject; the experience of freedom in the subject, the view of instrument skills as status-enhancing, and the value of creating something together and working practically. In addition, all informants share their coping experiences.

Finally, I discuss how the music subject can motivate boys for school in light of their interests and predispositions. The findings suggest that boys can benefit from the music subject's focus on specific and practical tasks, as well as the possibility of doing something that brings joy and excitement. Finally, I shed light on the value of including purposeless activities in school to facilitate appreciation of the intrinsic value of the musical experience.

## Forord

Omsider er tiden kommet der jeg kan ta meg tid til å tenke og reflektere tilbake på hvordan det har vært å skrive master. Neida, jeg bare tulla – det har jeg absolutt ikke tid til. Å skrive denne oppgaven har vært en lang reise som har gitt meg mange gode minner og nye vennskap.

Jeg vil rette en spesiell takk til min kjære veileder Silje Valde Onsrud for oppmuntrende ord, tydelige tilbakemeldinger og nødvendig hjelp for navigering i forskningslandskapet.

Jeg vil også takke mine kjære informanter som har vært med å realisere denne studien. Samtalene med dere har vært interessante for meg personlig, noe jeg kan se tilbake på med mye glede. Jeg har også hatt flere fine møter med andre elever på skolen jeg gjorde intervjuene. Det har vært ekstra stas å være med i musikkundervisningen til andre musikk lærere og se dem i aksjon, og dermed dra lærdom ut av det. Derfor må jeg også takke musikk lærerne som har bidratt til dette forskningsprosjektet.

En ekstra takk rettes til venner og familie for støtte, konstruktive tilbakemeldinger og hjelp med korrekturlesing. I tillegg vil jeg takke Lo-fi instrumentals-spillelistene på Spotify og hev-og-senk-pultene på biblioteket på Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen.

*Cornelia Støle Wittussen*

*Bergen, mai 2022*

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Forord</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. Innledningskapittel</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Formål med studien</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>3</b>
1.3.1 Gutters trivsel og motivasjon i skolesammenheng.....	4
1.3.2 Musikkens betydning for unges identitet og emosjonsregulering.....	6
1.3.3 Musikk og kjønn.....	7
1.3.4 Noen elevers syn på musikkfaget.....	8
1.3.5 Noen læreres syn på musikkfaget.....	9
1.3.6 Oppsummering.....	9
<b>1.4 Begrepsavklaring</b> .....	<b>9</b>
<b>1.5 Masteroppgavens oppbygning</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 Innledning</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Motivasjon</b> .....	<b>12</b>
2.2.1 Selvbestemmelsesteorien.....	12
2.2.1.1 Autonomi.....	13
2.2.1.2 Kompetanse.....	14
2.2.1.3 Tilhørighet.....	14
<b>2.3 Mestringsforventning</b> .....	<b>15</b>
2.3.1 Tidligere erfaringer.....	16
2.3.2 Vikarierende erfaringer.....	16
2.3.3 Verbal overtalelse.....	17
2.3.4 Emosjonelle og fysiske forhold.....	17
<b>2.4 Selvoppfatning</b> .....	<b>17</b>
<b>2.5 Musikk som identitetsmarkør og middel til selvregulering</b> .....	<b>18</b>
<b>2.6 Kjønn og maskulinitet</b> .....	<b>20</b>

<b>2.7 Musicking .....</b>	<b>21</b>
<b>2.8 Elevstemmen.....</b>	<b>22</b>
<b>2.9 Teori til diskusjon .....</b>	<b>23</b>
2.9.1 Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp .....	23
2.9.2 Musikkfagets egenart .....	23
<b>3. Metodekapittel.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Innledning.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Forskningsdesign .....</b>	<b>25</b>
3.2.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	26
3.2.2 Forforståelse.....	26
<b>3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....</b>	<b>27</b>
<b>3.4 Fremgangsmåte.....</b>	<b>27</b>
3.4.1 Utvalg.....	29
3.4.2 Intervjuguide .....	30
3.4.3 Intervjuene .....	31
3.4.5 Transkribering .....	32
<b>3.5 Etiske betraktninger .....</b>	<b>33</b>
3.5.1 Ivaretagelse av informantene .....	35
3.5.2 Forforståelse - konsekvenser.....	36
3.5.3 Forskerrollen .....	36
<b>3.6 Temaanalyse .....</b>	<b>37</b>
3.6.1 Valg av temaer .....	38
3.6.2 Braun og Clarkes seks steg .....	39
<b>3.7 Studiens gyldighet og troverdighet.....</b>	<b>40</b>
<b>4. Analyse.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Innledning.....</b>	<b>43</b>
4.1.2 Introduksjon av intervjupersonene.....	43
<b>4.2 Musikkens betydning.....</b>	<b>44</b>
4.2.1 Musikk som middel til selvregulering .....	45
4.2.2 Musikk som underholdningsmiddel.....	46
4.2.3 Musikk som fluktmiddel .....	47
4.2.4 Musikk og barndom .....	47
4.2.5 Musikk som kjønns- og identitetsmarkør?.....	48
<b>4.3 Motivasjon og mestring.....</b>	<b>52</b>

4.3.1 Status .....	52
4.3.2 Frihet i faget .....	52
4.3.3 Skape noe sammen.....	54
4.3.4 Konkrete mål og tilbakemeldinger.....	55
4.3.5 Lærerens tilbakemeldinger.....	56
4.3.6 Mestringsopplevelser .....	57
4.3.7 Mestre foran andre .....	60
4.3.8 Å utøve musikk .....	61
<b>4.4 Oppsummering.....</b>	<b>63</b>
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>64</b>
<b>5.1 Innledning.....</b>	<b>64</b>
<b>5.2 Sentrale utfordringer for skolen i møte med gutter .....</b>	<b>65</b>
<b>5.3 Tiltak og løsninger .....</b>	<b>67</b>
<b>5.4 Hvordan motivere gutter for skolen?.....</b>	<b>68</b>
5.4.1 Aktivitetsbehov .....	69
5.4.2 Hva har matte, kroppsøving og musikk til felles? .....	71
5.4.3 Musikk som middel til utvikling av selvreguleringsevne? .....	71
5.4.4 Musikk som trivselsfag .....	72
5.4.4.1 Gutters interesser.....	72
5.4.4.2 Samhandling .....	73
5.4.4.3 Mestringsopplevelser .....	74
5.4.5 Gutter og instrumentvalg .....	74
5.4.6 «Den musikalske erfaringens egenverdi» .....	76
<b>5.5 Oppsummering av diskusjon .....</b>	<b>78</b>
<b>6. Avslutningskapittel .....</b>	<b>80</b>
<b>6.1 Oppsummering av studien .....</b>	<b>80</b>
<b>6.2 Studiens begrensninger .....</b>	<b>82</b>
<b>6.3 Veien videre .....</b>	<b>82</b>
<b>6.4 Avsluttende tanker.....</b>	<b>83</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 1.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>95</b>

# 1. Innledningskapittel

## 1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling

Da jeg begynte aktivt å reflektere over hva jeg ønsket at mitt masterprosjekt skulle handle om, var det flere temaer jeg tenkte kunne være aktuelle å gå i dybden av. Det jeg var helt overbevist om var at jeg skulle velge en tematikk som engasjerte meg og som kunne tilføre noe til allerede eksisterende forskning. Mye av motivasjonen min for å bli lærer har sammenheng med at jeg trives godt med relasjonsbygging og å arbeide med barn og ungdom. Derfor ble det viktig å velge en tematikk og retning for masteroppgaven som innebar at jeg ikke bare skulle sitte og skrive på egen maskin, men også være ute i feltet og treffe disse menneskene jeg kjenner et engasjement for. Deler av den kvalitative forskningsmetoden handler om det å være i kontakt med mennesker. Metoden bygger på en relasjon mellom forskeren og de som det blir forsket på, i motsetning til kvantitative metoder der forskeren i større grad har distanse til deltakerne i studien (Thagaard, 2018, s. 16).

Gjennom barne- og ungdomsskolen har jeg alltid likt å ha musikk på skolen. Det å arbeide med noe praktisk og helt konkret, samtidig som det har vært anledning for å være kreativ, har appellert godt til meg. Jeg har alltid gledet meg til musikktimene, om det så var å synge og danse eller spille gitar og piano. Ikke minst var det gøy med større musikalske prosjekter der vi skulle sette opp en forestilling eller ha konserter. Gleden av å lytte til musikk er også noe jeg har hatt med meg siden jeg var liten, og som fortsatt er en stor del av hverdagen min. I løpet av dette masterprosjektet har jeg også blitt enda mer bevisst på hvor mye jeg bruker musikk for å motivere meg for oppgaveskrivingen og for å konsentrere meg.

Flere av praksisperiodene på lærerstudiet har jeg tilbrakt på ungdomsskoler. Jeg har både observert og undervist elever i musikkfaget og i andre fag. Jeg har snakket med elever som har sagt de synes det er gøy å spille instrumenter og som gjerne skulle hatt mer av det i skolen, og elever som gjerne kunne vært foruten. I tillegg har jeg vært vitne til elever som tilsynelatende ser ut til å kjede seg i andre fag på skolen, virkelig få blomstre når musikalsk samhandling har vært på programmet i musikkundervisningen.

Gjennom tiden på lærerstudiet har jeg også gjentatte ganger funnet meg i samtaler med medstudenter om hvorvidt skolen er tilpasset jenter. De samtalene har ikke nødvendigvis vært



faglig begrunnet, men heller basert på erfaringer fra klasserommet. Da jeg våren 2021 kom over artikkelen «Gutter er gutter» (2019a) av Rune Johan Krumsvik fikk jeg en mer håndgripelig forklaring på de tingene jeg hadde sett i praksis. Krumsvik trekker i stor grad frem de biologiske forklaringene på hvorfor det er forskjeller mellom de ulike kjønnene. Blant annet at gutter utvikles kognitivt senere, at deres vilterhet har et biologisk opphav, og at i skolen er det en stor fordel å evne å systematisere arbeidet sitt, noe gutter utvikler senere. Av den grunn synes jeg det var interessant å se på hvordan musikkfaget kan appellere til gutter tatt i betraktning at «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft...» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det må påpekes at ikke alle gutter eller jenter er like, og at det er ikke en negativt at jenter gjør det bra i skolen - tvert imot.

Med utgangspunkt i Krumsviks artikkel, egne erfaringer med musikkfaget, ble det klart for meg at jeg ønsket å se på hvordan musikkaktivitetene i musikkundervisningen kan ha betydning for gutters skolegang. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: ***Hvordan beskriver et utvalg gutter sitt forhold til musikk og opplevelser med musikkaktiviteter i skolen?*** Dette har jeg delt opp i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilken betydning har musikk for guttene i deres hverdag?*
2. *Hva ser ut til å påvirke guttenes motivasjon for musikkaktiviteter og musikkfaget i skolen?*
3. *Hvilke muligheter ligger i musikkfagets egenart til å motivere gutter for skolen?*

I analysen vil jeg ta for meg de to første forskningsspørsmålene, mens det tredje vil jeg trekke frem i diskusjonskapittelet.

## **1.2 Formål med studien**

Ingen forskning kan gi entydig sannhet, men all forskning er en del av en pågående prosess der målet er å avdekke deler av virkeligheten, og på den måten oppnå ny kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom denne studien ønsker jeg å opparbeide meg kjennskap til hva som motiverer gutter. Aasen, Drugli, Lekhal og Nordahl (2015) skriver i en forskningsartikkel at økt kunnskap om gutters væremåte og holdninger til skolen, kan styrke deres prestasjoner i skolen.

Hensikten med studien er at jeg ønsker å bidra med kunnskap om hvordan å styrke gutters opplevelse av skolen, ved å se på hvilken betydning musikk kan ha for guttene i dette prosjektet, og hvordan musikkfaget kan være med å motivere gutter for skolen. En del forskning tilsier at gutter presterer dårligere enn jenter på grunnskole- og videregående nivå (Krumsvik, 2019a; Nielsen & Henningsen, 2018; NOU 2019: 3; Vogt, 2018). Samtidig er det få studier som lar guttene selv fortelle om hvordan de har det i skolen. Dette har dermed vært en stor motivasjonsfaktor for meg i arbeidet med masterprosjektet. I musikkpedagogisk sammenheng er det de siste tretti årene i all hovedsak satt søkelys på jenters opplevelser med musikk (Green, 1997), musikkfaget og hvordan man kan legge til rette for at jenter kan spille i band (Nysæther, 2017). I tillegg er det forsket på hvordan elevene *gjør* kjønn i musikkundervisningen; altså hvilke kjønnsstereotyper som finnes i det musikalske rommet (Kamsvåg, 2011; Onsrud, 2013). Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om tidligere forskning.

I pedagogisk sammenheng er forståelse for elevenes oppfatninger og handlinger viktig fordi det har konsekvenser for læring og undervisning. Skal lærerne i skolen hjelpe elevene til å nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse for eleven være en forutsetning. (Nordahl, 2010, s. 15)

Dermed kan det tenkes at økt kunnskap om hva som kan motivere gutter, vil være gunstig for egen lærergjerning. En hensikt med oppgaven er dermed å oppnå ny innsikt om et utvalg gutters opplevelse av musikkaktiviteter, samt deres motivasjon for musikkaktiviteter og hvordan musikk kan motivere gutter for skolen.

### **1.3 Tidligere forskning**

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at ny forskning må plasseres i relasjon til annen forskning for å gi mening til det som forskes på. For å finne ut av hva som allerede finnes av forskning, har jeg benyttet meg av søkeordene «gutter og musikk», «gutter og trivsel», «gutter i skolen», «motivasjon», «musikkens betydning for ungdom». Jeg har også søkt på engelsk med blant annet «boys and music» og «music in school». Jeg har i all hovedsak brukt Google scholar og biblioteket til Høgskulen på Vestlandet, samt databasene JSTOR, ERIC, Idunn, EBSO host, Routledge Taylor and Francis group. Det ble tidlig klart at det finnes lite forskning i Norge på gutters erfaringer og opplevelser med å musisere i skolen, der

opplevelsen står i sentrum. Jeg har delt forskningen inn i underoverskrift som tar for seg nøkkelordene i masteroppgaven min.

### *1.3.1 Gutteres trivsel og motivasjon i skolesammenheng*

I *Nytt norsk tidsskrift* ble det publisert en artikkel av Rune Johan Krumsvik med overskriften «Gutter er gutter» (2019a). Artikkelen belyser årsaker til hvorfor gutter gjør det systematisk dårligere på skolen og hvilke forskjeller det er på jenters og gutters prestasjoner i skolen. I tillegg presenterer artikkelen noen håndfaste endringer som kan løfte frem gutters muligheter for mestring i skolen. Forskningen i artikkelen argumenterer for at gutter har et annet utgangspunkt enn jenter for å tilfredsstille skolens krav og målsetninger. Krumsvik skriver at skolen belønner elever som er i stand til å holde konsentrasjonen i timene og strukturere arbeidet sitt. Biologisk sett kan dette være mer utfordrende for gutter enn jenter fordi gutter utvikler konsekvensstenkingen senere enn jenter (Krumsvik, 2019a). I tillegg har gutter sterkere spenningssøkende atferd enn det jenter har, og deres vilterhet og maskuline trekk har et evolusjonsmessig opphav. Sammenhengen mellom sterk spenningssøkende atferd og svake skoleprestasjoner er reell, ifølge forskningen til Eklund og Fritzell (2014). En forklaring på det er at aktivitetsbehovet hos disse elevene står sterkt, noe som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med skolens krav om stillesitting, konsentrasjon og selvregulering (Cladellas et al., 2017; Poropat, 2009). Det gjør at jenter og gutter har ulikt utgangspunkt for å lykkes i skolen. Det er forsket på at gutter modnes senere enn jenter, og at det er først i 16-17-års alderen at disse forskjellene utjevnes (Krumsvik, 2019a). I tillegg viser forskning gjort av Backe-Hansen, Walhovd & Huang (2014) at på slutten av grunnskolen går gutter ut med dårligere karakterer enn jenter i alle fag, med unntak av kroppsøving. Artikkelen til Krumsvik ser på gutters biologiske kjønn, og faktorene han presenterer er biologisk betinget. Dermed forklarer Krumsvik gutters skolefaglige prestasjoner ut ifra deres kognitive utvikling

Krumsvik sin artikkel taler for ett syn på guttenes skolefaglige prestasjoner. Likevel er det viktig med et nyansert bilde på kjønnsdebattene i skolen. I artikkelen «Svartmaling av gutter» av Kristoffer Chelsom Vogt (2018) trekkes det frem at et argument som ofte er brukt for å tale negativt om gutter i skolen. Det går ut på at den største andelen av de som får spesialundervisning i grunnskolen i Norge er gutter – om lag 70 prosent. Likevel er det kun 10 prosent blant alle elever i den norske grunnskolen som får spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2019, s. 10). Det taler for at det er mange gutter som gjør det bra i skolen.

Samtidig er det viktig å påpeke at selv om jenter jevnt over presterer bedre på skolen er det mange faktorer som påvirker dette, blant annet elevenes etniske- og sosioøkonomiske bakgrunn, i tillegg til kunnskapssyn og pedagogiske spørsmål (Frangeur & Nordberg, 2008). Det betyr at selv om gutter presterer faglig dårligere på skolen enn jenter, kan ikke kjønnsmessige årsaker være den eneste forklaringen på det. I dagens offentlige skoledebatt brukes også gjerne betegnelsen «gutter er skoletapere» (Nielsen & Henningsen, 2018). Nielsen og Henningsen argumenterer i sin forskningsartikkel for at det er viktig å belyse at ikke alle gutter har vansker med skolen og det er mange gutter som gjør det bra på skolen. Videre påpeker dem at det er sjeldent så enkelt at det ene kjønnnet vinner alt, mens det andre taper alt. Nielsen og Henningsen (2018) avslutter artikkelen med «[...] vi må bli bedre til å forstå hvordan individuelle anlegg, preferanser og handlemønstre samvirker med de politiske, institusjonelle og pedagogiske rammene for skole og utdanning og hvordan vi som samfunn skal møte endringer på dette sammensatte feltet» (2018, s. 24).

Likevel er det et faktum at det er flest gutter som dropper ut av den videregående skolen (NOU 2019: 3). May-Britt Revheim Brekke (2007) har i sitt masterprosjekt sett på årsaker til hvorfor gutter oppnår dårligere resultat enn jenter etter endt grunnskoleopplæring. I et samfunn som vektlegger kunnskap og utdanning, er dette en kritisk utvikling. Hun argumenterer for at gutter lærer bedre gjennom konkurranser, mens jenter foretrekker læring gjennom samarbeid. Dette er nyttige funn tatt i betraktning studiens mål om å undersøke hvordan musikkfaget kan motivere gutter for skolen. Hun adresserer riktig nok ikke musikkfagets plass i skolen, noe jeg anser som en mangelvare.

En del forskning tar for seg gutters skolesituasjon. I forskningsartikkelen til Ann Margareth Aasen, «Gutters opplevelse av sin skolesituasjon - noe skolen kan påvirke?» (2011) og artikkelen «Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold» (Ann Margareth Aasen et al., 2015), kommer det frem at gutter på mellomtrinnet vurderer sin atferd som mer bråkete og urolig i undervisningen, at guttenes holdninger til skolen er litt mer negative enn jentene, og at de ikke følger like godt med i undervisningen sammenlignet med jenter. Det er nødvendig å påpeke at dette er en studie som sammenligner jenter og gutter. Det betyr at guttenes opplevelser vurderes med utgangspunkt i eller til sammenligning med jentenes. Aasen et al.

(2015) belyser at en god struktur i undervisningen kan ha positive følger for guttene. Det handler ikke om en metode, men en interaksjon mellom en rekke ulike faktorer.

Det samme har Tove Kristin Skaret argumentert for i sin masteroppgave (2015). Skaret trekker også frem gutters behov for hyppige tilbakemeldinger for å holde seg motivert for arbeidsoppgavene, samt at guttene liker godt å kunne vise seg frem for andre når de mestrer ulike oppgaver. Aasen (2011) argumenterer også for at ros og oppmuntring er avgjørende for å støtte elevenes læringsarbeid, og at det kan være positivt for guttenes trivsel på skolen. Hun hevder at det finnes lite forskning på hvilke tiltak som kan bidra til å forbedre gutters situasjon i skolen. Denne artikkelen er riktig nok over ti år gammel, men av den grunn er det også interessant om det fortsatt er tilfellet. Verken jenter eller gutter er noen homogen gruppe, og innad i begge gruppene er det et stort potensial.

Som den tidligere forskningen tilsier, finnes det både biologiske og miljømessige forklaringer på gutters skolesituasjon. I tillegg er det individuelle forskjeller blant både jenter og gutter. Av den grunn kan man si at det er nødvendig å ha et edruelig forhold til årsaksforklaringer på gutters skolesituasjon, og som er viktig å ta med i betraktning i dette prosjektet.

### *1.3.2 Musikkens betydning for unges identitet og emosjonsregulering*

Tone Michelle Vatne Rønningsen har i sin masteroppgave (2018) tatt for seg musikkens betydning i livene til unge voksne. Hun har hatt kvalitative intervju med elleve personer som befant seg i tyveårene. Sentrale funn fra hennes studie viser at informantene bruker musikk for å flykte fra virkeligheten. Hun trekker frem at musikk er det mest tilgjengelige verktøyet for det. De samme funnene viser Linda-Marie Leirpoll i sin bacheloroppgave «Kjensler, identitet og musikk. Kva for betydning har musikk for ungdommen?» (2017). Oppgaven konkluderer med at musikk er av stor betydning når det gjelder regulering av emosjoner, komme i riktig humør og å utvikle ens egen identitet, og til å knytte minner sammen. Vilde Husevåg Standal (2020) sin masteroppgave taler også for at ungdom og unge voksne bruker musikk bevisst til å håndtere, regulere og forstå egne følelser. En av informantene hennes forklarer at musikk hjelper han med å flytte fokus fra tankene hans og det som stresser han og over i selve sangen.

I masterstudiet til Espen Strømnes (2013) tar han for seg tematikken ungdom og musikk. Gjennom en kvantitativ studie har Espen Strømnes utarbeidet et spørreskjema der 134 ungdom i alderen 14 og 15 år har svart på spørsmål. Spørsmålene omhandlet blant annet temaene humør- og emosjonsregulering og identitet. Strømnes konkluderer med at musikk er viktig for ungdommene. Han sier at ungdommene bruker musikk for å avgrense og forme ens identitet ved å identifisere seg med artister, samt at de bruker musikk til emosjonsregulering, og at musikk er viktig for mellommenneskelige relasjoner. Eirik Skjelstad (2019) deler noen av de samme funnene i sin masteroppgave. Han tar for seg 9. klasseelever sin bruk av musikk til å posisjonere seg og identifisere seg i klasserommet. Han beskriver at det er «smaksregimer» i klasserommet som styrer hva som er god og dårlig musikk. Datamaterialet hans viser at noen elever står fritt til å velge hva de vil høre på, mens andre elever i større grad er begrenset av hva som anses som kult, og som da sikrer elevens tilhørighet eller posisjon i klassen (Skjelstad, 2019). Alle disse studiene belyser hvordan musikk har betydning for ungdommers identitet, og dermed belyser hvordan ungdommen bruker musikken, som er sentralt for min studie i et ønske om å se på musikkens betydning i livene til informantene mine.

### *1.3.3 Musikk og kjønn*

Lucy Green må nevnes i all forskning med kjønn og musikk. Riktig nok har hun i sin forskning på kjønn i all hovedsak konsentrert seg om musikk og feminitet. Green (1997) skriver om hvordan kvinners musikalske praksiser har vært gjennom historien. Hun trekker også frem hvordan den teknologiske utviklingen til dels har vært en trussel mot det tradisjonelle synet på feminin musikalsk praksis, og da støttet opp under maskulin musikalsk praksis. Greens bakgrunn for å belyse denne tematikken har vært behovet for å skape bevissthet omkring musikk og kjønn, og hvilke kjønnsstereotyper som reproduseres i musikalske sammenhenger. I denne studien er ikke hensikten først og fremst å belyse hvilke kjønnsstereotyper som reproduseres, men å se på om maskulinitet kan knyttes til instrumentspilling.

Gro Anita Kamsvåg (2011) tok også for seg en ungdomsskole i sitt forskningsarbeid. Hun er blant få som har gjort forskning på musikkundervisning i norsk skole ut ifra et elevperspektiv. Studien hennes er dermed relevant for denne studien. I doktorgradsavhandlingen argumenterer Kamsvåg (2011) for at musikkaktiviteter er en måte å

utforske kjønnsroller på. Studien synliggjør også andre sider ved musikkundervisning, og hvordan elever tar for seg de ulike sidene ved musikkundervisningen. Avhandlingen belyser hvordan ungdom benytter musikk som en ressurs til følelsesregulering, og informantenes tanker om maskulinitet og instrumentspilling. Informanten Heine omtaler det å spille trommer som noe maskulint. Tilsvarende utforskning av musikkundervisning og kjønnsroller, tar Silje Valde Onsrud for seg i sin doktorgradsavhandling «Kjønn på spill – kjønn i spill – en studie av ungdomsskoleelevers musisering» (2013). Hun har forsket på hvordan musikk kan brukes for å markere seg som kjønn. Et interessant funn i hennes studie viser at både gutter og jenter trives med å spille bandinstrumenter, men at det i all hovedsak er guttene som gjør dette (Onsrud, 2013). Også i studien til Carina Borgström Källén (2017) taler for at kjønn har betydning i musikalske sammenhenger. Funnene hennes viser at kjønn er med på å skape begrensinger omkring det musikalske handlingsrommet. Studien belyser også betydning av musikksjangre, og hvordan musikksjangre kan knyttes til kjønn. Et sentralt funn viser at sjangre elevene ikke hadde kjennskap til fra før er minst begrenset av kjønn.

Kathleen Scott Bennets fra Australia har skrevet en artikkel (2013) om gutters musikalske deltakelse i musikkundervisningen i ungdomsalder. Artikkelen er en del av en større studie som har til hensikt å belyse gutters holdninger til musikalsk deltakelse ved 51 skoler. I artikkelen kommer det frem at det er begrenset hvilke instrumenter guttene opplever at det er sosialt akseptert av dem å spille. Ved flere av skolene sier guttene at sang, fløyte og piano er forbeholdt jentene, mens guttene spiller trommer og gitar. Bennets trekker frem en skole som skiller seg fra de andre. På denne skolen er det stor bredde av mannlig musikalsk engasjement som utfordrer veletablerte kjønnsstereotyper. Der er det sosialt akseptert å spille det instrumentet man ønsker, og at det ikke medfører mobbing eller annen form for sosial kontroll. Bennets (2013) konkluderer med at skolens visjon og musikkens plass i denne visjonen, har stor betydning for hvordan elevene argumenterer for musikkens plass i skolen.

#### *1.3.4 Noen elevers syn på musikkfaget*

Odd Magne Bøe (2010) tar for seg i sin studie elevers tanker om sangens plass i faget, noe som gjenspeiles i tittelen «Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge».

Studien sier noe om hvordan elever begrunner musikkfagets plass i skolen, og hva det legges vekt på i undervisningen fra starten av barneskolen og ut ungdomsskolen. Denne studien er relevant for min forskning fordi det handler om elevers tanker om faget.

### *1.3.5 Noen læreres syn på musikkfaget*

Selv om læreres tanker om musikkfaget ikke står sentralt i dette masterprosjektet, kan det likevel være verdt å nevne tatt i betraktning at det har betydning for hvordan faget blir praktisert. Når lærere har blitt bedt om å sette ord på hva de synes er viktigst med musikkfaget, viser forskning at lærere omtaler musikkfaget som et trivselsfag (Onsrud, 2013). Verdier som at musikkfaget skal skape glede, begeistring og legge til rette for selvutvikling og trivsel er blant annet det som blir trukket frem. I tillegg snakker lærerne om at musikk er et praktisk fag, som utfordrer og står i kontrast til mye annet elever skal lære på skolen. Onsrud (2013) belyser at musikk lærernes syn på musikkfaget som et trivselsfag, kan ha positive konsekvenser for elevenes identitetsutvikling.

### *1.3.6 Oppsummering*

I denne litteraturgjennomgangen har hensikten vært å belyse allerede eksisterende forskning som omhandler gutters møte med skolen og deres skolehverdag, hvilken betydning musikk kan ha for ungdom og hvilke muligheter som finnes for gutter i møte med musikkundervisningen. Disse studiene tar for seg ulike aspekter ved gutters skolegang, og er viktig for drøftingen av mine forskningsspørsmål. Riktig nok skiller masterprosjektet mitt seg fra denne forskningen da jeg ser på hvordan musikkfaget kan ha betydning for gutters skolegang i form av at den kan motivere gutter for skolen. Det er ingen av studiene som primært fokuserer på tematikken musikk, gutter, mestring og motivasjon, dermed kan denne studien være med å fylle et hull i eksisterende forskning.

## **1.4 Begrepsavklaring**

*Motivasjon* forstås i denne oppgaven som «...en prosess eller drivkraft som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt» (Pintrich & Schunk, 1996 i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 25). Det betyr at dersom man er motivert for en oppgave, vil man være utholdende og konsentrert om oppgaven. I teorikapittelet vil jeg gå nærmere inn på en motivasjonsteori.

Som nevnt i problemstillingen er et av hovedområdene i denne masteroppgaven *musikkaktiviteter* i musikkfaget. Med musikkaktiviteter menes den praktiske jobbing med musikkfaget; det å spille instrumenter, synge, lage musikk, danse osv. Bakgrunnen for det er



at et av de fire kjerneelementene i læreplanen for musikk, dreier seg om å utøve musikk og elevenes aktive deltakelse kroppen. Det står at «kjerneelementet skal gi elevene erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

## 1.5 Masteroppgavens oppbygning

**Kapittel 2** tar for seg studiens teoretiske rammeverk. Kapitlet inkluderer Ryan og Deci (2018) sin selvbestemmelsesteori, Bandura (1997) sin mestringsteori, i tillegg teori på musikk som et middel til selvregulering (DeNora, 2000; Ruud, 2013; Saarikallio, 2019). Videre omtales maskulinitet (Beynon, 2002; Connell, 2005), musicking (Small, 1998) og selvoppfatning. Den tidligere forskningen nevnt så langt vil jeg i all hovedsak ta for meg i analysedelen av oppgaven. Den resterende teorien er forbeholdt diskusjonskapitlet, med beskrivelse av musikkfaget og en rapport som omhandler kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

**Kapittel 3** handler om de metodiske valgene jeg har tatt for å undersøke tematikken. Jeg forklarer hvilke utfordringer jeg har møtt på underveis i genereringen av data, hva som har gått etter planen, samt hvilken analysemetode jeg har tatt i bruk for å gi mening til datamaterialet. De metodiske valgene diskuteres også i lys av forskningsetikk og vitenskapsteoretisk ståsted.

**Kapittel 4** er analysekapitlet. I dette kapitlet forenes datamaterialet med deler av teorien i oppgaven sett opp mot de to første forskningsspørsmålene. Det første spørsmålet omhandler musikkens betydning for guttene, og hvordan de bruker musikk som en ressurs for å håndtere hverdagslige oppgaver og få en pause fra skolens press og krav. Det andre forskningsspørsmålet belyser hvilke elementer som ser ut til å påvirke guttenes motivasjon for musikkaktivitetene og musikkfaget generelt. Gjennom nøye vurdering og tolkning av datamaterialet, har åtte motivasjonsfaktorer kommet til syne.

**Kapittel 5** er diskusjonskapitlet. Der diskuterer jeg det siste forskningsspørsmålet som handler om hvordan musikkaktiviteter og musikkfaget kan motivere gutter for skolen. Mens jeg i analysen er tett på informantenes utsagn, og gjennom det deres livsverden og erfaringer fra skolehverdag og fritid, løftes diskusjonen opp på et nivå om hvilken betydning skolen og musikkfaget har i og for gutters liv.

**Kapittel 6** er avslutningskapittelet hvor jeg oppsummerer oppgaven i sin helhet. Der trekker jeg frem hvilken betydning funnene mine kan ha og hvilke bidrag de gir til forskningsfeltet. I tillegg trekker jeg frem noen avsluttende betraktninger med tanker om videre forskning.

## 2. Teori

### 2.1 Innledning

Hvor vidt gutter på 10. trinn opplever musikkfaget i skolen som noe positivt som bidrar til trivsel eller om det gir negative assosiasjoner, handler om hvorvidt de er motivert for å musisere, i hvilken grad de opplever mestring, hvilket forhold de har til musikk i det daglige og hvordan de opplever seg selv i relasjon til andre. Jeg finner det derfor relevant å trekke inn teori om motivasjon, mestring, menneskers selvoppfatning, elevstemmen, musikk som middel til selvregulering og teori om kjønn og maskulinitet, samt Christopher Small (2008) sitt musicking-begrep og hva det vil si å gjøre musikk. I den første delen av teorikapittelet tar jeg for meg teorien som i all hovedsak vil gjøre seg gjeldende for analysedelen av studiet, mens den andre delen av teorien er utgangspunkt for drøftingen i diskusjonskapittelet.

### 2.2 Motivasjon

I kognitive teorier er man av den oppfatning at mennesker har et ønske om å forstå verden. Det er den indre drivkraft som gjør at mennesker trenger å se sammenhenger mellom ting og fenomener, der behovet for å forstå og organisere verden står sentralt. En annen måte å forstå dette ut ifra er at vi mennesker har en iboende drivkraft til å se sammenhenger og til å søke nye utfordringer. Det er denne drivkraften sosial kognitiv teori tar utgangspunkt i og som gjør at man i større grad fokuserer på det å være indre motivert fremfor ytre (Imsen, 2020).

#### 2.2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori utarbeidet av psykologene Richard Ryan og Edward Deci (2018). Det som skiller denne teorien fra andre motivasjonsteorien er at den vektlegger ulike former for og kilder til motivasjon som påvirker kvaliteten og dynamikken i atferden. Istedenfor å se motivasjon som et samlet fenomen, foreslår selvbestemmelsesteorien at noen deler av motivasjonen er helt og holdent frivillig ved at den gjenspeiler ens interesser eller verdier. Andre deler av motivasjonen kan være helt ytre, som når man blir presset til å gjøre noe som en ikke nødvendigvis ser verdien av. Dermed kan man si at kildene til motivasjon er forskjellig, noe som gjør at utfallet også vil være forskjellig (Ryan & Deci, 2018, s. 14). Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori bygger på at vi mennesker har noen grunnleggende psykologiske behov som trenger å være tilfredsstilt for at vi skal være indre motivert. De skiller mellom det som mennesker foretrekker eller ønsker og det som

mennesker faktisk trenger. De begrunner det med at behovene våre bygger på potensielle objektive og empiriske spesifiserbare kriterier (Ryan & Deci, 2018, s. 81). For at noe skal være et grunnleggende behov, må det være en observerbar og meningsfull positiv konsekvens for helse og fremgang som følge av tilfredsstillelse av det behovet. Det betyr også at dersom behovet ikke er tilfredsstilt vil det få negative konsekvenser, uavhengig av ens personlige preferanser. Fordi det er snakk om grunnleggende psykologiske behov, gjør denne teorien seg gjeldende for alle mennesker, uansett opphav og kulturell bakgrunn (Ryan & Deci, 2018, s. 85).

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at et menneske skal være i stand til å utnytte sitt potensial ved at de grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt. Et viktig premiss for å aktualisere denne teorien, er at man er overbevist om at alle mennesker spiller en aktiv rolle i eget liv. Alternativet er at man tenker at man er passiv og mener at alt som skjer med en er utenfor ens egen kontroll. Grunnlaget for å være indre motivert bygger på at søken etter personlig vekst og utvikling er vår største motivator og sterkeste drivkraft. Dette henger sammen med at vi ønsker å tilfredsstille og utvikle egne muligheter og potensialer. Det er gjennom indre motivasjon man utvikler det selvbestemmende mennesket. De tre psykologiske behovene som Deci og Ryan (2018) referer til er *autonomi, tilhørighet og kompetanse*.

### *2.2.1.1 Autonomi*

Behovet for autonomi bygger på nødvendigheten av å ha eierskap til egne handlinger. Det handler om å oppleve at en selv er kilden og opprinnelsen til egne beslutninger og atferd. Det vil si at man regulerer egen atferd ut ifra hva en selv anser som nødvendig. Dermed kan man være trygg på at de valg man tar stemmer overens med egne verdier og holdninger.

Deci og Ryan påpeker at autonomi og ideen om uavhengighet ikke står i stil til hverandre. Ved autonomi er ytre krav og forventinger internalisert i hvem man er, mens opplevelsen av uavhengighet bygger på at en er kritisk og mistenksom til bruk av makt overfor andre personer. Manger og Wormnes skriver blant annet at «ved autonomi er ytre krav og innflytelse integrert i egen atferd fordi kunnskapen gir muligheter for en reell tilhørighet til andre» (2015, s. 178).

Autonomi kan knyttes til begreper som selvstendighet, frihet og selvstyre. Alle mennesker har behov for å kjenne at de kan handle fritt, tenke fritt og bestemme selv. Det handler blant annet om muligheten til å kunne være med å påvirke, sette retning for fremgangsmåte og ha flere alternativer til hvordan man skal lære og tilegne seg kunnskap. Det er også et viktig prinsipp for elevers identitetsutvikling og dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et viktig poeng er at elever må oppleve en oppgave som meningsfull. Dersom elever selv forstår verdien av å utføre en oppgave, er det mer sannsynlig at de faktisk gjennomfører oppgaven.

### *2.2.1.2 Kompetanse*

Behovet for kompetanse handler i all hovedsak om at man trenger tilstrekkelig med kompetanse for å kunne løse ulike oppgaver. Dette behovet finner man allerede igjen hos spedbarn når de opplever gleden av å beherske endringer i sine omgivelser. Forutsetning for å dekke behovet for kompetanse handler ikke nødvendigvis om at man har tilstrekkelig kompetanse, men at man opplever at man har det. Det handler om ens egen opplevelse av å mestre omgivelsene. Det vil videre si at kompetanse ikke handler om en oppnådd kapasitet, men heller følt sikkerhet i en situasjon eller handling. Deci og Ryan (2018) skriver at der individer er hindret i å utvikle evner og ferdigheter, forståelse eller oppleve mestring, vil behovet for kompetanse være utilfreds. Dersom man er av den oppfatning at kompetanse er medfødt eller uforanderlig, kan det ha stor påvirkning på hvordan man møter motstand eller nye oppgaver. Elever som tror at evnene deres er uforanderlige, kan medføre at de unngår situasjoner som oppleves utfordrende og at læring dermed kan utelukkes. Dette står i stor kontrast til de som oppfatter at evnene deres kan utvikles, og dermed i større grad håndterer utfordringer og motgang. Elevers selvoppfatning vil dermed ha stor betydning for hvordan man møter nye oppgaver i skolen, og dermed musikkfaget. (Ryan & Deci, 2018).

### *2.2.1.3 Tilhørighet*

I komplekse sosiale nettverk er mennesker avhengig av å ha nære bånd. Behovet for tilhørighet går ut på nødvendigheten av å føle seg nær til noen og en opplevelse av at man er akseptert og hører til. I miljøer der tilhørighet er ansett som viktig, er miljøer som består av varme og muligheten til å knytte seg til andre på en måte som oppleves som nyttig for begge parter. Tilknytningen oppleves både i det å bli ivaretatt og gjennom å kunne vise omtanke for andre. Behovet tilfredsstilles når andre viser bekymring for en, samt når en selv kan vise

velvilje for noen andre. Behovet for tilhørighet handler ikke om at man skal oppnå en relasjon eller vinne et vennskap, det handler om å kjenne seg nær og koblet på følelsen av tilhørighet og aksept fra andre. Even Ruud (2013) skriver at musikalsk samhandling gir en naturlig opplevelse av tilhørighet fordi man skaper og erfarer noe sammen. Skolen skal bestå av et inkluderende læringsmiljø der elevene har mulighet til å oppleve trivsel, varme og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.3 Mestringsforventning**

De automatiske tankene en får i møte med nye eller kjente oppgaver, påvirker utfallet i arbeidet med disse oppgavene. Jo mindre et individ plages av tvil på egne ferdigheter, desto bedre presterer det. Årsaken til dette er gjerne at de som har en forventning om å mestre en oppgave vil arbeide hardere og være mer utholdende (Manger & Wormnes, 2015).

Albert Bandura, en anerkjent og innflytelsesrik psykolog innenfor psykologiens fagfelt, er personen bak teorien Self-efficacy (Bandura, 1997). Bandura hevder blant annet at «People's beliefs about their personal efficacy constitute a major aspect of their self-knowledge» (Bandura, 1997, s. 79). *Efficacy* vil si evnen til å utføre en oppgave på en tilfredsstillende måte eller i forventet grad (Bandura, 1997). Kjernen i Banduras teori om Self-efficacy er at man har tro på at de ferdighetene og evnene man har, gjør at man effektivt kan mestre bestemte oppgaver. Forventingen man har om å mestre har betydning for valg av aktiviteter, motivasjon, resultat og emosjonelt velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Troen på at en evner å oppnå ønsket resultat handler ikke isolert sett om å ha kontroll over en handling, men også om å regulere tankeprosesser, være motivert og i følelsespreget fysiologiske tilstander. I tillegg presiserer Bandura at forventning om mestring verken er et personlighetstrekk eller en stabil egenskap. Hvorvidt man opplever mestringsforventning, er kontekstavhengig. I hvor stor grad intervjupersonene mine har forventning om å mestre det å spille et instrument, vil ha påvirkning for om de begir seg ut på det, eller om de prøver å unngå slike situasjoner.

Bandura forklarer gjennom sin Self-efficacy theory om nødvendigheten av å være overbevist om at man mestrer en oppgave for at man skal våge å prøve. Hvis mennesker ikke tror at de evnene man besitter vil gjøre en i stand til å løse en oppgave, er det fare for at pågangsmotet vil svikte når en først møter motstand.

Bandura (1997) presenterer også et annet aspekt gjennom sin teori som han kaller for *Outcome expectations*. Mennesker kan ha stor tro på at en kan mestre en oppgave, men likevel være lite motivert for oppgaven. Årsaken til det kan være at en har en forventning om at resultatet ikke er tjenlig, og dermed anser det som unødvendig å mobilisere krefter for å løse oppgaven. Det vil si at dersom en elev anser det som lite hensiktsmessig å lære seg et instrument, skal det mye til at vedkommende legger ned en innsats for å lære seg det. Samlet sett hevder Bandura (1997) at det finnes fire hovedkilder til mestringsforventning; tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, og emosjonelle og fysiologiske tilstander.

### *2.3.1 Tidligere erfaringer*

Den viktigste kilden til mestringsforventning er ifølge Bandura «tidligere mestringsopplevelser». Årsaken er at de gir mest autentisk bevis på at man har det som trengs for å lykkes. Erfart suksess legger grunnlaget for en robust mestringstro. Samtidig vil gjentatte mislykkede forsøk resultere i det motsatte. Spesielt dersom man stadig mislykkes før man har fått erfare suksess og etablert en mestringstro. På tilsvarende måte kan for enkel oppnådd suksess over lengre tid føre til at når man først møter på motstand mister man lett motet, fordi forventningene ikke samsvarer med resultatet eller prosessen. En motstandsdyktig følelse av mestringsforventning vil være tilgjengelig dersom man opplever at iherdig og utholdende innsats resulterer i suksess. Det vil si at utfordringer og tilbakesteg spiller en sentral rolle. Det er da man får anledning til å lære hvordan man kan snu nederlag til triumf, og at man ikke er passiv i møte med utfordringer, men kan ta kontroll over handlingen og situasjonen (Bandura, 1997).

### *2.3.2 Vikarierende erfaringer*

Ifølge Bandura er egen erfaring med mestring den største kilden til mestringsforventning, men det er likevel ikke den eneste. Ved observasjon av andres mestringsopplevelser kan det ha overføringsverdi til eget liv. En forutsetning er at den man sammenligner seg med, har liknende forutsetningene for å mestre som en selv. Da kan den andre personens suksess føre til at en selv tenker at dette er noe en også kan klare. Det vil da styrke ens mestringstro. Tilsvarende er det om personen man sammenligner seg med mislykkes. Det vil også påvirke ens mestringstro. Med ord kan man si at personen man sammenligner seg med er kilden til mye informasjon, som avgjøre om man går fatt på en oppgave eller ikke. Dermed kan

vikarierende erfaringer også være bakgrunnen for hvorfor elever arbeider hardt for å unngå oppgaver eller situasjoner (Bandura, 1997). Eksempelvis, dersom en elev ser at en annen elev ikke får til å spille gitar, kan det gjøre at vedkommende overfører den personens mestringsopplevelser til seg selv og dermed mister troen på egne evner. I verste fall kan den observerende eleven ende opp med å ikke forsøke i det hele tatt. (Bandura, 1997).

### *2.3.3 Verbal overtalelse*

Menneskers mestringsstro kan også påvirkes av andre menneskers verbale overtalelser, som for eksempel lærere, foreldre, familie eller venner. Ved å oppmuntre elever til å prøve, kan man bidra til å styrke deres mestringsforventning. En viktig forutsetning for å gjøre det er at man har kjennskap til elevers muligheter og begrensninger, slik at man som lærer kan legge til rette for mestringsopplevelser. Dersom man overtaler en elev om å gjøre noe som vedkommende ikke har forutsetninger for å klare, kan det skape urealistisk tro på elevers kapasitet, som igjen inviterer til nye nederlag. I tillegg er det viktig med konkrete og oppmuntrende tilbakemeldinger når elever arbeider med den aktuelle oppgaven. Verbal overtalelse handler i stor grad om å knytte det gammel kunnskap til ny kunnskap. Bandura (1997) mener at mennesker som overbevises verbalt at de har det som trengs for å mestre, vil mer sannsynlig mobilisere krefter og legge ned en større innsats og dermed være bedre rustet i møte med vanskeligheter. Verbal overtalelse kan riktig nok aldri være en erstatning for mangel på kompetanse (Bandura, 1997).

### *2.3.4 Emosjonelle og fysiske forhold*

Det siste aspektet som Bandura nevner er emosjonelle og fysiske forhold. Det omhandler kroppens evne til å kommunisere uten bruk av ord. Det kan være ved skjelving, svetting, kvalme, muskelspenninger eller avslappethet. Det er denne informasjonen som sier noe om den emosjonelle tilstanden man befinner seg i (Bandura, 1997). Dette aspektet er ikke like relevant for min studie, av den grunn går jeg ikke ytterlig inn i denne delen av menneskers mestringsforventning.

## **2.4 Selvoppfatning**

Mestringsforventning blir i stor grad påvirket av ens selvoppfatningen. Selvoppfatning vil si refleksjoner mennesker har gjort om seg selv. Det er disse bevisste tankene, forventningene og vurderinger en person har om seg selv som utgjør ens selvoppfatning (Skaalvik &



Skaalvik, 2018). Georg Herbert Mead (referert til i Imsen, 2020) hevder blant annet at «selvet» ikke er noe som bare finnes inni oss, men at det utvikles i tett samspill med omverdenen; «selvet [er] å oppfatte som en sosial relasjon, ikke som en indre oppfatning» (Imsen, 2020, s. 372). Med andre ord blir også omverdenen påvirket av vår selvoppfatning.

Skaalvik og Skaalvik sier blant annet at «selvoppfatning, inkludert forventinger om mestring av bestemte aktiviteter, har [...] stor betydning for motivasjon» (2018, s. 29). Elevers oppfatning av seg selv formes av hva de mestrer i skolen og i livet ellers med utgangspunkt i deres erfaringer. Dermed er selvoppfatning og motivasjon noe man også lærer. Elevers selvoppfatning vil ha betydning for hvilke oppgaver de begir seg ut på, og hvilke oppgaver de unngår å sette i gang med. Ofte i skolesammenhenger blir selvoppfatning knyttet til egen vurdering av hvor godt man lykkes med et fag eller med en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Basert på hvordan guttene omtaler seg selv i møte med musikkaktiviteter, vil det kunne si noe om deres selvoppfatning. Ens selvoppfatning har store konsekvenser for en persons tanker, følelser, handlinger og motiver. Dette bunner i tidligere erfaringer man har hatt, i møte med egne tolkninger og oppfatning av erfaringene. Disse oppfatningene er dermed subjektive og trenger ikke å stemme overens med andre menneskers vurderinger av vedkommende.

## **2.5 Musikk som identitetsmarkør og middel til selvregulering**

Tatt i betraktning at man i ungdomsskolealder er under kognitiv og emosjonell utvikling, er det interessant å se på hvilken betydning musikk kan ha for guttene i denne studien, spesielt med tanke på utvikling av evnen til selvregulering (Saarikallio, 2019). Even Ruud og Tia DeNora har begge i sin musikkpedagogiske og musikk sosiologiske forskning belyst hvilken betydning musikk har for identiteten vår, både gjennom utøving av musikk og lytting til musikk (DeNora, 2000; Ruud, 2013). Begge snakker om hva musikken *gjør* med mennesker, noe som er relevant for denne studien med tanke på at dens hensikt blant annet er å få taket på hva musikken gjør med guttene.

I en studie (Sheridan, 1998) DeNora (2000) viser til, var det 500 mennesker som over en treårsperiode svarte på spørsmål om deres musikkbruk. Basert på svarene deres ble det utarbeidet seks tematiske kategorier som har til hensikt å forklare hvordan disse menneskene brukte musikk; minner, spirituelle sammenhenger, sensoriske sammenhenger,

humørforandringer, humørforsterkninger og aktiviteter var kategoriene som ble utarbeidet. Den sistnevnte kategorien inkluderer musikk brukt i sammenheng med trening, bading, jobbing, spising, sosialisering og lesing. Studien viser hvordan musikk kan være et middel for å styrke ens psykologiske, fysiologiske og emosjonelle tilstand. Med andre ord kan man si at musikk blir brukt som et middel til å regulere og opprettholde humør, minner og identitet (DeNora, 2000). Dette kan ses i sammenheng med begrepet *affordance*. Begrepet handler om hvilke muligheter eller fordeler som ligger i et objekt og hva objektet kan tilby. I denne sammenhengen vil det si de handlingsmulighetene som finnes når individet møter musikken og musikken møter individet. I tillegg tyder forskning på at majoriteten av mennesker evner å utnytte musikkens potensial på en måte som gagnar dem selv slik at de kan oppnå det humøret eller den sinnsstemning som de ønsker å befinne seg i (Saarikallio, 2019).

Som nevnt brukte disse 500 menneskene musikk for å forsterke ulike opplevelser. Gjennom handlingen å lytte til musikk, erfarte de mulighetene musikk har ved å forsterke eller endre tilstanden man befinner seg i. Et viktig premiss for å utnytte musikkens muligheter (*affordances*), knyttes til begrepet *agency*. I utgangspunktet har objekter noen definerte muligheter, men for at de mulighetene skal erfares, må en handling skje. DeNora (2000) beskriver i sin bok hvordan mennesker bruker musikk som et middel for å komme i et bestemt humør eller til å gire seg opp for å komme i arbeidsform, og dermed tar *agency* i møte med musikken.

Saarikallio (2019) stiller spørsmålet *hvorfor* har musikk en fengende og intens tilstedeværelse i ungdomstiden? Et svar på dette kan være følelsen av handlefrihet. I denne livsfasen skal man bygge grunnmuren for hvem man ønsker å være og utvikle selvstendighet, samtidig som omgivelsene byr på begrensninger. Musikk kan derimot være noe oppløftende. Hun skriver videre at «Music is the playground and the kingdom of young people, in which they can shout and be silly, be fragile and search to understand themselves, and identify their own, personal, choices» (Saarikallio, 2019, s. 92). Even Ruud poengterer at musikk og identitet handler om hvordan musikken gir tilgang til opplevelser og erfaringer som kan ha betydning for ens egen historie (Ruud, 2013). Musikk knyttes gjerne til hendelser eller steder, og er med på å skape et sammenhengende bilde av en selv over tid (DeNora, 2000). Spesielt i ungdomstiden kan det forekomme et skifte av sosialt miljø, noe som er med på å prege musikksmaken og hvor musikken kan fungere som en identitetsmarkør.

Når det gjelder utvikling av egen identitet, sier Even Ruud at det gjenspeiles i hva man engasjerer seg i og får leve ut i praksis (Ruud, 2013, s. 43).

Musikk forstått som et estetisk redskap kan forflytte mennesker ifra en stemning til en annen. DeNora (2000) forteller om hvordan folk også vet hva slags type musikk de skal oppsøke i bestemte situasjoner som kan bringe de til en ønsket sinnstilstand, men også hvordan «feil» musikk kan dyrke en uønsket følelse eller situasjon. Musikken blir også brukt som et middel til motivasjon, samt til å forsterke eller opprettholde ønskede tilstander. For at musikken skal ha den funksjonen som her blir presentert, er det nødvendig å kjenne etter og vurdere hva en selv trenger. Dermed inviterer musikk som middel til selvregulering, at man må analysere sitt indre.

Både DeNora (2000) og Ruud (2013) tydeliggjør hvordan mennesker bruker musikk i hverdagsammenhenger og hvilken betydning musikk kan ha. De knytter musikkbruk til opplevelse av livsmening og spør hva musikk er godt for, snarere enn om hva som er god og dårlig musikk i seg selv.

## **2.6 Kjønn og maskulinitet**

Det som skjer i klasserommet, kan skape kjønns mønstre i samfunnet. Maskulinitet peker på noe større enn biologisk kjønn. Hvilke tanker en har om maskulinitet vil variere basert på kultur, historie og geografisk område. Kulturer som ikke bygger opp under polariserte karaktertyper, vil verken benytte seg av maskulinitet eller feminitet for å forklare kjønnsforskjeller (Connell, 2005); «If ‘maleness’ is biological, then masculinity is cultural (Beynon, 2002, s. 2). Maskulinitet fungerer dermed som en fellesnevner for de egenskapene som tradisjonelt anses som viktige for den mannlige personligheten. Mange av disse egenskapene er bestemt ut ifra forventinger og forskjellige oppdragelser knyttet til kjønn («Maskulinitet», 2019). Normative definisjoner beskriver maskulinitet som noe menn ønsker å være. Even Ruud (2013) belyser at gjennom populærmusikken formidles et stort utvalg av ulike mannsidentiteter, fra de tradisjonelle maskuliniteter, over til de som utfordrer det tradisjonelle. Fra åttiårene og frem til i dag har mannsidentitetens endringer blitt preget av britiske popartister som har tøyd og utviklet måter å fremføre identitet på.

Connell (2005) hevder at en rasjonell og regulerende forståelse av maskulinitet, har utviklet seg gjennom politisk revolusjon, industrialisering og vekst av byråkratiske statsapparater. Hun mener at det er disse forbindelsene som i all hovedsak har lagt grunnlaget for en kjønnsorden der menn har makt på grunn av underordning av kvinner (Connell, 2005). Både Raewyn Connell og John Beynon påpeker at det ikke finnes én maskulinitet, men at det er flere maskuliniteter. Connell skriver i sin bok *Masculinities* (2005) om fire ulike maskuliniteter; hegemonisk, underordnet, medvirkende og marginalisert. Disse står hierarkisk i forhold til hverandre. I sitt begrep hegemonisk maskulinitet, forklarer hun at hvilken maskulinitet som anses som ledende vil variere fra tid til annen og er avhengig av hvor man geografisk og kulturelt befinner seg. I denne sammenhengen forstås begrepet hegemoni som den ledende eller mektige maskuliniteten. Når gutter i ungdomsskolen snakker om seg selv og andre i kjønnete termer i musikkundervisningen er det interessant å se hvilke maskuliniteter de opererer med og hva som eventuelt framstår som hegemonisk maskulinitet. I diskusjonskapittelet vil jeg se nærmere på dette. Samtidig må det nevnes at Connell sin maskulinitetsteori ikke har fått den store plassen i oppgaven. Likevel er teorien hennes verdt å nevne for å skape en helhet i hvordan å forstå maskulinitet.

## 2.7 Musicking

Christopher Small (1998) introduserer begrepet *musicking*. Han kritiserer begrepet musikk, og mener det er utilstrekkelig for å beskrive alle dimensjonene ved musikk. Han utdyper med at musikkens mening og betydning kan ikke alene forklares ut ifra musikkverk. En oppfatning av at musikk kan forstås som et produkt eller objekt tar han avstand fra. Small (1998) mener at musikk er et verb og dermed innebefatter noe man gjør. Begrepet *musicking* omfavner alle mulighetene musikken gir. Ved å gjøre musikk skapes et nett av relasjoner mellom musikalske lyder og mennesker som befinner seg i det fysiske og kulturelle rommet *musicking*. Med andre ord forener Small musikken med alle parter involverte. Han skriver:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing (Small, 1998, s. 9).

Small argumenterer for at gjennom å gjøre musikk, lærer man mer om seg selv og omgivelsene. *Musicking* er ikke begrenset til en konsertopplevelse, men inkluderer alle

gangene man hører på musikk for å gire seg opp for en treningsøkt, når man hører på musikk for å ta oppvasken eller bare lytter til musikk det for å fylle et tomrom. Poenget med musicking er at det åpner for deltakelse for alle som er eksponert for musikken, og som befinner seg i relasjon til musikken. Small skiver «if we widen the circle of our attention to take in the entire set of relationships that constitute a performance, we shall see that music's primary meanings are not individual at all but social» (Small, 1998, s. 8). Small hevder at det er bare ved å forstå hva mennesker gjør når de tar del i musikalsk samhandling, at grunnlaget er lagt for å forstå musikkens natur og tilfredstilelsen som det tilfører menneskers liv. Musicking er en begivenhet hvor mennesker inviteres til å utforske, bekrefte og feire de ulike relasjonene som bekrefter ens identitet. Small skriver at en teori om musicking er ikke alene viktig for de mest intellektuelle og kulturelle, men det gjelder oss alle fordi det er en viktig komponent for egen selvforståelse og relasjoner man har med andre mennesker og andre skapninger. I bredeste forstand gjelder det også politiske standpunkter. (Small, 1998).

## **2.8 Elevstemmen**

Hensikten med studien min er at gutters egne stemmer og deres tanker skal få komme frem i lyset. Pearce og Wood (2019) argumenterer for at det ligger et samarbeidspotensial i å lytte til elevers egne stemmer. Et avgjørende moment er at elever må bli møtt med autentiske motiver, medfølelse og omsorg (Pearce & Wood, 2019). Dette er i tråd med Paulo Freires frigjøringspedagogikk (Freire, 2000), som handler om at elevers mulighet til å få sette ord på sine erfaringer og sine behov i skolen, er helt avgjørende for deres læring. Freire argumenterer for at en persons tanker og ideer ikke kan forventes å ukritisk bli integrert i livet til en annen person. På samme måte er det med elever i møte med lærere og skolen. Freire (2000) utdyper videre at det er gjennom dialog at man blir kjent med andre menneskers situasjon, og deres tanker og bevissthet knyttet til egen situasjon og livsverden. Altså hvordan man opplever egen plass i verden på flere nivåer; «Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education» (Freire, 2000, s. 89).

Freire mener at hva som angår skolens innhold og metoder, burde ha utgangspunkt i den nåværende situasjonen, med både et mikro- og makroperspektiv som gjenspeiler menneskenes ambisjoner. Det er gjennom dialog med gutter man oppnå denne innsikten og dermed få kjennskap til deres opplevelse av egen skolesituasjon.

## 2.9 Teori til diskusjon

Teorien videre tar for seg aspektene som skal belyses i diskusjonskapittelet.

### 2.9.1 Nye sjanser – bedre læring — *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*

I 2019 ble Soltenbergutvalgets 64 forslag for å styrke gutters prestasjoner i skolen publisert. Rapporten “Nye sjanser - bedre løsning. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp” (NOU 2019: 3) viser at det er store forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom jenter og gutter. Det er bare i kroppsøvningsfaget gutter presterer bedre enn jenter. Utvalget argumenterer for at dersom prestasjonsforskjellene vedvarer slik som det er nå, vil det ha store konsekvenser for arbeidslivet, og av den grunn er det nødvendig å innføre tiltak som styrker gutters skoleprestasjoner. Et av tiltakene foreslår at det skal være minst fem valgfag i grunnskolen og utprøving av modeller for å øke timeantallet på valgfag. Et viktig prinsipp er at forslagene skal løfte gutters prestasjoner, uten å begrense jenters læring. Denne rapporten vil jeg ytterligere ta for meg i diskusjonskapittelet.

### 2.9.2 *Musikkfagets egenart*

I overordnet del i læreplanverket står det at «barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette legger premisset for å gjøre musikkfaget gjeldende. I formålsparagrafen i opplæringsloven står det at «[elevene] skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Disse tre begrepene er også en del av opplæringsens verdigrunnlag. Disse verdiene, samt flere, er grunnmuren i all skolevirksomhet. Alle fag skal bidra til å virkeliggjøre verdigrunnlaget for opplæringen, og det er spesielt i musikkfaget at skaperglede, engasjement og utforskertrang gjør seg gjeldende.

Musikkfaget, slik det er beskrevet i LK20, skal tjene en rekke ulike formål.

I delen av læreplanen som omhandler fagets relevans og sentrale verdier, introduseres nøkkelbegrepene skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling. Disse begrepene favner essensen i musikkfaget. Hensikten med faget er blant annet at elever skal utvikle «kompetanse i spill, sang og dans, i å lage musikk og i å forme og forstå et mangfoldig uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tillegg skal elever få oppleve at musikk kan bidra til å styrke og øke livskvaliteten. Det trekkes også frem at musikkfaget skal ha en

funksjon utenfor seg selv ved at det skal forberede elever på et arbeidsliv som trenger praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling. Faget skal stimulere til utvikling av disse evnene, og elever skal få anledning til å utvikle sine skapende evner og å uttrykke seg. Musikkglede og mestringsfølelse står også sentralt i fagets relevans og sentrale verdier, samt det at elevene skal få erfare at egen stemme er av betydning i fellesskapet. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Øivind Varkøy presenterer i boken *Hvorfor musikk?(2015)* den musikkpedagogiske idéhistorien. I boken tar han for seg legitimeringshistorien til musikkens plass i skolen og samfunnet, fra de gamle grekerne med deres syn på musikk som «gudenes gave» til menneskene, videre til den tyske ungdomsbevegelsen på 1900-tallet med viktigheten av musisk oppdragelse og om aktivisering av folket, over i nyere skandinavisk tenkning med Frede V. Nielsen i spissen, samt Even Ruud og Sten Clod Poulsen. Varkøy samler alle disse perspektivene til de fire legitimeringskategoriene: musikk som erkjennelsesmiddel, musikk som dannelsesmiddel, musikk som uttrykksmiddel og musikkens konkrete nyttefunksjoner for ulike formål (Varkøy, 2015, s. 110). I denne oppgaven er det spesielt musikk som uttrykksmiddel og dens konkrete nyttefunksjoner som gjør seg gjeldende. Varkøy omtaler hvordan musikk og det å gjøre musikk har en verdi i seg selv, samtidig som at musikkens verdi kan forklares ut ifra hvordan musikkfaget kan styrke elevers kreative evner og deres konsentrasjonsevne (Varkøy, 2017).

Lærerplanen i musikk er tydelig på at elever skal være eksponert for å arbeide praktisk med musikk og ulike typer musikk, og at de skal få utvikle seg gjennom dette. Samtidig er det et faktum at mange av de som underviser i musikk ikke har formell kompetanse i faget eller mangel på erfaringer med musikalsk utfoldelse (Sætre et al., 2016). Det kan resultere i at faget blir praktisert ulikt, selv om kompetansemålene er de samme. Musikk er et fag som favner mye, og hva det legges vekt på i undervisningen vil dermed i stor grad være avhengig av lærerens syn på faget, selv om læreplanen er den samme for alle (Hanken & Johansen, 2021).

## 3. Metodekapittel

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg ta for meg de metodiske valgene jeg har tatt for å undersøke tematikken gutter og musikkaktiviteter. Jeg vil først gjøre rede for forskningsdesign ved å belyse vitenskapsteoretisk forankring og metode. Videre vil jeg beskrive fremgangsmåten i studien fra valg av informanter til gjennomføringen av intervjuene. For å få informanter til studien, har jeg måttet tenke nøye igjennom hvilken type utvalg det ville være hensiktsmessig å studere. Avslutningsvis i dette kapitelet vil jeg ta for meg noen forskningsetiske refleksjoner, selve transkriberingsprosessen og analysemetoden jeg bruker for å analysere datamaterialet. Målet med kapittelet er å skildre alle de metodiske stegene i studien.

### 3.2 Forskningsdesign

Ved valg av et forskningsdesign, handler det om å finne ut av hvilken strategi som kan gi kunnskap om det en ønsker å finne ut av. Skillet i all forskning går gjerne mellom kvantitative og kvalitative studier. Kvantitativt design gir svar på «hvor mye» eller «hvor mange» det er av noe (Tuftes, 2018), mens et kvalitativt design gir svar på «hvordan» og «hvorfor» (Kvale & Brinkmann, 2015). Krumsvik forklarer skillet med at «Kvantitativ metode kartlegg at noko skjer, medan kvalitativ metode avdekkjer kvifor det skjer» (2019b, s. 152). Fordelen med kvantitativ forskning er at den gir mulighet til å kvantifisere og generalisere fenomener. Samtidig gir kvalitativ forskningsmetode sjansen til å gå i dybden av et tema for å forstå det bedre (Thagaard, 2018). Ved bruk av kvantitative metoder/ har forskeren større avstand til det som forskes på, noe som kan styrke forskningens validitet. Samtidig er styrken i kvalitativ forskning at det empiriske materialet skal fortolkes. Med andre ord kan man si at kvalitativ metode strekker til der som kvantitativ metode kommer til kort (Krumsvik, 2019b).

Jeg har valgt å foreta en kvalitativ studie. En begrunnelse for dette ligger i selve problemformulering *hvordan beskriver et utvalg gutter sitt forhold til musikk og opplevelser med musikkaktiviteter i skolen?* Det er guttenes egne stemmer og deres beskrivelser av egen livsverden jeg ønsker å få en dypere innsikt i, som igjen er hensikten med kvalitative studier (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Hvilken type forskningsdesign en benytter seg av, er også avhengig av forskningsspørsmålene, fordi de setter retning for studien (Krumsvik,



2019b). Samtidig gir dette forskningsdesignet anledning til å gjennomføre flere intervju i etterkant dersom jeg skulle se behovet for det, på grunn av dens fleksibilitet (Brottveit, 2018b, s. 66).

### *3.2.1 Vitenskapsteoretisk forankring*

Med et ønske om å oppnå ny og dypere innsikt i gutters erfaringer med musikkfaget, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Enkelt forklart er hermeneutikk fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup, 1997). «Hermeneutikken er et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører», skriver Brottveit (2018a, s.32). Hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming gir anledning til å gå i dybden av noe og å gi en dypere innsikt enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). I denne vitenskapsteorien blir kunnskap konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at vi bare kan forstå meningen med en tekst i lys av omstendighetene. Det vil si at man kan ikke se på et fenomen isolert, men at det må tas hensyn til konteksten og rammene rundt. Gilje og Grimen mener at «Hensikten med teksttolkning er å skape et grunnlag for en ny mening om fenomenet som er gjenstand for undersøkelsen» (Brottveit, 2018a, s. 34). Den hermeneutiske spiral gir en illustrasjon på hvordan man kan komme til ny viten gjennom en erkjennelse av ens egne forventinger og påvirkning av ny informasjon. Slik fortsetter spiralen ved at man danner seg et nytt bilde av noe, ettersom man blir eksponert for nye tanker (Brottveit, 2018a, s. 36).

### *3.2.2 Forforståelse*

Et viktig prinsipp med en hermeneutisk tilnærming, er at det er forventningene og forforståelsen som legger føringer for hvordan man forstår innholdet. Gadamer (1984, i Krogtoft & Sjøvoll, 2018) mener blant annet at fortolkning bygger i første rekke på informantenes direkte uttalelser, men at den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske materialet. En fundamental tanke for Gadamer var dermed at forskerens egen rolle og forforståelse hadde betydning for tolkning av resultatene (Krogtoft & Sjøvoll, 2018).

Før jeg gjennomførte intervjuene med elevene, satt jeg med noen forventinger om hva de kom til å svare på spørsmålene. Jeg forventet blant annet at elevene skulle gi uttrykk for at de satte pris på å arbeide praktisk, og at skriving og lesing i fag som samfunnsfag, engelsk og norsk, ikke var favorittaktivitetene på skolen. Tatt i betraktning at jeg selv sto for utvelgelsen

av deltakerne i studien, hadde jeg naturligvis antagelser om hva de kom til å svare på enkelte av spørsmålene basert på observasjoner av elevene og samtaler med elevene. I tillegg er det nødvendig å poengtere at som selverklært musikkentusiast har jeg sett på det transkriberte materialet med briller som lettere ser de positive sidene ved å spille musikk, sammenlignet med de negative. Med et ønske om å oppnå ny og bedre innsikt, har jeg etterstrebet balanse og transparens i min analyse av guttenes opplevelser med musikkaktiviteter.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervju**

Metoden i studien fungerer som et verktøy for å genere data; det handler om hvilken bestemt strategi eller vei man velger for å nå et mål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann forklarer intervju som «(...) en samtale [med] en viss struktur og hensikt» (2015, s. 22). Hensikten med intervju er at det er informantens meninger, synspunkter og perspektiver som skal være i sentrum (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervju gis informanten mer frihet til å uttrykke seg, enn svaralternativer på et spørreskjema gjør (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen skriver videre at gjennom kvalitative intervjuer kan man få frem kompleksiteten og nyansene i komplekse sosiale fenomener.

I denne studien valgte jeg semistrukturert intervju. Årsaken til det var at jeg så det som for krevende å skulle forholde meg til ett åpent spørsmål eller bare et tema som utgangspunkt for samtalen. I tillegg ønsket jeg å stille informantene de samme hovedspørsmålene med tanke på muligheten til å sammenligne svarene deres. I tillegg anså jeg det som mer gunstig for studien sin helhet. Det er informantenes svar på spørsmålene, generert av kvalitative intervju, som utgjør datamaterialet. Det er dette datamaterialet som senere skal fortolkes.

### **3.4 Fremgangsmåte**

For å få informanter til intervjustudien har jeg måttet tenke nøye igjennom hva slags type utvalg det ville være mest hensiktsmessig å søke. Jeg fikk det relativt fort klart for meg at det var gutter på 10. trinn jeg ønsket å basere studien min på. Bakgrunnen for det var at ved mange ungdomsskoler jobber de i større grad med instrumenter enn på barnetrinnene. I tillegg ønsket jeg at de skulle ha mest mulig erfaring med musikkaktiviteter, og ved den skolen som jeg fra starten av tenkte å kontakte, visste jeg at de kun hadde musikk i 9. klasse og 10.klasse. Siden intervjuene ble gjennomført tidlig på høsten, var det av den grunn også

naturlig å gjennomføre intervjuene med det trinnet som hadde mest erfaring med musikkaktiviteter.

Selve prosessen med det å velge deltakere til studien var interessant. Da jeg landet på at det var gutter i slutten av ungdomsskolen jeg skulle forske på, tok jeg kontakt med en lærer jeg visste arbeidet som musikk lærer ved en skole der det var godt lagt til rette for praktisk elevarbeid i musikk. I utgangspunktet var planen å få tilgang på én klasse med omtrentlig 13 gutter hvor jeg skulle velge ut fire til seks informanter. Jeg fikk mulighet til å gjennomføre prosjektet mitt i alle tre klassen på trinnet, dermed fikk jeg en større elevmasse å velge ut informanter fra.

Over en treukers periode besøkte jeg skolen seks ganger. Dermed gjorde jeg meg litt kjent i de forskjellige klassene. Jeg var i musikkundervisningen i hver klasse et par ganger før jeg bestemte meg for hvilke elever jeg ønsket å spørre om å delta i studien min. Hensikten med å besøke skolen var at elevene skulle bli litt kjent med meg og at jeg skulle bli litt kjent med dem før det endelige utvalget ble tatt. Ifølge Tove Thagaard (2018) kan det være avgjørende for personer å ha en relasjon til forskeren for å se seg villig til å delta i forskningen.

Alternativet til å besøke skolen, og det som var den opprinnelige planen, var å få alle guttene på trinnet til å gjennomføre en spørreundersøkelse der jeg hadde tre enkle spørsmål. Denne ideen ble fort forkastet da jeg ble introdusert for tanken å besøke klassene og heller bli litt kjent med elevene og se dem i aksjon. Dermed så jeg det som lite hensiktsmessig å basere utvalget på en enkel spørreundersøkelse. Det er nemlig den kontakten man får med mennesker i felten som gir et betydelig grunnlag for hvordan man utvikler data (Thagaard, 2018, s. 13).

I de undervisningstimene jeg var med i var øktene lagt opp slik at elevene skulle arbeide praktisk i grupper. Det gjorde at jeg enkelt kunne vandre rundt blant elevene og engasjere meg i det de arbeidet med. Jeg fikk mulighet til å få kjennskap til hva de tenkte om musikken de holdt på meg, i tillegg til at jeg fikk anledning til å veilede dem. Underveis måtte jeg minne meg selv på at det var guttene jeg skulle konsentrere meg om å bli kjent med og ikke alle elevene.

I den andre musikktimen jeg deltok i fikk elevene bryne seg på å spille gitar med sjangeren blues som utgangspunkt. Dermed fikk jeg mulighet til å se hvilke elever som så ut til å trives med å spille det instrumentet og hvilke som så ut til å oppleve det mer utfordrende. Flere av elevene ga tydelig uttrykk for hvordan de opplevde situasjonen med å lære et instrument; noen var i stor grad begeistret, mens enkelte ville bare legge fra seg gitaren. Denne forskjellen ble interessant for hvordan jeg skulle velge ut informanter, noe jeg kommer tilbake til om litt.

Den ene dagen jeg skulle komme for å være med i musikkundervisningen hadde den ene klassen vikar. Planen for denne timen var at elevene skulle begynne å spille gitar, slik som i de to andre klassene. Vikaren kunne ikke spille gitar. Jeg endte dermed opp med å ha musikkundervisningen med elevene. Sett i etterkant var dette litt uheldig fordi jeg opplevde at jeg havnet i en slags rollekonflikt. Meningen var at jeg skulle komme til skolen som en utenfra, men fordi jeg stod for musikkundervisningen fikk jeg heller rollen som lærer. I utgangspunktet har relasjonen intervjueren og intervjupersonen imellom et asymmetrisk maktforhold fordi det er intervjueren som styrer mye av innholdet og tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det at jeg også inntok rollen som lærer bidro ikke til å utfordre den maktfordelingen - snarere tvert imot. Som en konsekvens valgte jeg å se bort ifra elever jeg opplevde krevende denne timen når jeg skulle foreta utvalget til intervjuundersøkelsen. I etterpåklokskapens lys ser jeg at ved å gå inn i lærerrollen denne ene timen satte jeg både meg og elevene i en situasjon som har flere problematiske sider, med tanke på forskningen jeg skulle gjennomføre. Samtidig ser jeg det ikke som så problematisk at det hindret meg i å gjennomføre intervjustudien med elever fra den aktuelle klassen, da jeg hadde vært med i en musikktime tidligere og blitt litt kjent med elevene. Av den grunn var ikke valget heller kun basert på den siste musikktimen, men en forening av inntrykkene jeg satt igjen med fra begge musikktimene. I tillegg gikk det litt tid fra den aktuelle musikktimen til intervjuene ble gjennomført. Dermed var ikke musikktimen ferskt i minnet da intervjuene fant sted.

### *3.4.1 Utvalg*

Gjennom et strategisk utvalg innhentes informanter til kvalitative intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tatt i betraktning at jeg hadde besøkt klassene et par ganger, lærte jeg elevene litt å kjenne. Jeg fikk dannet meg et inntrykk av hvilke elever som tilsynelatende evnet å reflektere over egne erfaringer med musikkaktivitetene og som samtidig kunne være

gode representanter for gutter i 15 års alderen. I tillegg forhørte jeg meg med lærerne deres om de jeg hadde tenkt å intervju kunne være gode kandidater for det. Ingen av lærerne hadde noen innvendinger, de så seg enig valgene mine. Det å få informanter til studier kan være vanskelig. Dermed måtte jeg også gå for elever som jeg tenkte ville være villige til å delta. Samtidig står informanter fritt til å trekke seg når som helst i løpet av en studie. Dette er en rettighet ifølge norsk personvernlovgivning (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Basert på disse observasjonene og mitt inntrykk av elevenes evne til å samarbeide, fikk jeg tak i gutter som både trivdes med musikkaktiviteter og gutter som ikke var så begeistret for det. Dermed fikk jeg en viss variasjon i utvalget. Jeg valgte å ta kontakt med to elever fra hver av de tre klassene. På den måten fikk jeg elever som hadde vært eksponert for ulik undervisning. Grunnen til at jeg valgte seks informanter var fordi jeg anså det som et overkommelig antall, siden det er en tidkrevende prosess å gjennomføre alle intervjuene, transkribere og bearbeide datamaterialet. I tillegg tenkte jeg at fire personer var litt for lite siden jeg regnet med at det var begrenset hvor omfattende intervjuene kom til å være tatt i betraktning informantenes unge alder. Gutter på 14/15 år fatter seg som oftest i korthet, særlig om tema de ikke er vant til å snakke om. Derfor ble seks intervjupersoner et antall jeg fant hensiktsmessig for denne studien.

Jeg hadde en-til-en-samtaler med de elevene jeg kunne tenke meg å ha med. Der ga jeg informasjon om studien og hva det innebar for dem å delta. Alle elevene jeg tok kontakt med sa seg positive til å bli med. Det neste som skjedde da var at de tok informasjonsskrivet (vedlegg 1) jeg hadde gitt dem med seg hjem, for å få en underskrift fra en av sine foresatte. Informasjonsskrivet ble laget med utgangspunkt i malen fra Norsk senter for forskningsdata (u.å.). Alle elevene leverte tilbake signerte informasjonsskriv.

### *3.4.2 Intervjuguide*

Ved gjennomføring av semistrukturert intervju skal en intervjuguide utarbeides. Denne skal hensiktsmessig ta for seg sentrale temaer og spørsmål ved studien, en prosess gjerne er omfattende og tidkrevende. Årsaken til det er at studiens overordnede problemstilling skal brytes ned til konkrete og entydige spørsmål (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er veldokumentert at selv en liten forandring i intervju spørsmålene kan ha stor betydning for svarene. Det betyr at hvordan et spørsmål er

formulert har mye å si for svaret intervjupersonen gir. Det er dette som ligger til grunn for problematikken med ledende spørsmål.

Behovet for en bevisst formulering av intervju spørsmål handler om at forskerens egne tanker og erfaringer ikke skal lede intervjupersonen i en retning eller til en mening som ikke stemmer overens med det intervjupersonen egentlig mener. Samtidig kan ledende spørsmål være en god ting når de blir brukt til å forsikre forskeren om at vedkommende har forstått informanten riktig. Av den grunn er det ikke ensbetydende at ledende spørsmål svekker intervjuenes reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett i lys av en hermeneutisk tilnærming forsøker man ikke å forklare at forskeren søker objektiv forståelse av et fenomen eller situasjon. Poenget med hermeneutikk er at dataen skal fortolkes av forskeren. Kvale og Brinkmann oppsummerer det slik; «Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (2015, s. 202)

Utarbeidelsen av intervjuguiden startet med at jeg skrev ned hvilke temaer jeg ønsket å ta for meg, og hva jeg ønsket at spørsmålene skulle gi meg svar på. Jeg lagde flere utkast av intervjuguiden. Spørsmålene tok for seg musikkens betydning for guttene, hvordan de synes det er å spille instrumenter, om de har opplevd det å mestre i musikkfaget og hvordan det var for dem. Samt spørsmål om hvordan de synes musikkfaget er sammenlignet med andre ting de gjør på skolen, hvordan skolen hadde vært dersom musikk ikke var et fag på skolen, og om de har hatt opplevelser der de ikke har mestret og hva det har gjort med dem (se vedlegg 2).

### *3.4.3 Intervjuene*

Det er gjennom samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen at kunnskapen i et forskningsintervju produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Med dette som utgangspunkt var det viktig å legge til rette for at guttene opplevde intervjusituasjonen som trygg og komfortable. Som tidligere beskrevet endte jeg opp med å intervju seks gutter. Alle intervjuene var med en deltaker av gangen. Intervjuene foregikk inne på et grupperom med utsikt utover skolegården. Både elevene og jeg var litt kjent med rommet fra før, dermed kunne stedet for intervjuet oppleves som nøytral grunn. Christoffersen og Johannesen (2012) påpeker at det er gunstig å finne et sted for intervjuet der man kan være uforstyrret og som

begge parter kan føle seg bekvemme. Jeg sørget også for at elevene satt slik at de kunne se utover skolegården, og dermed hadde noe annet enn meg å hvile blikket på samtidig som de snakket. Jeg informerte intervjupersonene om hva spørsmålene jeg skulle stille dem dreide seg om, og presiserte at de ikke trengte å stresse frem svar, men at de kunne ta seg god tid.

Det første spørsmålet omhandlet musikkens betydning for guttene. Bakgrunnen for det var det første spørsmålet var å starte med et åpent spørsmål for å avvæpne intervjusituasjonen. Jeg benyttet meg av en ekstern lydopptaker for å forsikre meg om at jeg fikk med meg alt som ble sagt (Fangen, 2015). Jeg valgte å ikke ta notater underveis i intervjuet, fordi jeg ville vie min fulle oppmerksomhet til det intervjupersonene sa. Intervjuene varte mellom 15 og 35 minutter, avhengig av hvor mye guttene hadde å si. Intervjuguiden som jeg hadde forberedt på forhånd, benyttet jeg i stor grad. Intervjuene var semistrukturert, dermed hadde jeg anledning til å stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for det. Jeg opplevde det som utfordrende å få elevene til å beskrive opplevelsene sine detaljert og med et nyansert språk. Det gjorde at flere av intervjupersonene gjentok seg selv endel. Det kan ha sammenheng med at enkelte av spørsmålene kunne gå inn i hverandre dersom man ikke klarte å reflektere tilstrekkelig. Dette var likevel noe jeg var forberedt på da jeg bestemte meg for å studere gutter i 14/15 års alderen.

Jeg fant det til dels problematisk at jeg aldri kunne vite helt hvordan intervjupersonene oppfattet spørsmålene jeg stilte. Til en viss grad kunne jeg få taket på hvordan de tolket spørsmålene ved å stille oppfølgingsspørsmål, men til syvende og sist hadde jeg begrenset kontroll over hva de så for seg da jeg presenterte spørsmålene. I tillegg måtte jeg være bevisst på om jeg forsto elevene rett. En måte jeg forsøkte å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem slik de intenderte, var ved å gjenta det de hadde fortalt meg og spørre om jeg hadde oppfattet dem riktig. Postholm og Jacobsen (2018, s. 125) kaller dette for oppklarings spørsmål.

### *3.4.5 Transkribering*

Transkribering er en viktig prosess i et forskningsprosjekt fordi det er det transkriberte materialet som utgjør empirien i studien. I tillegg er det gjennom transkribering at tankene til intervjupersonene blir «[...] abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Krumsvik, 2019b, s. 171). Både Krumsvik og Kvale og Brinkmann (2015) adresserer kvalitet i transkripsjon. For å

ivareta transkripsjonens kvalitet mener de det er viktig å sette av rikelig med tid og ressurser til denne prosessen. Et tiltak jeg gjorde med tanke på transkriberingen var at jeg gjennomførte den selv. Jeg testet ut å laste opp lydfilen i Word online, for så å få Word til å transkribere for meg, men i frykt for å gå glipp av viktige funn eller at programmet skulle misforstå det som ble sagt, valgte jeg å transkribere selv. For å gjøre prosessen litt enklere lastet jeg opp lydfilen i VLC media player. Da kunne jeg justere avspillingshastigheten etter hva jeg følte var håndgripelig. Likevel måtte jeg spole en del frem og tilbake for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt, og at det som ble sagt stemte overens med det jeg skrev ned.

Transkriberingsprosessen var omfattende, men samtidig særdeles givende tatt i betraktning at jeg fikk høre intervjupersonenes tanker om igjen. Gjennom transkriberingen fikk jeg også anledning til å så vidt starte med fortolkningsprosessen. Jeg transkriberte intervjuene først da jeg hadde gjennomført alle intervjuene, fordi jeg på det tidspunktet anså det som mest ryddig. Sett i etterkant hadde det vært mer gunstig å transkribere etter hvert intervju. Dersom jeg hadde gjort det, kunne jeg i større grad dratt lærdom av intervjusituasjonene. Da jeg lyttet gjennom lydklippene var det ved flere anledninger jeg registrerte at jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål som hadde hatt relevans for studien og dermed blitt mer bevisst på det til neste gang. Likevel opplevde jeg at jeg dro viktig erfaring av hvert intervju, selv om jeg ikke transkriberte umiddelbart etter hvert intervju. Noen av de erfaringene var blant annet hvordan jeg stilte spørsmålene, hva som kunne være gode oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene, og hvor elevene hadde behov for ekstra forklaringer. I tillegg var elevene ganske forskjellige når det gjaldt hvilket spørsmål de hadde mest å svare på.

Jeg valgte å se bort ifra alle fyllord og interjeksjoner, samt beskrivelser av kroppsspråket deres. Grunnen til at jeg gjorde det var fordi jeg så det som lite hensiktsmessig å inkludere tatt i betraktning at intervju spørsmålene mine ikke var sensitive og at det var intervju personenes beskrivelser jeg var ute etter. De seks intervjuene resulterte i totalt 148 minutter med lydklipp og 21321 ord transkribert.

### **3.5 Etiske betraktninger**

Ved gjennomføring av forskningsstudier ved Høgskulen på Vestlandet har man forpliktet seg til å følge institusjonens retningslinjer for forskningsetikk (Høgskulen på Vestlandet, 2018). Disse retningslinjene er laget for å ivareta alle parter i enhver masterstudie. Det inkluderer



godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata ved innhenting av personopplysninger (Vedlegg 3) (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Det er spesielt forskeren som har et ansvar for å ivareta intervjupersonene gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011). Catharina Christophersen oppsummerer forskerens etiske ansvar slik: «Forskningsetisk bevissthet handler om å ha et reflektert forhold til sitt forskervirke, å være oppmerksom på relasjonen til sine omgivelser, og å være årvåken og ettertenksom i forhold til de ringvirkninger ens forskning og forskningsformidling kan ha» (Christophersen, 2010, s. 151). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) skal forskning bygge på alminnelige normer slik som respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse. Det er menneskeverdet som skal ivaretas gjennom disse normene, og skal være en grunnleggende og kompromissløs verdi i all forskning. Med hensyn til dette har spørsmålene benyttet i intervjuene vært nøye utvalgt og gjennomtenkt. Gjennom veiledning på intervjuguidens innhold, kunne jeg i større grad sikre at den besto av ikke-ledende, men åpne spørsmål som også gjenspeilet studiens hensikt uten å være til skade for intervjupersonene. De forskningsetiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, er tydelige på at i all forskning skal det være lite risiko for skade og belastning på dem som blir intervjuet (NESH, 2021).

Ingrid Maria Hanken (2004) skriver blant annet at musikk kan for mange mennesker være noe personlig og sårbart siden det gjerne har sterk tilknytning til personlige opplevelser, følelser og ens identitetsutvikling. Dette er mye av grunnen til hvorfor jeg har valgt å ta for meg denne tematikken. Av den grunn har jeg også et ansvar overfor mine intervjupersoner å være imøtekommende, interessert og nysgjerrig når de forteller om hva slags musikk de hører på og hvilken betydning det har for dem.

Catharina Christophersen (2010) påpeker at en viktig oppgave man har som forsker er å sette seg grundig inn i hverdagen og livet til dem man forsker på. Som lærerstudent er jeg vant med å omgås elever i ungdomsskolealder. Likevel er ikke den aldersgruppen en naturlig del av min hverdag på samme måte siden jeg først og fremst er student. Dermed var også noe av argumentasjonen for å besøke skolen noen ganger før intervjuene, at jeg skulle bli kjent med guttenes skolehverdag for å sette meg inn i deres livsverden. Samtidig må det nevnes at det er grenser for i hvilken grad jeg kan ta inn og forstå disse guttenes livsverden, både fordi jeg er voksen, og fordi jeg er kvinne. Dette er riktig nok også noe av motivasjonen min for å

undersøke tematikken gutter og musikkfaget. Jeg vil så godt det lar seg gjøre prøve å få innsikt i disse guttenes perspektiv, selv om jeg vet det bare vil la seg gjøre til et visst punkt.

Et annet etisk aspekt ved studien som er verdt å adressere er utvelgelsen av informantene. Tatt i betraktning at det var jeg selv som valgte guttene, gjorde det at jeg måtte være bevisst mine egne antakelser om elevene, slik at svarene deres på intervju spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene i liten grad var preget av det. Kriteriene jeg baserte utvelgelsen på kunne også oppfattes stemplende, tatt i betraktning at de utvalgte elevene bidro med å skape bredde i opplevelser og erfaringer med musikkfaget. Dalen (2011) påpeker at i all kvalitativ intervju forskning er det fare for at grupper blir utsatt for stigmatisering. Dette var jeg bevisst da jeg spurte guttene om de ville delta i studien min. Jeg opplyste dem at deres erfaringer og opplevelser med musikkfaget kunne være med å berike studien. Hvordan dette artet seg kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

### *3.5.1 Ivaretagelse av informantene*

Ett av prinsippene i all forskning er at det skal være informert samtykke. Da jeg spurte informantene mine om delta i forskningen, informerte jeg dem muntlig om studiens bakgrunn og formål, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten konsekvenser. Dersom elevene ikke leste brevet selv, hadde de i hvert fall fått høre den mest sentrale informasjonen som sto i skrevet. I tillegg var det viktig å informere guttene om at det de fortalte i intervjuet ikke skulle videreformidles til læreren deres.

Et viktig prinsipp for god etisk forskning er at samtykket skal være frivillig, informert, entydig og dokumenterbart (NESH, 2021). Under innhenting av samtykke skrev både elevene selv og en av deres foresatte under på samtykkeskjemaet. I samtykkeskjemaet sto det blant annet om studiens formål, om metoden, at de kunne få tilgang til intervjuguiden på forhånd og hva som skjer med lydopptakene etter endt studie. Dette er i samsvar med NSDs retningslinjer i forskning på barn og unge (Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

Jeg har også gitt guttene fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Dette ble også presentert i informasjonsskrivet til elevene. I tillegg har jeg valgt å transkribere intervjuene til bokmål fordi talemålet deres ikke er avgjørende for studiens innhold. Dette bidrar ytterligere til å styrke anonymiteten.

En annen side ved ivaretagelse av informantene som jeg har valgt å inkludere i dette avsnittet, handler om at det har vært viktig for meg at informantene også skulle føle at de mestret intervjusituasjonen. Et tiltak jeg gjorde for å legge til rette for det, var å bevisst utarbeide håndgripelige spørsmål for informantene, og som også var hensiktsmessig for denne masteroppgaven. Dermed var spørsmålene i all hovedsak relativt korte og entydige. Kvale og Brinkmann (2015, s.175) skriver at det er viktig med alderstilpassede spørsmål i forskning på barn og unge. Dette kan anses som en selvfølge, men likevel verdt å nevne.

### *3.5.2 Forforståelse - konsekvenser*

Når jeg ser tilbake på utvalget mitt, kan det være at jeg ble for mye styrt av at jeg valgte elever som jeg opplevde at jeg hadde god kjemi med og som jeg opplevde som samarbeidsvillige. De elevene som jeg synes var utfordrende i undervisningstimen jeg underviste i, så jeg umiddelbart bort ifra som aktuelle deltakere i denne studien. Dersom jeg hadde valgt å basere utvalget på en spørreundersøkelses, hadde ikke mine erfaringer av elevene vært preget av utvalget, men heller elevenes svar. Dette kan gjerne anses som en svakhet i min forskning. På den andre side er utvalget mer overveid og basert på et mer solid grunnlag enn et utvalg basert på en spørreundersøkelse ville vært. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at det finnes ingen perfekt informant.

### *3.5.3 Forskerrollen*

Magien i en intervjusituasjon er at en fremmed er villig til å fortelle om eget liv og personlige opplevelser fordi man er ikledd forskerrollen. Dette gir naturlig nok forskeren også et ansvar. Det er viktig i alt arbeid med kvalitativ forskning at forskeren er bevisst sin posisjon og rolle, og eventuell påvirkning på informantene. Kvale og Brinkmann skriver at “forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse” (2015, s.155). Det handler tross alt om en personlig kontakt. Likevel er et viktig aspekt at intervjupersonen ikke skal spørre intervjueren hva vedkommende tenker om saken, og forskeren skal heller ikke dele personlige holdninger til temaet. Samtidig er det uunngåelig at det er noen holdninger eller meninger som intervjueren sitter med, som også intervjupersonene er klar over uten at det blir omtalt. Sett i lys av elevenes kjennskap til at jeg skal bli musikk lærer, var jeg redd for at svarene deres i intervjuet kom til å være påvirket av hva de trodde jeg ønsket å høre. Christophersen (2010) påpeker at i all forskning med barn og

unge er det et asymmetrisk maktforhold, som gjør at man som forsker må være ekstra varsom på ens påvirkning på intervjupersonene.

Det faktum at jeg er en voksen kvinne, «ekspert» og musikkentusiast, påvirker det analytiske blikket så vel som prosessen med datainnsamlingen. Jeg har måttet være bevisst min egen glorifisering av faget og av fagets muligheter. Det kritiske blikket har dermed vært nødvendig for å strebe etter transparens og etterprøvbarhet i masterprosjektet. Dette har jeg gjort ved å ta hensyn til konteksten informantenes utsagn er sagt i og være kritisk til egne tolkninger.

Basert på ytre faktorer som at de bor i samme område, er jevnaldrende, har vært eksponert for lignende undervisning og alle er gutter, kan gruppen til dels fremstå som homogen. Samtidig argumenterer Beynon (2002) og maskulinitetsteorier for at det eneste gutter har til felles er kroppen. Man skal med andre ord ikke ta for gitt at gutter er en ensartet gruppe, men stille seg kritisk til sine egne forforståelser om kjønnsstereotyper og være åpen for variasjon og mangfold i hvordan gutter forholder seg til de temaene som tas opp i intervjuene.

### **3.6 Temaanalyse**

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, var det noen nøkkelord jeg bet meg merke i. Disse ordene ble utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden. De samme nøkkelordene gikk dermed naturligvis igjen i transkripsjonene. Dette la da grunnlaget for å undersøke om temaanalyse kunne være aktuelt for studien. Temaanalyse handler om å se dataen ut ifra sin helhet og deretter gå i dybden av temaer som utspiller seg i datamaterialet. Når man gjennomfører en analyse der hovedpoenget er å sammenligne deltakernes svar, er det avgjørende at de har svart på de samme spørsmålene og at alle deltakerne er representert (Thagaard, 2018, s. 171).

En tematisk analyse gir anledning til å være fleksibel fordi metoden ikke er låst til et bestemt teoretisk rammeverk eller kunnskapssyn. Det igjen gir muligheten til en rik og detaljert, og samtidig kompleks redegjørelse av data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Likevel er en konsekvens av at metoden ikke er knyttet til en bestemt teori, at datamaterialet kan tolkes på mange ulike måter og føre til inkonsekvens. I tillegg kan interessante tanker som blir presentert i bare ett intervju bli forsømt. Analysemetoden kritiseres også for at ved å se på temaer, blir dataelementer løsrevet fra sin kontekst. Dermed er det viktig å ta hensyn til

konteksten i presentasjonen av dataene ved å vurdere utsagnene fra hvert intervju opp mot intervjuet som helhet (Thagaard, 2018, s. 171). Å se informantenes svar i lys av konteksten, vil være positivt for å ivareta informantenes integritet (NESH, 2021).

I artikkelen til Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) om tematisk analyse, påpeker de at denne metoden blir brukt i all kvalitativ forskning, men er lite anerkjent. De påpeker at dette er en analysemetode godt egnet for de med lite erfaring med kvalitative studier da den er enkel å forstå og gjennomføre. De mener også at den burde være den første metoden man lærer med tanke på at den gir grunnleggende trening og kompetanse i å utføre andre former for analyse (Nowell et al., 2017). Med tanke på at jeg har lite erfaring med analysemetoder, og at framgangsmåten virker relevant for datamaterialet og forskningsspørsmålene jeg har, har jeg valgt temaanalyse som analytisk framgangsmåte i denne masteroppgaven.

### *3.6.1 Valg av temaer*

Når det gjelder utarbeidelse av temaer, presiserer Braun og Clarke (2006) at det ikke er et krav at temaet skal dekke en bestemt mengde av datamaterialet. De mener også at det ikke er nødvendig at temaet har størst utbredelse i alle transkripsjonene, men at totalen av alle temaene danner et godt bilde av datamaterialet. I tillegg presiserer de at hensikten med et tema er ikke at det skal kunne kvantifiseres. Det som skal være styrende for valg av temaer, er at det skal belyse eller ha en relasjon til studiens formål og problemstilling. Valg av temaer er i stor grad avhengig av forskerens skjønn, dermed er det viktig å være konsekvent og transparent hele veien, sett i lys av studiens troverdighet og etterrettelighet (NESH, 2021; Thagaard, 2018).

Da jeg skulle gå frem for å organisere datamaterialet var jeg usikker på hvordan jeg skulle løse det. Jeg utarbeidet først analysen med en deduktiv tilnærming der jeg tok utgangspunkt i teorien jeg har tilegnet meg, men så at datamaterialet ikke fikk komme til sin rett på denne måten. Dermed byttet jeg strategi i analysen og tok utgangspunkt i informantenes utsagn (induktiv tilnærming) når jeg skulle kode og kategorisere. Analysen var likevel påvirket av den teorien jeg hadde lest, dermed var prosessen verken vært rent induktiv eller deduktiv, men det Alvesson og Sköldbberg (2007) kaller abduktiv tilnærming.

Jeg lot meg inspirere av Braun og Clarke (2006) sine seks steg for å kategorisere og velge temaer for analysen. Stegene deres er verken revolusjonerende eller unike sammenlignet med andre analysemetoder i kvalitativ analyse. Stegene er ikke regler for hvordan man skal løse tematisk analyse, men fungerer som et hjelpeverktøy for å gå systematisk til verks. Braun og Clarke påpeker at selve analyseprosessen er ikke en lineær prosess, men en prosess der man beveger seg mellom de ulike fasene, alt etter hva som er hensiktsmessig. I tillegg poengterer de at det tar det tid før inntrykkene modnes, derfor er det viktig å sette av rikelig med tid til dette stadiet av studien (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

### *3.6.2 Braun og Clarkes seks steg*

Det første steget (1) går ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet, som kan gjøres ved å lese gjennom materialet gjentatte ganger. Steg to (2) går ut på å lage en liste med temaer som er gjentakende i datamaterialet. I tillegg lage forskjellige koder basert på materialet som samler ulike aspekter av transkripsjonene. Det samme intervjuutdraget kan også ha tilknytning til flere koder. I steg tre (3) starter den fortolkende fasen. Det er her man ser etter hvilke temaer som utspiller seg i materialet. Steg fire (4) går ut på å se igjennom temaene. I denne fasen vil det bli mer klart hvilke temaer man har data til å gå i dybden av, og hvilke temaer man skal ses bort ifra eller som skal forenes. I tillegg kan det være at noen temaer skal videreutvikles til å bli undertemaer. Det nest siste steget, steg fem (5), går ut på å definere og navngi temaer. Alle temaene som er valgt skal dekke datamaterialet uten å være gjentakende eller overlappende. Steg seks (6) tar for seg å tolke og forklare temaene. Denne fasen starter når man har funnet alle temaene og utarbeidet de godt. I tillegg gjelder det å finne gode sitater som underbygger og forklarer temaene. (Braun & Clarke, 2006).

I utarbeidelsen av temaer og koder har jeg ikke fulgt de seks stegene slavisk, noe som heller ikke er nødvendig ifølge Clarke og Braun (2006). Jeg startet på steg en (1) med å lytte gjennom intervjuene mens jeg transkriberte, for så å notere umiddelbare tanker i marginen. Etter det har hele prosessen vært organisk der jeg har vekslet mellom datamaterialet, et blankt A3 ark og teoriene i studien. Dalen (2011) påpeker at når man arbeider med temaanalyse er det viktig at forskeren ikke låser seg til fastsatte kategorier, men underveis i hele analyseprosessen er åpen for at nye temaer kan tre fram. Det handler både om å se hva som oftest går igjen, og samtidig belyse det som skiller seg ut. Etter litt utprøving og idémyldring med meg selv, landet jeg på å kode etter hvordan guttene selv forklarte musikkens betydning

for dem, hvordan de bruker musikk som identitetsmarkør, og hva som ser ut til å ligge til grunn for guttenes motivasjon i musikkfaget; både det som styrker og svekker den. Musikkens betydning og motivasjon ble dermed temaene for analysen. Jeg måtte også justere forskningsspørsmålene for at de skulle samsvarer med det datamaterialet ga uttrykk for.

Da jeg hadde bestemte meg for temaet motivasjon og mestring, opprettet jeg et dokument bestående av en tabell der hver informant hadde en egen bolk med sine sitater som kunne knyttes til dette temaet. Dermed kunne jeg se guttenes utsagn i forhold til hverandre. Likevel så jeg meg nødt til å gå tilbake til datamaterialet da skulle gi mening til sitatene for å ivareta den opprinnelige meningen i utsagnene. På den måte kunne jeg i større grad ivareta informantenes integritet (NESH, 2021). I tillegg taler hermeneutisk vitenskapsteori nødvendigheten av å se tekst i den sammenhengen det oppsto i. Hele utarbeidelsen av analysekapittelet har dermed vært en vekselvis prosess mellom datamaterialet, teorien og dokumentet med samlingen av sitater. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analysekapittelet.

### **3.7 Studiens gyldighet og troverdighet**

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) argumenterer for at forskningens kvalitet ikke utelukkende kan være basert på resultatet, fordi synet på kunnskap er under kontinuerlig forandring med en verden så kompleks at universelle sannheter er umulig å avdekke gjennom *en* studie. Av den grunn må forskningens kvalitet først og fremst baseres på hvordan kunnskapen produseres. Det handler om å se om man undersøker det en har tenkt å undersøke. Dersom det skulle stemme, styrker det studiens gyldighet. Forskningens pålitelighet eller troverdighet handler om i hvor stor grad man kan stole på funnene som presenteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

Et tiltak jeg gjorde for å styrke studiens kvalitet var å gjennomføre pilotintervju med en medstudent. Da fikk jeg testet om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige og tydelig, samtidig som jeg fikk erfare å være i en intervjusituasjon der jeg ikke skulle dele mine tanker og meninger, men være nysgjerrig og lytte til informantens perspektiver. Optimalt skulle jeg hatt et pilotintervju med en ungdomsskolegutt for å i større grad sikre at jeg gjorde meg forstått med spørsmålene, og at spørsmålene i intervjuguiden svarte på det som jeg ønsket å

få taket på. Samtidig ga pilotintervjuet meg trening i det å følge med på det intervjupersonen svarte og å stille oppfølgingsspørsmål.

Når man snakker om en studie sin reliabilitet, adresseres også hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på samme tidspunkt og komme frem til de samme resultatene. Den hermeneutiske vitenskapsteorien har blitt kritisert for sitt utgangspunkt i intervjufortolkning som bygger på at ulike forskere som fortolker det samme intervjuet, finner ulike meninger. Hermeneutikk som vitenskapsmetode har blitt kritisert for å ikke kunne legge til grunn gyldighet. Likevel, som Kvale og Brinkmann adresserer (2015, s. 238), handler den kritikken om at man alene ser på objektiv kunnskap som gyldig kunnskap. Som nevnt tidligere i metodekapittelet har ikke studier basert på en hermeneutisk vitenskapsteori et ideale om at kunnskapen som utarbeides skal være objektiv. I den hermeneutiske vitenskapsteorien, ut ifra Gadamer's tanker, anses det som en styrke at det ikke finnes *en* sannhet eller *en* riktig tolkning. Gadamer avviser også at hermeneutikken er en metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

Gjennom dette metodekapittelet har jeg redegjort for hvordan jeg har gått frem for å belyse tematikken gutter og musikkaktiviteter. Bakgrunnen for det har vært å vise troverdighet ved å være åpen om alle delene av studien. Tatt i betraktning at det er jeg som forsker som har valgt tematikk for studien, teoretisk forankring, utarbeidet intervjuguiden, valgt ut informanter, intervjuet informantene, transkribert intervjuene, samt stått for fortolkningen av transkripsjonene, har det vært viktig og nødvendig å være transparent og redelig i beskrivelsene av hvert ledd i forskningsprosessen. I tillegg har jeg brukt guttenes egne sitater i analysekapittelet, og ikke bare parafraiseringer. På den måten kan også leseren selv vurdere studiens troverdighet og gyldighet. I tillegg har jeg presentert forskningsetiske konsekvenser og tiltak for å ivareta guttene. Det har vært like viktig å greie ut om utfordringene jeg har møtt, som å vise hva som har fungert etter planen. Som forsker kan man aldri bli helt objektiv når det gjelder ens egen subjektivitet, men det handler om å være bevisst denne (Postholm & Jacobsen, 2018). Både Braun og Clarke (2006) og hermeneutikk som vitenskapsparadigme (Kvale & Brinkmann, 2015), argumenterer for at det er nødvendig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse og subjektivitet.



I det neste vil jeg presentere mine fortolkninger av intervjupersonenes uttalelser. Det er i empiriens møte med teori at ny kunnskap kommer til syne. Det er det som er hensikten med det neste kapittelet. For som Jacobsen og Postholm (2018) skriver, er det forskeren som gir mening til det som forskes på.

## 4. Analyse

### 4.1 Innledning

I tråd med hermeneutisk vitenskapstradisjon, skal jeg i følgende analysedel presentere og legge frem egne fortolkninger av guttenes utsagn fra intervjuene. Med inspirasjon fra tematisk analyse, har jeg kategorisert datamaterialet med utgangspunkt i noen forhåndsbestemte kategorier, supplert av nye som kom til underveis i bearbeidingen av transkripsjonene. De temaene som var bestemt på forhånd tok jeg utgangspunkt i da jeg utarbeidet intervjuguiden. Dermed var noe av kodeprosessen avklart på forhånd, samt at noe ble til underveis. I analysekapittelet tar jeg for meg de to første forskningsspørsmålene:

1. *Hvilken betydning har musikk for guttene i deres hverdag?*
2. *Hva ser ut til å påvirke guttenes motivasjon for musikkaktiviteter og i musikkfaget?*

Jeg har funnet fem ulike områder musikk ser ut til å ha betydning for guttene, og disse er musikk som middel til selvregulering, musikk som underholdningsmiddel, musikk som fluktmiddel, musikk og barndom, og musikk som kjønns – og identitetsmarkør. Videre finner jeg det at informantene knytter motivasjon i musikkfaget til følgende åtte faktorer: status, frihet i faget, skape noe sammen, konkrete mål og tilbakemeldinger, lærerens tilbakemeldinger, mestringsopplevelser, mestre foran andre og erfaringer med musikkaktiviteter. Dette vil jeg se i sammenheng med teori jeg har inkludert i oppgaven. Underoverskriftene for hvert tema er hentet fra guttenes egne utsagn og mine fortolkninger av deres erfaringer og opplevelser.

#### 4.1.2 Introduksjon av intervjupersonene

Seks 10. klassegutter har gitt sitt bidrag til denne studien. De har fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Jeg vil her gi en liten introduksjon av hver enkelt:

Vegard er en type som har gjort seg mange tanker om ulike ting i livet. Årsaken til hvorfor jeg spurte Vegard om delta i studien var fordi jeg i musikkundervisningen så at Vegard slet litt med gitarspillingen og at han gjerne kunne vært foruten. Litt senere i musikktimen var jeg vitne til at de utfordringene han tidligere hadde møtt på løste seg, og at han dermed fikk til å spille det som de hadde fått i oppgave å jobbe med. Likevel virket ikke Vegard å være

spesielt begeistret for musikkfaget da han i intervjuet fikk sette ord på egne tanker og betraktninger.

Filip derimot ga tydelig uttrykk for at han likte å spille gitar. I musikktimen observerte jeg at han hjalp andre når det var behov for det. I intervjuet fortalte Filip at dette var noe han likte godt å gjøre. I tillegg kunne han fortelle i intervjuet at han pleier å spille gitar hjemme sammen med broren sin.

Noah kunne også fortelle at han likte godt å spille gitar. I undervisningen fulgte han godt med, og var engasjert i å lære seg å spille gitar. Noah forteller også i intervjuet at lillebroren hans har en gitar som han bruker av og til. Piano derimot synes ikke Noah er så veldig gøy. Han foreller også at han liker godt å høre på litt trist rap. Det gjør at han slapper av.

Kristoffer spurte jeg om å være med i studien fordi han så tilsynelatende ut til å mislike gitarundervisningen. Samtidig kunne jeg se at han jobbet godt med to andre gutter da de arbeidet med å lære seg gitar. Kristoffer spiller ikke noen instrumenter på fritiden, men liker godt å drive med sjakk.

Peter fikk jeg inntrykk av at var en som var trygg på egne musikalske ferdigheter. Han kunne fortelle i intervjuet at han alltid gleder seg til musikkundervisningen, og at han liker bedre å spille gitar og piano, enn trommer og bass. Peter forteller også at han har lært seg noen sanger på piano utenfor musikkundervisningen.

Espen ga også tydelig uttrykk for at det å spille instrumenter var noe han trivdes svært godt med. Han forteller i intervjuet at han elsker å spille gitar og piano. Så lenge han kan huske har musikk vært en del av livet hans.

## **4.2 Musikkens betydning**

Musikkens betydning for guttene var en tematikk jeg tidlig i masterprosjektet anså som interessant å undersøke. Noe av bakgrunnen for det var egne erfaringer med musikk, samtaler med andre, et kapittel jeg leste av Saarikallio (2019), samt det Tia DeNora skriver om i boken *music in everyday life* (2000). Saarikallio forklarer hvordan man i ungdomstiden bruker musikk som identitetsmarkør fordi det er spesielt i denne alderen en skal finne ut av hvem

man vil være og hva som er viktig for en. Jeg har delt musikkens betydning opp i ulike underkategorier basert på guttenes egne beskrivelser av hva musikk betyr for dem.

#### 4.2.1 Musikk som middel til selvregulering

Guttene ga uttrykk for at lytting til musikk kan endre humøret man er i, og at musikk kan påvirke konsentrasjonsevnen tatt i betraktning at en selv kan velge musikken. Basert på utsagn fra guttene, kom kategorien musikk som middel til selvregulering til syne. Det handler om hvilken funksjon musikk kan ha på et mer personlig plan, og hvordan guttene tar i bruk musikken. Vegard forklarer i sitatet under hvilken betydning musikk har for ham. Han knytter umiddelbart musikkens betydning til dens funksjon som et middel til humørendring.

Vegard: [musikk] betyr egentlig en god del, fordi det kan change mooden til noe helt annet, som hvis det pissregner og du går med regntøy, så går det fra at du føler at hele verden er dau, til at du hører musikk i øret og det blir til noe fint

Vegard tegner et bilde av hvordan musikk kan skape noe fint, selv om omgivelsene ikke tilsier det, og for han ser *det* ut til å bety mye. Filip sier noe lignende når han uttrykker at musikk «Det er litt sånn at det gir adrenalinkick eller at du blir veldig rolig». Filip setter ord på hvordan lytting til musikk kan påvirke energinivået til både å være helt avslappet og rolig, men også til å bli gira. Peter forteller at også han bruker musikk når han skal trene, og da går det gjerne i 80- og 90-tallsmusikk. Espen forteller at han gjerne hører på noe han kaller for regndråpe musikk, eller «Lo-fi» -musikk, fordi det gjør at han blir roligere. Ifølge Christopher Small (1998) kan musikk formidle følelser som er utfordrende å sette ord på eller som man ikke føler for å sette ord på. Det kan tenkes at det er nettopp dette flere av informantene er inne på når de skal beskrive hvilken betydning musikk har for dem. Guttene gir videre uttrykk for at de anvender musikk som et verktøy eller middel til å forsterke eller endre opplevelser og situasjoner - musikken gjør noe med dem. Med andre ord kan man si at guttene tar *agency* i møte med musikken, som vil si at de griper mulighetene som ligger i musikken for å endre eller forsterke emosjonelle tilstander (DeNora, 2000).

Et annet aspekt informantene trekker frem er at musikk også kan hjelpe dem med å konsentrere seg og motivere seg for skolearbeid. Noah nevner blant annet at hver gang de får

en oppgave i norsk, samfunnsfag eller lignende fag, hører han på musikk. Det kan tenkes at musikken hjelper han med å få gjort skolearbeidet og at det motiverer ham for å arbeide med det. Espen gir uttrykk for noe tilsvarende når han sier at kombinasjonen av skolearbeid og lytting til musikk gjør at tiden går raskere. Tia DeNora viser til lignende funn i boken sin *Music in everyday life* (2000). Hun beskriver hvordan musikken spiller en viktig rolle for å utføre hverdagslige sysler, og dermed er en naturlig del av dagen og dagens gjøremål. Informantene DeNora referer til forteller at de bruker musikk til å motivere seg for alle mulige oppgaver. Even Ruud (2013, s.105) argumenterer også for at mennesker i stor grad benytter musikk for å regulere følelser, energier og regulere kontroll med tanker og kropp. Selv om forskningen DeNora viser til er over tjue år gammel, ser det likevel ut til at de samme funnene gjør seg gjeldende i dag også, om ikke enda mer på grunn av den teknologiske utviklingen og musikkens tilgjengelighet ved bruk av ulike musikkplattformer som Spotify, Youtube og Tidal. Vegard sier senere at «musikk kan ikke ødelegge noe, det kan bare gjøre det bedre». Det sier noe vesentlig om Vegard sitt forhold til å lytte til musikk som utelukkende positivt.

#### *4.2.2 Musikk som underholdningsmiddel*

Den neste kategorien tar for seg hvordan guttene bruker musikk som et underholdningsmiddel. Flere av guttene forteller at om de kunne valgt, hadde de hørt på musikk døgnet rundt. Peter sier blant annet «Jeg har musikk på nesten hele tiden på AirPods'ene mine, uansett hva. Jeg kunne hatt det når jeg spiser middag». Alle guttene gir uttrykk for at de hører på musikk som en naturlig del av hverdagen, og det er spesielt når de sitter på bussen eller går frem og tilbake til skolen. Kristoffer forteller blant annet at han gjerne hører på musikk når han gjør lekser eller om kvelden når han bare kjeder seg. Slik som disse informantene forklarer det, kan det se ut til at musikk ofte har den funksjonen at den skal fylle et tomrom, som hvis de kjeder seg eller at musikk tilfører noe til det de allerede gjør. Filip sier også at «[...] hvis du går hjem fra skolen eller sitter i timen og skal jobbe, så blir det bedre av å ta på musikk». Lignende tanker deler informantene i studien til Standal (2020), som taler for at ungdom og unge voksne har med seg musikk over alt. Saarikallio (2019) hevder at musikk er som en lekeplass for ungdom, hvor de kan utforske og ha det gøy ved å høre på akkurat den musikken de føler for, uten at en voksen eller andre setter begrensninger.

### *4.2.3 Musikk som fluktmiddel*

Flere av intervjupersonene beskriver det å lytte til musikk som en form for flukt. Musikken gir dem anledning til å flytte fokus fra det de holder på med der og da, og over i musikken. Ved at guttene hører på den musikken de «føler for», kan de ta en pause fra omgivelsene og tre inn i sin egen boble. Kristoffer sier at «... musikk er jo nesten en egen verden». Tone Michelle Vatne Rønningsen (2018) har i sin studie tilsvarende funn der unge mennesker beskriver musikkens kunst til å kunne flykte fra virkeligheten og «sone ut». Hun skriver at det gir dem muligheten til å flykte fra hverdagens press og krav (Rønningsen, 2018). Kristoffer sier videre «Det er på en måte en annen side av verden der man kan høre på det man vil og ha det gøy». Noah sier også at «[...] det er noe jeg hører på når jeg enten kjeder meg eller bare vil komme meg litt vekk fra ting, og tenke på andre ting». Senere i intervjuet beskriver Noah igjen hvordan musikken er som et fluktmiddel: «[...] det er som en flukt. Så det er vel det det har mest med livet mitt; at jeg skal komme meg litt vekk fra ting». Slik som Noah forteller det, gir musikk en anledning til å rømme fra det som skjer her og nå.

### *4.2.4 Musikk og barndom*

Espen deler spesielt mye om hvordan musikk har vært en viktig del av ham helt siden han var liten og at dette er noe han har delt med søsteren sin. Han forklarer videre at musikk var av stor betydning for ham, både det å kunne spille, men også det å kunne synge, og at det har gitt ham mye glede; «det er mer som barndommen min. Musikken var ganske stor [for] meg. Nå som jeg tenker over det hørte jeg veldig mye på musikk [...]». For Espen ser det ut som at musikken har hatt en sentral plass i barndommen hans. Peter deler også i intervjuet om hvilken posisjon musikk har hatt i hans barndom. Han forteller at selv om de ikke har hørt så mye på musikk hjemme, har likevel pappaen hans introduserte han for mye forskjellig musikk, og at denne musikken hører han en del på. I tillegg forteller han at han har nylig sett videoer av seg selv som liten der han danser og synger og har det gøy. Peter forteller at helt siden det tror han at han har vært glad i musikk. Ifølge DeNora (2000) kan musikk bli brukt som et middel som opprettholder minner. Even Ruud (2013, s.197) skriver at musikk evner å ramme inn viktige tidspunkt eller hendelser av ens personlige historie, og at disse hendelsene er av betydning for hvem man er.

#### 4.2.5 Musikk som kjønns- og identitetsmarkør?

Opplevelser fra barndommen er med på å danne grunnlaget for ens selvoppfatning og identitet (Ruud, 2013, s. 82). På samme måte kan musikken man hører på fungere som en identitetsmarkør. Som nevnt ovenfor forteller Peter i intervjuet at pappaen hans er grunnen til at han i dag lytter til 80- og 90-tallsmusikk. Peter sier at han er veldig glad i den type musikk, og at det er gjerne sanger som «The gambler» og «Don't stop believing» han hører på. Når han forteller det i intervjuet kommenterer jeg at jeg ikke kjenner så mange andre på hans alder som gjør det. Han svarer med å si «Nei, det er ikke normalt. Nei, det er ikke så mange som gjør det». Når Peter svarer det, observerer jeg at han ser tilsynelatende stolt og fornøyd ut med det. Det kan dermed tolkes at Peter er begeistret over at musikksmaken hans skiller seg ut blant jevnaldrende. DeNora (2000) mener at musikk blir brukt til konstituering og regulering av selvet, og at det er gjerne ubevisst og bevisst at denne konstitueringen skjer.

Når Espen snakker om hva slags musikk han hører på, starter han med å fortelle at da han var yngre og gikk i barnehagen hørte han en del på guttegruppa One direction. Videre forteller han:

- Espen:           Og så begynte jeg å høre på jentesanger  
Intervjuer:      Hva var typisk jentesanger?  
Espen:           Sånn Katy Perry. Så stoppet jeg med det og så hørte jeg på triste sanger. Og så begynte jeg å høre på rap, [...] bare sånn vanlig rap. Også nå hører jeg på gammeldags-rap

Espen forteller her om hva slags musikk han hørte på som liten og frem til nå. Han hørte på det han kaller for jentesanger, og så triste sanger og i dag forteller han at det går mest i gammel-rap. Senere i intervjuet omtaler Espen rappemusikk som guttemusikk.

- Espen:           Jeg tenker at rap og sånn er mer guttete, mens vanlig synging det er jentete, sånn stereotypier. For rap er ikke synging, men mer sånn snakking kjapt, mens synging, der må man treffe noter og jeg føler at der ligger jentene over

Når Espen her omtaler Katy Perry-sanger og synging som jentemusikk, og rap som guttemusikk, identifiserer han sin egen koblingen mellom musikk og kjønn. På *en* måte kan

det tenkes at Espen skaper et skille mellom hva som er jentemusikk og guttemusikk på bakgrunn av hva han forbinder med feminitet og maskulinitet. Han trekker blant annet inn begrepet stereotypier når han snakker om rap som guttemusikk. En annen forklaring kan også være at mye av 90-tallsrapen og rapmusikken frem til i dag består av mannlige rappere, og at han derfor omtaler rapmusikk som guttemusikk. Samtidig kan en tredje forklaring være at han presenterer det skillet mellom jente- og guttemusikk fordi han tror jenter er bedre egnet til å synge enn gutter; på slutten av sitatet over sier han «[...] der må man treffe noter og jeg føler at der ligger jenter over».

Espen forteller videre at da han gikk på barneskolen skulle klassen hans bidra med sang på en skolesamling de skulle ha. Espen var en av to gutter som ble med og sang, mens resten var jenter. Når jeg spør hvorfor han tror var slik, forklarer han at «... når det er en god del jenter så er det ikke flaut å være en til jente. Mens hvis det er ingen gutter, så tør ingen gutter å bli med». Likevel var Espen en av de to guttene som var med og sang, og slik Espen forteller det så ble den andre gutten med å synge fordi Espen allerede var med. Espen forteller at han likte godt å være med og synge på barneskolen, men da han begynte å komme i stemmeskiftet sluttet han med det. Av den grunn kan det dermed tenkes at Espen mener at jenter er bedre på å treffe noter fordi stemmene deres ikke gjennomgår den samme fremtredende forandringen som gutter, og at han derfor anser sanger med synging som jentemusikk og rap med kjapp snakking som guttemusikk.

Det kan også se ut til at Espen ikke er redd for å skille seg ut i slike musikalske sammenhenger, verken som barn eller som ungdom. Han forteller engasjert at han liker å «tullesynge» foran de andre i klassen. Espen sin rolle i klasserommet er at han er en som liker å by på seg selv med sang. Han synes det er gøy, og han liker å få de andre i klassen til å le. Det kan tenkes at Espen bruker musikk som en måte å finne sin plass og utøve sin rolle på i klasserommet. I tillegg kan det si noe om hvem Espen ønsker å være, og sånn sett fungere som en identitetsmarkør. Espen gir uttrykk for at han liker å være en som sprer mye glede ved å «tullesynge» foran andre. Han kommenterer at når han synger sangen «Baby» av Justin Bieber synes han det er gøy, for da vet at han får noen reaksjoner fra de andre i klassen fordi de mener det er en barnslig sang. Det sier også noe om hva slags musikk som anses som akseptert og ikke.



Majoriteten av guttene i denne studien forteller at de hører på rapmusikk. Dermed kan det også se ut til at rap er en musikksjanger som appellerer til disse tiendeklasseguttene. Even Ruud sier «Si meg hvilken musikk du liker, og jeg skal si deg hvem du er» (Ruud, 2013, s. 15). Rapmusikken spesielt på 90-tallet besto av tunge, voldelige tekster som bar preg av en mannsidentitet som skulle være tøff, aggressiv og ekte. Gjennom musikken argumenterte artistene for at voldelig oppførsel var tillatt, så lenge noen hadde vist mangel på respekt (Ruud, 2013, s.184). Det betyr likevel ikke at guttene identifiserer seg med eller er bærere av et mannsideal der det handler om å være tøff og aggressiv. Selv Ruud kommenterer at mennesket er mer komplekst enn hva sitatet ovenfor tilsier (2013, s. 140). Det ser likevel ut til at det er noe ved rapmusikk som appellerer til guttene. Saarikallio (2019) sier at gjennom musikk kan ungdom tillate seg å være sårbare og forsøke å forstå seg selv, ha det gøy, og identifisere egne personlige valg. I tillegg kan det tenkes at guttenes biologiske behov for spenningssøking er å finne i musikken, og at rappen tilfører noe til det. Ruud (2013) forteller også at musikalske opplevelser og erfaringer blir en del av ens historie, spesielt i ungdomstiden, fordi det er en tid bestående av trangen til frigjørelse, samtidig som at man fortsatt må ta hensyn til sine foresatte eller andre autoriteter. Likeså kan det være et ønske om å bli oppfattet som tøff og autentisk, en type maskulinitet som gjenspeiler disse egenskapene som et ideale.

Et annet aspekt som kan knyttes til musikk som identitetsmarkør er at flere av guttene forteller at de pleier å høre på musikk sammen venner. Når musikklytting foregår som en sosial aktivitet, vil hva slags musikk som anses som «riktig» bli adressert uten at man nødvendigvis er klar over det. Ruud (2013) skriver at musikken er med på å konstituere fellesskap; «De kommer med andre ord til en forståelse av seg selv som gruppe, som fellesskap, gjennom den kulturelle aktiviteten og gjennom estetiske valg», skriver Ruud (2013, s.189). Det perspektivet kan Skjelstad (2019) bekrefte i sin masteroppgave. Studien avdekker et «smaksregime» i klasserommet. Han belyser hvordan musikk forhandles innad i de ulike grupperingene i klasserommet, og hvordan en elevs tilhørighet til en gruppe har betydning for hva slags musikk eleven kan høre på.

Et siste aspekt som har innvirkning på ungdoms identitet, handler om hva man anser som statusfrembringende eller kult. Filip og Peter gir spesielt uttrykk for at de synes det er kult å beherske et instrument. Peter forteller at han har lært seg noen sanger på piano som har

bruker som «flexing». Med det mener han at han bruker sangene til å vise frem sine musikalske ferdigheter.

Hva en anser som kult, handler også om hva en ønsker å identifisere seg med. Det samme kan tenkes at Noah gir uttrykk for i følgende i sitat:

Noah            Jeg er ikke så glad i å danse, hater det egentlig og det å fremføre foran noen, da blir det enda verre, fordi det er jeg heller ikke så glad i. Det har blitt bedre, men å danse foran folk, det er ikke helt min ting

Han snakker om at hvordan det å danse ikke er «hans ting». Han tar avstand fra å identifisere seg som en som liker å danse. Even Ruud (2013, s.105) skriver at identitet må forstås ut ifra hva vi identifiserer oss med. På en måte kan det se ut til at Noah ikke liker dansing fordi det er dansing. Samtidig kan det se ut til at han ikke liker dansing fordi dansing representerer noe som han ikke kjenner seg igjen i eller ikke ønsker å identifisere seg med. I tillegg kan det tenkes at det har sammenheng med at det er noe han ikke mestrer. Noah sammenligner det med gitar og sier at gitar det har han litt selvtillit på, mens dansing det har han ikke så mye selvtillit på. Videre forteller han om hvordan han synes det hadde vært å skulle spille gitar foran andre.

Noah:            Det tror jeg hadde gått fint hvis jeg hadde blitt god, altså hvis jeg hadde øvd mye, fordi gitar har jeg jo, det har jeg litt sånn selvtillit på, men dansing det har jeg ikke så mye selvtillit til. Men å spille gitar foran folk, det tror jeg at jeg kunne klart ganske fint

Sitatet kan fortelle at Noah anser det som verdifullt å bli bedre på gitar, men ikke nødvendigvis dansing. Han sier at hvis han hadde blitt god på gitar, kunne han fremført med det. Det kan dermed se ut til at Noah ikke anser seg som god nå, men at det er noe han kan jobbe med. Noah forteller at han har blitt bedre på dansing, men at dette er likevel noe han ikke ser ut til å være spesielt begeistret for. Av den grunn kan det også tenkes at Noah ønsker å bli indentifisert med det å spille gitar, mens dansing er noe han tar avstand fra. Dette kan igjen knyttes til tanker om maskulinitet, og forestillinger en måtte ha om hva som anses som maskulint, noe jeg vil jeg gå nærmere inn på i diskusjonskapittelet (jf. 5.5).

### 4.3 Motivasjon og mestring

Hensikten med dette temaet er ikke å undersøke hvorvidt guttene er motivert for musikkaktivitetene, men som forskningsspørsmålet sier: *Hva ser ut til å påvirke guttenes motivasjon for musikkaktiviteter og musikkfaget i skolen?* Det inkluderer både hva intervjupersonene gir uttrykk for at påvirker deres motivasjon og min tolkning av hva som kan påvirke deres motivasjon. I tillegg vil jeg trekke frem mestringsopplevelser de har hatt med musikkaktiviteter, og hvordan det har betydning for elevenes opplevelse av musikkfaget.

#### 4.3.1 Status

Det at man anser å spille et bestemt instrument som kult, og noe man ønsker å identifisere seg med, har innvirkning på ens motivasjon, fordi det kan virke motiverende og viktig for en å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. På den måten får både prosessen, men også resultatet betydning for ens motivasjon. Som nevnt gir Filip og Peter uttrykk for at de synes det er kult å beherske et instrument, i den forstand at det gir status. Et annet element som også kan knyttes til kategorien status er at selv om det å spille instrumenter er noe som alle elevene får anledning til å lære på skolen, kan det se ut til at ikke alle får det til. Filip sier blant annet at han synes det er kult å kunne spille et instrument, og det forklarer han med at «Det er vel at du kan noe som ikke alle andre kan».

Et viktig poeng Bandura (1997) trekker frem i sin mestringsteori er at man kan gjerne være overbevist om at man mestrer en oppgave, men dersom man ikke ser verdien av å mestre den oppgaven, påvirker det motivasjonen. Dette har Bandura gitt betegnelsen *outcome expectations*. Filip og Peter gir uttrykk for at det å spille gitar synes de er kult. Av den grunn kan deres motivasjon for å lære seg å spille gitar handle om deres forventning om å mestre og at de har en forventning om at de vil tjene på å legge ned en innsats.

#### 4.3.2 Frihet i faget

Et interessant aspekt samtlige av guttene trekker frem når de forteller om musikkfaget og den praktiske delen av faget, er at det gir en følelse av frihet og avkobling. Guttene begrunner dette med å fortelle at de synes det er gøy at de kan spille noe de liker. Filip liker blant annet at de får anledning til å være med å bestemme hvilket instrument de skal spille. Espen trekker frem at han opplever musikkfaget som en pause fra det å lære; «[...] siden vi lærer ganske

mye på en dag. Så gym eller musikk eller mat og helse, er akkurat som en liten pause synes jeg. Vi gjør noe gøy på skolen». Det ser ut til at Espen opplever musikktimene som en pause fra det å lære, fordi han synes det er gøy å utvikle musikalske ferdigheter. I tillegg sier Espen at han opplever faget som mer fritt enn andre fag, fordi det i musikkfaget handler om at man skal prøve seg frem for å finne en riktig måte å gjøre ting på, mens i andre fag er fremgangsmetoden mer bestemt. Videre forteller han at dersom man blir raskt ferdig med en oppgave i norskfaget før timen er ferdig, får man gjerne flere av de samme oppgavene, mens i musikkfaget forteller Espen at rask progresjon og standhaftig arbeid er gunstig; «[...]jo lengre du kommer [i musikktimen] og jo hardere du jobber, jo enklere blir det neste gang. Da får du bedre karakter». På bakgrunn av dette kan det se ut til at elevene opplever at det er mer selvbestemmelse i musikkfaget, fordi de får anledning til å påvirke valg av musikk og hvordan de kan løse oppgaver.

På den andre siden poengterer Vegard at han savner å ha frihet i faget. Han forklarer at han gjerne skulle vært med å påvirke hva det er de skal spille i faget, og at det har følger for motivasjonen hans for faget; «Men å spille musikk, jeg likte det litt før, men så ble det dritkjedelig fordi vi har ikke hatt noen oppgaver der vi får lov til å spille instrumenter vi har lyst til». Senere sier han:

Vegard: Jeg pleier egentlig bare å tenke at dette blir dritkjedelig, fordi de andre musikktimene har vært dritkjedelig. Det er sånn halvveis fordi du får på en måte ikke noe rom til å gjøre som du har lyst til, som er poenget med music

Behovet for autonomi handler både om å kunne være med å påvirke hvordan man lærer, men også hva man lærer. Når Vegard beskriver sine opplevelser og erfaringer med musikkaktiviteter, legger han mye vekt på at han savner å være med og påvirke hvilke instrumenter de skal lære og hvordan. Han gir uttrykk for at det at han ikke kan være med å sette retning for hva de skal lære, har betydning for lærelysten hans. Deci og Ryan (2018) argumenterer gjennom sin selvbestemmelsesteori for at alle mennesker har behov for å kjenne at de kan være med å bestemme over egne valg. Autonomi er et behov mennesker har, og dersom det behovet ikke er dekket, er det med på å svekke motivasjonen. Det er verken uvanlig eller problematisk å oppleve fravær av tilfredsstillelse av behovet i perioder, men

langvarig utilfredshet av disse behovene kan være ødeleggende og nedbrytende (Ryan & Deci, 2018). For Vegard kan det se ut til at behovet for å kunne være med å påvirke står sterkt. Senere i intervjuet fortalte han om en musikktime der elevene skulle få velge sanger, og det ga han sterkt uttrykk for at han trivdes godt med og at han gjerne skulle hatt mer av.

#### *4.3.3 Skape noe sammen*

Når Noah skal sette ord på hva han liker med musikkfaget, legger han vekt på at man kan jobbe i grupper. Han sier blant annet at han synes det er trygt å arbeide sammen, for da kan man hjelpe hverandre med oppgaver. I utgangspunktet snakker Noah om dette når han beskriver erfaringer han har hatt i andre fag, men det kan også være gjeldende i musikkfaget. Senere i intervjuet sier han blant annet følgende:

Noah: Det er jo gøy fordi da er det ikke bare å sitte i ro og tenke på seg selv, men man må kommunisere for at musikken skal bli bra. Så det er ganske gøy

Han gir uttrykk for at musikk ikke bare handler om å lære seg et instrument alene, men at man skal samarbeide, og at det må skje gjennom kommunikasjon. I tillegg ser det ut til at han liker at når man spiller musikk sammen, handler det ikke bare om en selv, men at man er en del av noe større. Dette gjenspeiles i Filips utsagn.

Filip: Alene kan du liksom gjøre akkurat hva du vil, men med andre kan du lage noe som høres kult ut med andre instrumenter. Da høres det nesten ut som en sang

Det kan tolkes at guttene anser det som en positiv opplevelse at musikkaktiviteter legger opp til sosial samhandling. Christopher Small (1998) belyser gjennom begrepet musicking at musikkens verdi og mening ikke ligger i det musikalske verket, men i det å gjøre musikk sammen. Han utdyper det med at gjennom musikalsk samhandling skapes relasjoner til de man samhandler med. Det inkluderer både relasjonen mellom menneskene, men også interaksjonen mellom musikken og mennesket. Even Ruud (2013) påpeker at musikk gir en naturlig opplevelse av tilhørighet, fordi gjennom musikk gjør man noe sammen. Han sier også at musikk som virksomhet kan anses som en sosial praksis. Dette gjenspeiles i

utsagnene ovenfor, for eksempel gjennom Filips uttalelser om hvilke praktiske muligheter samspillet utgjør; da har man mulighet til å skape noe som faktisk høres ut som en sang. I tillegg trekker Noah frem aspektet ved at når man skaper musikk sammen, melder behovet for kommunikasjon seg. Kommunikasjon er igjen en nødvendighet for at man skal føle på fellesskap og tilhørighet til omgivelsene (Ruud, 2013). Ruud (2013, s. 241) skriver også at musikkopplevelser kan styrke ens selvtillit og følelsen av fellesskap med andre mennesker. Det kan dermed se ut til at musikkaktiviteter er tjent med at de naturlig inkluderer det sosiale samspillet i faget. Dette bidrar til å styrke opplevelsen av tilhørighet, som er positivt for å få elevene indre motivert.

#### *4.3.4 Konkrete mål og tilbakemeldinger*

Vegard trekker spesielt frem behovet for å ha konkrete mål. Han forklarer at i mat og helse har de et konkret mål om at maten skal være ferdig på slutten av timen, som igjen gjør at han vet hva som er forventet av ham. Et slikt konkret mål savner Vegard i musikkundervisningen. Han gir uttrykk for at det kan være mer motiverende å jobbe ut ifra spesifiserte mål. I tillegg legger han vekt på at de i musikkundervisningen bruker mye tid på at læreren skal gå rundt og sjekke om alle har gjort det riktig, og at læreren skal hjelpe hver enkelt. Dette gjør at det tar tid før alle får tilbakemelding, som igjen svekker motivasjonen, ifølge Vegard.

Vegard: Musikken skal på en måte være gøy, men det virker som om det er dritkjedelig fordi du skal alltid sitte på plassen din og vente sånn 20 minutter slik at læreren kan gå rundt og fikse på den personen og den personen

Senere i intervjuet sier Vegard

Vegard: [...] vi brukte sånn fem-seks uker på å lære en sang som alle egentlig kunne den første gangen, men vi måtte pugge og pugge, så du hadde jo glemt alt i løpet av de neste to ukene etterpå, fordi vi har musikk annenhver. Så hvordan skal du lære noe når du har to uker imellom - vi kunne det første gangen. Så var det vekk, og så var det tilbake igjen. Det gir ingen mening. Matlagning er det noe annet med, fordi da har du

på en måte et mål, du skal gjøre en ting den gangen og en annen ting neste gang

Et funn i Tove Kristin Skaret sin masteroppgave (2015) belyser dette behovet som Vegard beskriver. I sin kasstudie om gutter i skolen belyser hun at gutter trenger hyppige tilbakemeldinger for å kjenne seg motivert for oppgaven de skal ta del i. I tillegg trenger de struktur. Struktur kan bli gitt ved å sette konkrete mål. Ved å sette konkrete mål, bidrar det til struktur i musikkundervisningen, som igjen taler for at Vegard i større grad kan være motivert for musikkaktivitetene.

#### *4.3.5 Lærersens tilbakemeldinger*

Denne kategorien og den forrige kategorien «konkrete mål og tilbakemeldinger» kan ses i sammenheng, men denne kategorien belyser noe annet som kan påvirke elevenes motivasjon. Da jeg stilte spørsmålet «Hva tenker du når du vet at musikk er det neste faget på timeplanen» svarer Peter med å si at han gleder seg veldig til det, fordi han liker å spille instrumenter og fordi «jeg får veldig mye skryt fra læreren om at jeg er god på det. Så det synes jeg er ganske gøy». Ut ifra dette ser man at det er to aspekter han trekker frem når han forklarer hvorfor han gleder seg til musikk. Det ene handler om at han liker å spille instrumenter, og det andre, som kan se ut til å være like viktig, er at læreren bekrefter han på at dette er noe han er god på. Han avslutter med å si at «Så det synes jeg er ganske gøy».

Bandura (1997) trekker frem i sin teori om mestringsstro at signifikante andre, slik som lærere, har stor betydning for ens mestringsstro. Det kan tolkes at Peters motivasjon for musikkfaget også drives av lærersens bekræftende tilbakemeldinger. Når jeg spør Peter om hvordan han har det i musikkfaget trekker han igjen frem læreren. Han sier: «Jeg har det veldig bra. Når læreren skal gå rundt som da vi satt her med gitaren så ser han at jeg klarer det ganske bra, det er litt sånn». Dette taler for at elever trenger bekræftelse fra læreren på at det er noe de mestrer, og at den tilbakemeldingen kan ha stor betydning for en elevs motivasjon. Av den grunn argumenterer Bandura (1997), ved bruk av begrepet *verbal overtalelse*, for nødvendigheten av å kjenne elevene sine godt, slik at tilbakemeldingene kan være fruktbare ved å motivere elever til videre arbeid.

#### 4.3.6 Mestringsopplevelser

Espen er den som gir spesielt uttrykk for at han liker å spille musikk. Han sier:

Espen: Jeg elsker å spille gitar og piano. Jeg lærer meg veldig kjapt. Jeg lærer instrumenter ganske kjapt og jeg elsker instrumenter. Siden [det] er vanskelig, tar jeg det som en competition, som jeg prøver å lære meg så raskt som mulig

Espen forklarer at han opplever det ikke som skremmende å bli eksponert for nye utfordringer i musikkfaget, og han antyder at han har positive erfaringer med instrumentspilling. Et interessant funn i dette sitatet er at Espen både har erfart at han enkelt mestrer å spille instrumenter, samtidig som at han kan møte på utfordringer som når han forteller at han tar en ny oppgave som en «competition». Espen bekrefter dette senere i intervjuet, når han forteller om tidligere erfaringer med musikkaktiviteter i skolen. Espen sier «Jeg tullet vekk mange av timene i musikk siden jeg syntes det var veldig vanskelig, mens nå så vet jeg at hvis jeg bare prøver om og om igjen så greier jeg det». Sett i lys av Banduras (1997) teori om mestringsstro, taler dette for at Espen har utviklet en sterk mestringsstro. Bandura påpeker at dersom man opplever å lykkes relativt raskt med enhver oppgave, kan man lett gi opp når motstand først inntreffer. Slik Espen forklarer har han både erfart å mestre kjapt, men også at han må legge ned en innsats. Han har erfart at dersom han er utholdende i prosessen kan det resultere i suksess.

Dette igjen gir uttrykk for at Espen har en følt sikkerhet i møte med nye oppgaver. Gjennom selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2018) trekker de frem at behovet for kompetanse dekkes når man opplever å ha en tilstrekkelig kompetanse for å mestre omgivelsene, som i dette tilfellet er et instrument. Forutsetning for å dekke behovet kompetanse handler ikke nødvendigvis om at man har tilstrekkelig kompetanse, men en oppfatning av at man har det. Det handler om opplevelsen av å mestre omgivelsene, som kan resulterer i søken etter nye utfordringer (Ryan & Deci, 2018). Det kan se ut til at Espen er av den oppfatningen at han sitter med den nødvendige kompetanse for å beherske de utfordringene han får, noe som igjen styrker graden av indre motivasjon. Dette taler sterkt for at Espen er motivert for musikkaktivitetene, tatt i betraktning at mestringsforventninger har betydning for motivasjon.



Filip deler noe av det samme engasjementet for musikk med Espen. Når jeg spør Filip om hvordan han synes det er å drive med musikkaktiviteter og jobbe praktisk i musikkfaget forteller han at det synes han er gøy. Han sier videre at «[...] hvis jeg lærer noe nytt i musikk - det gir meg kick på en måte.» I tillegg forteller han at dersom han får en oppgave i musikk setter han umiddelbart i gang med den. Bandura (1997) argumenterer for at dersom man har lite tro på egne ferdigheter i møte med nye oppgaver, er mestringstroen lav og da vil man utsette eller unngå oppgaver som oppleves som utfordrende. Av den grunn kan det tolkes at Filip har en sterk mestringstro, og at han er motivert for å lære mer i musikkfaget da dette gir han et «kick».

Alle guttene i denne studien har en hendelse å referere til når de får spørsmål om tidligere mestringserfaringer. Likevel kan det se ut til at for få eller sjeldne mestringsopplevelser kan hindre motivasjonen og interessen for musikkfaget generelt. Kristoffer er tydelig på at han synes musikk er vanskelig. Det er ordet vanskelig han legger vekt på når han forklarer sitt forhold til det å spille et instrument. Han begrunner dette med sin fraværende interesse for musikkaktiviteter.

Kristoffer: Jeg synes det er vanskelig å huske alle de greiene, det er noe som ikke helt sitter. Når jeg sitter med en gitar så glemmer jeg greiene jeg akkurat har gjort. Jeg tror det er mest fordi når det er ting som ikke interesserer meg så mye så husker jeg det ikke

For Kristoffer kan det se ut til at fraværet av mestringsopplevelser er med på å påvirke motivasjonen hans for faget. Når jeg spør han hva han tenker når musikk er det neste på timeplanen, sier han «jeg skal være ærlig, jeg blir ikke så veldig glad. Fordi det er vanskelig. Det er så mange grep man må huske og alle de greiene». Det kan se ut til at han opplever musikkfaget som overveldende fordi det blant annet er så mange grep å huske på gitaren. Dette ser også ut til å påvirke hva han tenker når musikkfaget er det neste på timeplanen. Han sier videre «Ja, hvis jeg får til det, men hvis jeg ikke får det til så går jeg rundt og gruer meg til neste time». Dersom han opplever at han mestrer i musikkfaget kan han se frem til neste musikktime, men når han opplever at han ikke får det til kan konsekvensen bli at han gruer seg. Samtidig forteller Kristoffer at da de spilte piano i niendeklasse likte han det fordi det var noe han opplevde at han fikk til og forsto litt mer av.

Da intervjuene til denne studien fant sted, var det gitar og blues de arbeidet med i musikktimen. Ut ifra det forrige sitatet, kan det se ut til at Kristoffers nylige uheldige erfaringer med gitar har farget hans opplevelse av musikkfaget i sin helhet. Han bruker ordet «vanskelig» for å si noe om sitt forhold til musikkfaget, men det kan tenkes at det er hans forhold til gitar som er vanskelig. Når han dermed får spørsmål om hva de gjorde i musikktimene i niendeklasse, forteller han at da spilte de piano og at det fikk han til. I tillegg brukte han ordet akkorder da han beskrev hva de lærte i 9. klasse, noe som igjen bygger opp under påstanden om at han var farget av tidligere uheldige erfaringer med gitarspilling da han ble intervjuet. Kristoffer sier også at «hvis du først har lært deg noe så er det en følelse inni meg som gjør meg veldig glad». Dermed kan det tenkes at han også har opplevd suksess med musikkaktiviteter. Bandura (197) påpeker at det er viktig at man opplever flere suksesser enn nederlag for å bygge en sterk mestringsstro.

Ut ifra hvordan Kristoffer omtaler seg selv, kan det også tolkes at hans oppfatning av seg selv er at han er en som ikke får til musikk. Kristoffer bruker ordet «elendig» når han forteller om hvordan han er i musikkfaget. Ens selvoppfatning er bygd opp av egne tolkninger og forståelse av tidligere erfaringer. Disse erfaringene er med å påvirke forventinger en har om å mestre, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), har stor betydning for motivasjon. Siden Kristoffer sier at han ikke er motivert for musikk fordi han ikke er interessert, kan det også tolkes at han ikke er motivert og interessert, fordi han sitter med opplevelsen av at musikk er noe han ikke mestrer. Likevel kan også Kristoffer forteller om mestringsopplevelser når han har hatt piano på skolen. Av den grunn kan det se ut til at tidligere mestringsopplevelser ikke har satt dype nok spor, tatt i betraktning at han omtaler seg selv som «elendig» i musikkfaget. Det er rimelig å forstå at det også påvirker motivasjonen i møte med gitarspilling.

I motsetning til Kristoffer, har Noah opplevd mest mestring med gitar. Han sier «Jeg har ikke spilt gitar før nå når vi har hatt om det, så når jeg fikk det ganske bra til, ble jeg glad, og tenkte oj dette klarte jeg». Når Noah snakker om piano, forteller han at det synes han er vanskelig fordi han ikke vet hvor han skal plassere fingrene. Å spille gitar derimot opplever han som enklere fordi han synes det er lettere å huske grepene. I Læreplanen for musikk står det at «Faget skal legge til rette for musikkglede og mestringsfølelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Både Noah og Kristoffer kan fortelle om

mestringsopplevelser de har hatt, men bare med forskjellige instrumenter. Peter sier også «... jeg har egentlig aldri likt trommer. Så når de andre har sagt at de vil spille trommer, så har jeg alltid valgt piano eller gitar». Dette taler for at faget evner å favne flere elever, fordi ulike instrumenter appellere til forskjellige elever. Det er positivt med tanke på at musikkundervisning skal legge til rette for at elever skal få kjenne på mestringsopplevelser.

#### *4.3.7 Mestre foran andre*

Kategorien «mestre foran andre» var en kategori som kom til underveis i analyseprosessen. Denne kategorien kan også ses i sammenheng med betydning av tilbakemeldinger, i lys av søken etter ros og oppmuntring. Flere av guttene trekker frem gleden ved å vise foran andre at man får til å spille instrumenter. Det at de kan vise hva de behersker ser ut til å engasjere dem for arbeid med musikkaktivitetene. En av informantene forteller at i musikkundervisningen pleier de å spille foran hverandre. I sitatet under deler Espen sine tanker om dette:

Espen: Det er ganske gøy når hele klassen sitter fast på den ene [akkorden], mens jeg ligger på den tredje [akkorden], fordi da på slutten kan jeg vise frem hva jeg har lært og da er det veldig gøy med reaksjonene jeg får

Tove Kristin Skaret belyser i sin masteroppgave (2015) at gutter liker godt å kunne vise andre at de behersker og mestrer forskjellige oppgaver, og at det er noe som oppleves motiverende. Filip forteller også at han liker godt å kunne spille foran andre og at han synes det er kult å kunne spille et instrument fordi det er kult å kunne noe som ikke alle andre kan, som igjen kan minne om det Espen forteller. Det var dermed ikke overraskende at det å vise frem noe foran andre som man ikke synes man er god på, ikke er spesielt gøy. Som tidligere nevnt (jf. 4.2.5) forteller Noah at det å danse er noe han ikke liker å gjøre foran andre. Han forteller at det har han ikke så mye selvtillit på, som kan ses i sammenheng med ens egen oppfatning av kompetanse. Noah sier derimot at det å spille gitar er noe han synes han har potensial til å bli god i, og av den grunn ser det ut til at tanken på å spille gitar foran andre ikke er like skremmende; Noah sier «[...] det tror jeg at jeg kunne klart ganske fint».

#### 4.3.8 Å utøve musikk

Den siste kategorien har jeg valgt å utøve musikk, fordi den samler positive opplevelser guttene har hatt med musikkaktiviteter. Gjennomgående i datamaterialet gir de uttrykk for at de setter pris på at musikkfaget ikke bare er et teoretisk fag, men også et praktisk fag, og at dette er en arbeidsmåte de trives godt med. De sier at de synes det er motiverende at det skiller seg ut fra mange av de andre tingene de gjør på skolen. Kristoffer forteller at det han liker med musikk er at det er noe annet enn å bare sitte foran en skjerm. Peter trekker frem at i musikkfaget handler det ikke bare om å sitte og høre på, men at man faktisk spiller på instrumenter. Han belyser at det finnes en teoretisk side ved musikkfaget der man enkelte ganger bare skal lytte til musikk eller høre om musikkens historie. Når jeg spør Peter hvordan han synes det hadde vært om musikk ikke var et fag på skolen, svarer han:

Peter: Da hadde jeg nok ikke lært alt som vi har lært i musikken og, ja, musikk gjør jo dagen bedre. Når du starter med musikk på tirsdag så blir jo resten av dagen bedre, og at det ikke bare er teoretiske fag, men også litt aktive fag der du skal faktisk spille. Det har veldig mye å si når det gjelder skole

Peter gir her uttrykk for at det er viktig for ham at musikkfaget også er et fag der man skal gjøre noe praktisk som å spille et instrument. Når Filip får det samme spørsmålet om hvordan skolen hadde vært uten musikk sier han:

Filip: Da hadde det vært mye mer kjedelig på skolen. Da har man ikke akkurat så mye å glede seg til, kanskje gym å glede seg til, men det hadde vært mye mer trist på skolen da

De to fagene det ser ut til at Filip liker spesielt godt på skolen er gym og musikk. Med viten om at begge fagene er praktiske, kan det tolkes at det er dette aspektet ved faget som Filip hadde savnet i skolen dersom faget ble tatt vekk. I tillegg ser det ut til at musikkfaget motiverer Filip for skolen, med tanke på at han sier det hadde vært mye kjedeligere på skolen uten musikkfaget. Når Filip tidligere i intervjuet setter ord på hvordan han synes det er å spille gitar forteller han at han føler seg fri, og at det gjør han godt å spille på instrumentet. Han sier at da trenger han ikke å tenke på noe annet, og at det å jobbe praktisk med musikk

på skolen ikke bringer med seg noe «skolestress» eller lignende. Han sier «Det er bare gode tanker, føler jeg er fri».

Espen forteller i følgende sitat om hva musikk, mat og helse og kroppsøving tilfører hans skolehverdag.

Espen: Det gjør skolen om til et gøy sted, det gir meg lyst til å gå på skolen, ikke bare musikk, men sånne gøy fag slik som mat og helse, gym og musikk – hvis det ikke hadde vært noen av de tre fagene så hadde skolen vært – da hadde jeg hatet skolen, men jeg har lyst til å ha de gøy fagene. Jeg liker skolen siden man lærer noe nytt hele tiden, men i musikken så er det mer fritt og i mat og helse og gym, de tre fagene liker jeg best. Men så liker jeg matte da

Dette taler for at de praktiske fagene er viktige for Espens opplevelse av skolen som helhet. Om musikkfagets relevans og sentrale verdier står det at «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tillegg står det om fagets kjerneelementer at «Kjerneelementet utøve musikk legger vekt på elevenes aktive deltakelse med stemme, kropp og instrumenter i samspill, framføring og lek og i ulike musikalske uttrykk og sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Espen belyser verdien av det å lære med egen kropp:

Espen: Fordi du på en måte memoriserer det med å bevege på armene dine og fingrene dine, istedenfor å bare måtte pugge og pugge og pugge - du lærer ingenting av det, som jeg sa i sted

Dette taler for verdien av å arbeide praktisk med skolearbeid, fordi kroppen er aktivt med i innlæringsprosessen. Espen ser ut til å anse dette som positivt, da han sier på slutten av sitatet at det er lite hensiktsmessig å bare pugge og pugge. Espen så seg til og med nødt til å påpeke det en gang tidligere, da han sier «som jeg sa i sted». Det kan tenkes at Espen setter pris på at musikkfaget skal legge stor vekt på elevenes aktive deltakelse gjennom instrumentspilling.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hvilken betydning musikk ser ut til å ha for guttene i min studie. Det kan knyttes til musikkens ulike funksjoner, og hvordan guttene bruker musikk i hverdagen. I tillegg har analysen avdekket åtte motivasjonsfaktorer som ser ut til å påvirke deres opplevelse av musikkfaget. Neste kapittel tar for seg musikkens betydning for gutter generelt i lys av det tredje forskningsspørsmålet.

## 5. Diskusjon

### 5.1 Innledning

I analysen har jeg belyst de to første forskningsspørsmålene: *Hvilken betydning har musikk for guttene i deres hverdag?* og *Hva ser ut til å påvirke guttenes motivasjon for musikkaktiviteter og musikkfaget i skolen?* Guttene forteller at de bruker musikk til å konsentrere seg om skolearbeid, til å ta en pause fra virkelighetens krav og forventninger, til å slappe av, og til å motivere seg selv for oppgaver. I analysen ser jeg på kobling mellom musikk og barndom og minner de har fra det, og hvordan guttene bruker musikk til å markere og konstruere sin egen identitet. I tillegg til musikkens betydning, har jeg i lys av datamaterialet, teori og tidligere forskning fortolket meg frem til ulike motivasjonsfaktorer i møte mellom guttene og musikkfaget. Det kommer frem i analysen at lærerens tilbakemeldinger kan være viktig for egen motivasjon i faget, at det er mulighet for å skape noe sammen i faget, at man kan spille foran andre og da vise at man behersker noe, at det er frihet i faget eller ikke frihet i faget, nødvendigheten av konkrete mål og tilbakemeldinger, samt det å kunne spille instrumenter. Elevene legger stor vekt på hva det gjør med dem å arbeide praktisk og mestringsopplevelse de har hatt med det, og hvordan det har påvirket deres tanker om faget og instrumentspilling. Disse motivasjonsfaktorene trenger ikke å være isolert til å gjelde musikkfaget. Det handler om å se hvilket potensial som ligger i musikkfaget, og hvordan de motivasjonsfaktorene som guttene beskriver kan ha betydning og være med å styrke deres opplevelse av skolen i sin helhet. Det handler om å gripe de mulighetene (affordances) som ligger i faget ved å ta agency. I dette kapitlet vil jeg diskutere nærmere hvordan dette potensialet kan utnyttes.

En viktig hensikt med skolen er at den er til for elevene. Lærerne er på skolen for elevene. Samtidig kan man si at elevene er på skolen for samfunnet fordi samfunnet trenger kompetente, kritiske og nytenkende mennesker nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel skal ikke elever brukes som et middel til å løse samfunnsproblemer. Elever skal behandles med likeverd og respekt, og opplæres til å være gode medborgere, med «[...]enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det innebærer at elever må eksponeres for emner eller fag de ikke nødvendigvis anser som givende her og nå, men som er viktig for å lære dem å mestre oppgaver som kan forberede dem på fremtiden. Dersom elever dropper ut av videregående skole, eller i verste fall ungdomsskolen, er dette et nederlag både for eleven

selv, men også samfunnet. Av den grunn er hele skolevirksomheten nødt til å spille på lag med elevene og hjelpe dem til å finne ut hva som er viktig for dem og hva som kan motivere dem for å bli i skolen.

I innledningskapitlet til denne masteroppgaven forteller jeg at bakgrunnen for valg av tematikk og metode for studien bygger på en artikkel jeg leste av Krumsvik (2019a) der Krumsvik konkluderer med at det er nødvendig med endringer i skolen for å skape et skoletilbud som gir både jenter og gutter likeverdige muligheter. I lys av det vil jeg i det følgende diskutere og gå ytterligere i dybden av gutters skolegang, og ta for meg det siste forskningsspørsmålet: *Hvilke muligheter ligger i musikkfagets egenart til å motivere gutter for skolen?* Sætre et al. (2016) belyser i en forskningsartikkel at det er mange som underviser i musikk i grunnskolen, spesielt på barneskolen, som mangler formell kompetanse i faget. I tillegg er det varierende hvilke elementer ved faget hver skole vektlegger. Med utgangspunkt i det, vil jeg drøfte hvordan musikkfaget kan motivere guttene for skolen i lys av fagets egenart (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å kunne diskutere de utfordringene skolen står overfor når det gjelder å møte gutter og deres behov, vil jeg i det følgende først beskrive noen sentrale utfordringer og konsekvenser ved gutters skolegang med utgangspunkt i en utredning (NOU 2019: 3) gjennomført i perioden 2017-2018, samt andre eksperters forskning på feltet. Videre vil jeg presentere tiltak og løsninger for hvordan å legge til rette for et skoletilbud verdig både jenter og gutter, før jeg drøfter musikkfagets rolle som en del av løsningen på hvordan å styrke guttenes opplevelse og utbytte av skolen. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger om «Den musikalske erfaringens egenverdi» (Varkøy, 2015, 2017).

## **5.2 Sentrale utfordringer for skolen i møte med gutter**

Som nevnt innledningsvis er det ulike instanser og eksperter som taler for at det er nødvendig å komme med tiltak for å sikre at skolen gir et godt utdanningstilbud til både jenter og gutter. I 2017 ble et ekspertutvalg ledet av Camilla Stoltenberg, oppnevnt for å kartlegge årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, samt foreslå tiltak som kan motvirke uheldige kjønnsforskjeller. I 2019 ble rapporten ferdigstilt og publisert. Rapporten viser at kjønnsforskjellene gjennom opplæringsløpet er signifikante, og at det får følger for videre utdanning. Rapporten viser at jenter gjør det bedre enn gutter i alle fag bortsett fra



kroppøving. Utvalget antar at disse forskjellene vil få store konsekvenser på individnivå, men også på et samfunnsnivå. Det trekkes frem at det er grunn til å tenke at vi ennå ikke har sett konsekvensene av de store kjønnsforskjellene i skolen, men at de vil komme i tiden fremover og gjøre seg spesielt synlige i arbeidsmarkedet.

Utvalget presenterer to ulike årsaksforklaringer til hvorfor gutter og jenter presterer ulikt i skolen. Den ene kaller de for «utviklingshypotesen» og den andre «sårbarhetstypen» (NOU 2019: 3) Den førstnevnte forklarer kjønnsforskjellene ut ifra at jenter og gutter har ulik kognitiv utvikling i barne- og ungdomsårene. Allerede før barn begynner på skolen finnes det forskjeller. Eksempelvis utvikler jenter planmessighet, evnen til å regulere oppmerksomhet, aktivitet, impulser og selvdisciplin tidligere enn gutter. Dette er egenskaper som er høyt verdsatt i skolen og samfunnet generelt (Aasen, 2011). Den andre hypotesen tar utgangspunkt i forklaringen om at gutter er mer følsomme og sårbare for miljømessige årsaker; dårlig klassemiljø, uheldige vennerelasjoner, samlivsbrudd i hjemmet, manglende omsorg i hjemmet eller kjedelig undervisning. Utvalget argumenterer for at hypotesene kan være forklaringer hver for seg, men at de også kan ses i sammenheng. Det er nødvendig å presisere at ingen forskning tyder på at det er intellektuelle forskjeller hos jenter og gutter (NOU 2019: 3).

Videre står det i rapporten at skolen og samfunnet i dag fortsatt preges av valg som ble tatt helt tilbake i 1950-årene. Av den grunn er det nødvendig å handle nå slik at jenter og gutter som i år starter på barneskolen, står overfor likeverdige muligheter når de tidligst i 2035 skal ut i arbeidslivet eller høyere utdanning. (NOU 2019: 3).

De konkrete forskjellene som utvalget presenterer omhandler språklig utvikling der jenter har en fordel, og barns romforståelse hvor gutter stiller sterkest. Disse forskjellene er å finne allerede før barn starter på skolen. De første årene på barneskolen er det relativt små forskjeller mellom jenter og gutters skrive- og regneferdigheter, men disse utvikles til fordel for jenter mot slutten av ungdomsskolen. Rapporten presenterer at blant de som trenger spesialundervisning, er om lag 70 prosent av disse gutter. I grunnskolepoeng har en gjennomsnittlig gutt mellom syv og ni karakterer på vitnemålet med lavere poengsum enn en gjennomsnittlig jente. 20 prosent av alle jenter og 30 prosent av alle gutter fullfører ikke videregående i løpet av de første fem årene etter påbegynt opplæring. Også på

videregående nivå presterer jenter bedre. Når det gjelder høyere utdanning er det mange av studiene med høye karakterkrav som bærer preg av en ujevn kjønnsbalanse med flest jenter representert. SSBs prognoser viser at det kan forventes at i år 2040 er 61 prosent av alle menn og 89 prosent av alle kvinner i arbeid med bakgrunn i høyere utdanning (NOU 2019: 3). Rapporten nevner også at det er faktorer som tyder på at det er mye utenforskap blant menn i samfunnet som følge av lavt utdanningsnivå. I tillegg viser det seg å være sammenheng mellom menns levetid og deres utdanningsnivå, til fordel for de med lang utdanning, samt at barnløshet er vanligst blant menn med lav utdanning.

Krumsvik sin artikkel «Gutter er gutter» (2019a) bygger på Stoltenbergutvalgets utredning (NOU 2019: 3), OECD (2015) sin rapport om fullføring av videregående skole i Norge, Krumsvik sin egen forskning, samt annen forskning. OECD-rapporten (2015) viser at Norge er det medlemslandet med størst kjønnsforskjeller i fullføring av videregående. Krumsvik skriver at jenters skoleprestasjoner har i flere tiår vært bedre enn gutters (Krumsvik, 2019a, s. 116). Når han søker å forstå den manglende kjønnsbalansen, tar han utgangspunkt i gutters biologiske utvikling og sammenhengen mellom gutters spenningsøkende atferd og manglende skoleprestasjoner.

### **5.3 Tiltak og løsninger**

I presentasjonen av tiltakene i rapporten (NOU 2019: 3) tas det høyde for at det finnes forskjeller innad i hvert kjønn og at det finnes likheter mellom kjønnene. Av den grunn er hovedmålet at skolen skal bedres for både jenter og gutter. I all hovedsak presenterer utvalget forslag til tiltak for å gi alle barn en like god start på sin skolegang, for å gjøre skolen mer interessant for både jenter og gutter, samt tiltak for å skape bedre overganger mellom barneskole og ungdomsskole, videregående og høyere utdanning. Tiltakene er utarbeidet med utgangspunkt i disse fem premissene:

- Tiltakene skal gjøre guttene bedre, de skal ikke gjøre jentene dårligere.
- Tiltakene skal bidra til å redusere sosioøkonomiske forskjeller og i hvert fall ikke øke dem.
- Tiltakene skal omfatte både gutter og jenter, menn og kvinner, og ikke være rettet bare mot ett kjønn.
- Tiltakene skal bidra til inkludering av barn og unge.

- Tiltakene skal være kunnskapsbaserte. De skal bygge på forskning og/eller skaffe ny kunnskap gjennom systematisk utprøving og annen forskning som kan gi svar på om tiltaket virker, er forsvarlig og kostnadseffektivt (NOU 2019: 3, s. 16)

Krumsvik (2019a, s. 126) skriver avslutningsvis at karakterer har antakelig aldri før hatt så stor betydning for fremtidig yrkeskarriere og helse som det har i dag. Av den grunn er det spesielt karakterordningen og måten å regne ut grunnskolepoeng på som Stoltenbergutvalget foreslår å gjøre endringer med. Utvalget foreslår blant annet å innføre poengberegning etter fagets timeantall. Krumsvik skriver også at tydelig klasseledelse viser seg å være sentralt for gutters prestasjoner. Han trekker også frem at det kan være gunstige å ha mer homogene klasser som tar høyde for når barn er født på året, og at dagens skolestart bør justeres slik at elever begynner på skolen når de går inn i sitt syvende år. Videre sier han at kjønnsstereotyper må nedtones både i barnehage og skole, og at systematisk arbeid med selvregulering og læringsstrategier i skolen er gunstig, spesielt for gutter. Med tanke på grunnskolens innhold og organisering, foreslår Stoltenbergutvalget at skoler skal tilby minst fem valgfag, samt teste ut om det er muligheter for å øke timeantallet på valgfagene i ungdomsskolen for å undersøke om det har innvirkning på elevenes skolemotivasjon. Dette står som et tiltak for å motivere både jenter og gutter (NOU 2019: 3). Flere av tiltakene omhandler mer overordnede og strukturelle tiltak som jeg ikke anser som relevant å trekke inn.

NOU-rapporten hevder at fysisk aktivitet appellerer til gutter og at de kan dra fordel av lære gjennom fysisk aktivitet (NOU 2019: 3). Ekspertutvalget mener at verken dagens skole eller LK20 tar nok hensyn til at barn og unge, både gutter og jenter, kan ha forskjellige interesser. De skriver at en større tilrettelegging av skolens innhold sett i lys av jenter og gutter sine kjønnsstypiske interesser, kan være nødvendig for å opprettholde interessen, motivasjonen, og for å skape gode holdninger for læring i skolen. Samtidig er det et viktig argument at grunnskolens innhold ikke skal skape ytterligere ulikheter. Samtidig belyser rapporten nødvendigheten av å undersøke hvordan å engasjere gutter for skolen.

#### **5.4 Hvordan motivere gutter for skolen?**

Med utgangspunkt i situasjonen presentert, vil jeg i det følgende diskutere musikkens mulighet for å motivere gutter for skolen. Dette vil jeg også gjøre i lys av tidligere forskning

som har tatt for seg gutter og elevers egne refleksjoner om sin skolesituasjon, samt funnene mine presentert i analysen generert ut ifra et utvalg gutters egne betraktninger; Paulo Freire (2000) hevder at det er først gjennom dialog en kan få kjennskap til eller være i posisjon til å påvirke andres livsverden.

#### *5.4.1 Aktivitetsbehov*

Gutter og jenter utvikles biologisk sett ulikt (Krumsvik, 2019a; NOU 2019: 3) Disse forskjellene kan ses allerede før elever starter på skolen. En egenskap som preger gutter mer enn jenter, er behovet for aktivitet. Sett tilbake på verdenshistorien har dette behovet et evolusjonsmessig opphav (Krumsvik, 2019a). Da den vestlige verden bar preg av industrialismens gjennombrudd fikk gutter utløp for sitt aktivitetsbehov, noe som kom samfunnet til gode. Maskuline trekk knyttet til styrke, hurtighet, risikovilje, spenst og fysiske ferdigheter generelt, var av stor verdi (Krumsvik, 2019a). I dagens skole derimot vurderer gutter sin egen atferd som mer bråkete og urolig i undervisningen enn jenter (Aasen et al., 2015).

Egenskaper som tidligere har vært viktig for samfunnet, blir i dag sett på som problematiske, slik guttene selv beskriver det i studien til Aasen (2011). Gutters biologiske behov for utløp av energi og vilterhet får ikke like stor anerkjennelse i dagens informasjonssamfunn (Krumsvik, 2019a). Aasen (2011) skriver at i skolen er det lagt opp til mye stillesittende skolearbeid som favoriserer jenter framfor gutter. Gutters ferdigheter og egenskaper kan likevel bli brukt til det positive. For å bedre gutter sin skolesituasjon er det viktig å spille på lag med dem, og anerkjenne deres evner, ferdigheter og egenskaper som styrker, fremfor utfordringer. Guttene i min studie forteller at de liker at musikkfaget er et praktisk fag hvor det handler om å være i aktivitet og bruke hele kroppen for å lære. Dette kan igjen være med på å styrke elever sine opplevelser av skolen. Informanten Espen forteller at det å lære gjennom eller ved bruk av kroppen er viktig, fordi da husker musklene hva de skal gjøre (se kapittel 4.3.8). Flere av informantene forteller at de synes det er motiverende at musikkundervisningen skiller seg fra mye annet de gjør på skolen, og at det ikke handler om å sitte i ro og skrive, men at kroppen er i bevegelse. Ettersom at Krumsvik (2019a) argumenterer for at gutter generelt har et stort aktivitetsbehov, er det nærliggende å anta at flere enn mine informanter kan være tjent med aktiv undervisning og læring. Dette er også et sentralt element ved opplæringens overordnede verdigrunnlag. Der står det at «Elevene skal

få erfare og utvikle seg gjennom [...] estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Musikkfaget har en sentral rolle i å realisere dette fordi det er et praktisk-estetisk fag. Av den grunn kan musikkopplæringen være gunstig for gutter, da det naturlig legges opp til praktisk aktivitet.

Et annet argument for hvorfor praktiske aktiviteter i skolen er positivt, handler om at majoriteten av dagens fag dreier seg om at elever skal tilegne seg kunnskap om teori, samt fokus på at elever skal reflektere (Aasen, 2011). Fag som norsk, KRLE, samfunnsfag, engelsk og lignende bærer preg av at elever skal vurdere og reflektere, noe som biologisk sett kan være mer utfordrende for gutter enn for jenter på både barne- og ungdomsskolenivå. I tillegg hevder Brekke (2007) at gutter selv ikke har behov eller stor interesse av å reflektere. Likevel er det viktig at elever utfordres og lærer å handle etisk bevisst, kritisk vurdere og reflektere, noe musikkundervisningen også skal legge opp til. I kompetansemålene etter 10. trinn står det at elever skal reflektere over hvordan musikalske tradisjoner bevares og fornyes, reflektere over musikalske virkemidler og musikkens kritiske plass i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er en sentral side ved musikkfaget at elever skal få være musikalsk aktive, som gjenspeiles i fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det å få være musikalsk aktiv synes å være gunstig for gutter tatt i betraktning at evnen til refleksjon utvikles senere hos gutter enn jenter, og dermed skaper en kjønnsforskjell i hvordan hevde seg faglig i grunnskoleårene. Med et ønske om å engasjere gutter, støtter dette oppunder påstanden om at musikk kan være en del av løsningen for å motivere dem for skolen. Om flere gutter dropper ut fordi det krever for mye refleksjon, vil de heller ikke få anledning til å utvikle evnen til å reflektere, noe som igjen er et paradoks. Samtidig er ikke dette en problematikk som er like reel på ungdomsskolen som på videregående, da de færreste dropper ut av ungdomsskolen. Musikkfaget er dessuten ikke en obligatorisk del av den videregående opplæringen, med mindre elever velger å gå musikklinje eller lignende. Uansett er det viktig å gå i dialog med elever for å kartlegge deres ønsker, ambisjoner og hva som engasjerer dem (Freire, 2000). Å utfordre elever til å reflektere over egne drømmer, tanker og behov kan være et godt sted å starte for å utvikle deres refleksive kompetanse. Det handler om å skape variasjon i skolehverdagen deres og å spille på lag med andre ferdigheter, samt få dem til å se verdien av reflekterende arbeid.

#### *5.4.2 Hva har matte, kroppsøving og musikk til felles?*

Tiltakene i utredningen til Stoltenbergutvalget bygger på et premiss om at tiltakene ikke skal gå på bekostning av jenters skolerresultater. Slik Krumsvik (2019a) presenterer det, kan det likevel se ut til at dagens skole går på bekostning av gutters skolerresultater. Forskning sier at det er i kroppsøvingfaget og matematikkfaget gutter presterer best (NOU 2019: 3). Ifølge May Britt Revheim Brekke (2007) er noe av årsaken til dette at fagene har som fellesnevner at de er begge mål- og prosessorienterte. Brekke finner videre at jenter lærer gjennom samarbeid, mens gutter nyter godt av undervisning som har rom for konkurranse. Både i denne og Rønningsen (2018) sin studie kommer det frem at gutter liker å vise det de mestrer frem for andre, noe som ser ut til å være en motiverende faktor for gutter (jf. 4.3.7).

Læreplanen i musikk tilrettelegger for at elever skal få vise frem hva de har lært gjennom musikalske fremførelser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gutter kan se på fremføringer som anledninger til å konkurrere om å spille best, selv om læreren ikke inviterer til det.

Informantene Heine og Henning i studien til Kamsvåg (2011) forteller at når de skal lære seg å spille gitar, handler det om å spille best, noe som ser ut til å påvirke deres motivasjon for å arbeide målrettet.

En altfor konkurransedrevet skole, vil riktig nok ikke være gunstig da den kan være hindrende for jenters læring (Brekke, 2007). Samtidig ser det ut til at dagens skole favoriserer jenter, tatt i betraktning at det i all hovedsak er fagene matematikk og kroppsøving gutter gjør det bra i. Dersom konkurransen bare er en intern affære mellom gutter, kan jenter unngå å være involvert og eksponert for det dersom de ikke skulle ønske det. En kombinasjon av samarbeid og konkurranser vil tilrettelegge for både jenter og gutters læring. Sett i lys av fagets egenart, skal samarbeid være en naturlig del av faget. Dette belyser jeg ytterligere senere i kapitlet (jf. 5.5.2).

#### *5.4.3 Musikk som middel til utvikling av selvreguleringsevne?*

Jenter har vanskeligere for å regulere seg selv enn gutter (Krumsvik, 2019a). Tatt i betraktning at guttene i min studie forteller at de bruker musikk som et selvreguleringsverktøy, taler det for at det finnes et potensial til å bruke musikk som en strategi for å utvikle gutters selvregulering. Peter forteller at han hører på musikk i undervisningen for å konsentrere seg om skoleoppgaver (jf. 4.2.1). Dette er en måte å bruke

musikk for å motivere gutter i skolen. Eirik Skjelstad (2019) finner i sin masteroppgave at informantene hans bruker musikk som en naturlig del av hverdagen. Han forteller at det finnes en viss bevissthet knyttet til hvilken musikk som benyttes i ulike situasjoner, men at denne synes å være begrenset. Filip i min studie gir uttrykk for at han har et relativt bevisst forhold til hva slags musikk han bruker for å endre eller forsterke sin emosjonelle tilstand. Gutter kan være tjent med å få mer kjennskap til hvordan musikk kan hjelpe dem i situasjoner som krever at de skal være konsentrert og holde fokus, eller musikk som hjelper dem med å mobilisere krefter.

#### *5.4.4 Musikk som trivselsfag*

Frem til nå har jeg tatt for meg hvordan musikkfaget kan ha betydning for gutter sett i lys av dere biologiske utvikling. I det følgende skal jeg belyse gutters preferanser, noe som i større grad er psykologisk og sosialt betinget. Ruud skriver følgende i boken sin *Musikk og Identitet*: «Vi skaper oss selv gjennom hva vi engasjerer oss i, tror på og får leve ut i praksis» (Ruud, 2013, s. 43). Guttene i mitt masterprosjekt kaster lys over musikkens naturlige del av hverdagslige aktiviteter og rutiner. I Rønningsen (2018) sin studie uttrykker informantene hennes lignende tanker og meninger; de hører for eksempel på musikk når de skal forflytte seg fra A til Å. Dette kan ses i sammenheng med Eirik Skjelstads (2019) forklaring på musikkrommet som *utvidet*. Studien til Skjelstad taler for at elevers musikkopplæring også foregår utenfor den institusjonelle situasjonen. Dermed er det nærliggende å se på koblingen mellom skole og fritid, og hvordan musikk som en stor del av gutters liv også utenfor skoletid, kan motivere og engasjere.

##### *5.4.4.1 Gutteres interesser*

Ifølge rapporten motiveres gutter av det som interesserer dem (NOU 2019: 3). Dersom de synes noe er kjedelig er det større sjanse for at de melder seg ut eller unngår å gjennomføre oppgaven (NOU 2019: 3). Skaret (2015) taler for at gutter er avhengig av hyppige og konkrete tilbakemeldinger for å motiveres til arbeid dersom de synes noe er kjedelig. Det kan dermed tenkes at gutter i liten grad motiveres av pliktfølelse eller stress, noe som samsvarer med Kamsvågs (2011) funn om at gutter generelt har en avslappet holdning til skolen. Dette taler for at gutter trenger å bli inspirert for å motiveres for skolearbeid.

Lærerne i studien til Onsrud (2013) hevder at musikkfaget skiller seg fra andre fag fordi det har lettere for å skape glede, begeistring og trivsel. Dette kan føre til at gutter opplever at nysgjerrighet og engasjement naturlig stimuleres innenfra i faget. 7. klassingene i Odd Magne Bøe (2010) sin studie ser ut til å dele denne oppfatning av musikkfaget når de forteller at musikkfaget er en viktig avveksling fra andre fag og et morsomt fag. Når informantene hans som går i 10. klasse får spørsmål om hva de tror de vurderes i, i musikkfaget sier de; «Å være med og prøve, være positiv, være aktiv, vise interesse, vise engasjement, prøve vårt beste [...]» (Bøe, 2010, s. 14). Selv om dette ikke stemmer overens med hva elevene faktisk blir vurdert på (Utdanningsdirektoratet, 2020), taler dette for at de ser på musikk som et fag der menneskelige egenskaper står i sentrum fremfor teoretisk kunnskap. Flere av informantene mine forteller at de synes musikk er gøy og at de gleder seg til musikkundervisningen. Filip argumenterer for at skolen hadde vært mye kjedeligere dersom musikk ikke hadde vært et fag på timeplanen - da hadde det bare vært kroppsøving igjen å glede seg til, sier han. Espen forteller at det gir han motivasjon å jobbe med de andre fagene i skolen når han vet at han skal ha musikk eller mat og helse på fredager. I forsøk på å motivere gutter for skolen, kan det være verdifullt å inkludere deres interesser. Som en måte å engasjere gutter for skolen, foreslår utvalget å innføre fem valgfag i grunnskolen (NOU 2019: 3). Dette legges ikke opp til nå, da ungdomsskolen i dag er pliktet til å tilby kun to valgfag (Opplæringslova, 1998, §1-14).

#### *5.4.4.2 Samhandling*

Det å kunne skape noe sammen er et aspekt ved musikkfaget flere av informantene trekker frem som positivt. I kompetansemålene etter 10. trinn står det at elevene skal «samarbeide med andre om å planlegge og gjennomføre øvingsprosesser hvor det inngår selvvalgt sang, andre vokale uttrykk, spill på instrumenter eller dans, og formidle resultatet i gruppe eller individuelt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Musikalske samarbeid synes dermed å være godt integrert i faget. Selv om NOU 2019: 3 taler for at gutter lærer best gjennom konkurranser, utelukker ikke det at gutter kan trives med å lære gjennom samarbeid. Ruud (2013) skriver at det å gjøre musikk sammen med andre, fungerer som en sterk kilde til opplevelse av tilhørighet. Opplevelsen av tilhørighet er som nevnt et viktig psykologisk behov som må være tilfredsstillt for at elever skal være indre motivert. Deci og Ryan (2018) argumenterer for at en atferd drevet av indre motivasjon bidrar til personlig vekst og trivsel. Dette taler for betydningen av musikalsk samhandling som en motiverende faktor for gutter.



#### *5.4.4.3 Mestringsopplevelser*

Dagens forskning viser at det er svært sterke sammenhenger mellom mestring i skolen og fremtidig livskvalitet (Krumsvik, 2019a, s. 127). Av den grunn er det viktig å ta mestringsopplevelser på alvor. Bandura (1997) skriver at mestringstro, og dermed erfarte mestringsopplevelser, har stor betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon. Lav mestringstro kan resultere i at elever unngår situasjoner og oppgaver i frykt for å avsløre eller bekrefte ens egne tanker om utilstrekkelighet. Om statistikken stemmer, noe jeg tar høyde for at den gjør, er det kun ett fag gutter presterer bedre i enn jenter (NOU 2019: 3). Det betyr likevel ikke at gutter står i mangel på mestringsopplevelser. Alle guttene i denne studien kan fortelle om erfaringer de har hatt med musikkaktiviteter der de har opplevd å lykkes. Noah forteller at det gir han et «kick» å lære noe nytt i musikk, noe han videre beskriver som en god følelse. Gode mestringsopplevelser forsterker elevers trygghet til egen kompetanse og evner, som igjen er positivt for deres selvoppfatning (Bandura, 1997). Det betyr også at en elevs motivasjon bygget på mestringstro, er en motivasjon som kommer innenfra (Ryan & Deci, 2018). Dersom man er indre motivert, betyr det ifølge Ryan og Deci (2018) at de tre psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse er dekket. Dersom det er tilfelle, har det positiv innvirkning på elevers velvære og trivsel.

At skolen skal fremme trivsel er et prinsipp all pedagogisk handling skal skje ut ifra (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette taler også for at mestringsopplevelser er viktig, da mestring og trivsel henger sammen. I overordnet del i læreplanen står det at «Elevene dannes i møte med andre, og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Etersom alle informantene kan fortelle om gode mestringsopplevelser, taler det for at musikkfaget evner å legge til rette for at elever kan være indre motivert. Dersom musikkundervisningen skulle være den eneste arenaen gutter får erfare mestringsopplevelser, taler det i enda større grad for betydningen av musikkfagets plass i skolen. Som det kommer frem i delkapittel 5.5.1, kan gode opplevelser med musikkfaget motivere for andre fag.

#### *5.4.5 Gutter og instrumentvalg*

Aasen (2011) argumenterer for at en av forklaringene på hvorfor gutter presterer dårligere enn jenter på skolen er at det er mer maskulint å la være og vise at en strever, engasjerer seg

eller jobber hardt med skolearbeid. Dersom gutter skulle finne på å legge ned en like stor innsats som jenter, kan det være en trussel mot guttenes maskulinitet og betraktes som noe feminint (Aasen, 2011). Lucy Green (1997) hevder at den teknologiske utviklingen støtter oppunder maskulin musikalsk praksis, fordi det krever en slags motorisk og intellektuell ferdighet som historisk sett er forbundet med menn. Hun mener at sang er assosiert med femininitet, mens maskulinitet er forbundet med instrumenter. Dette stemmer overens med mine funn. Flere av guttene i min studie sier at de synes det er kult å spille gitar og/eller piano. Selv om guttene ikke gjør rede for hva de betrakter som lite kult å spille, kan det gjenspeiles i deres tanker om hva som er kult. Ingen av informantene mine forteller for eksempel at de liker å synge eller danse, med mindre det involverer «tullesang». Dette kan tyde på begrensninger om hva som er sosialt akseptert i klasserommet, samt hva guttene ønsker å identifiseres med. I tillegg taler det for en hegemonisk maskulinitet som bygger på tradisjonelle oppfatninger av hvordan gutter «bør» være (Green, 1997). De samme begrensningene eller kjønnsstereotypene viser forskningen til Bennets (2013), Kamsvåg (2011), Källén (2014) og Onsrud (2013). Deres datamateriale bekrefter ideen om at instrumentvalg er kjønnsbetinget, selv om både jenter og gutter rent praktisk blir gitt de samme mulighetene.

I et kompetansemål etter 7. trinn i læreplanen i musikk står det at elevene skal; «Undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotyper» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

Musikkfaget skal altså bidra til å utfordre og ikke dyrke kjønnsstereotyper. Likevel, om det så skulle være slik at gutter presterer dårligere enn jenter på skolen fordi de står i fare for å rokke ved sin kjønnsidentitet ved å arbeide målrettet, taler det for nødvendigheten av at gutter har en arena der de kan la seg engasjere i skolearbeid og få erfare at en solid innsats kan resultere i suksess. Som tidligere nevnt (jf. 4.3.6) kan Espen fortelle at han har erfart at utholdende arbeid kan resultere i mestring. Dette står i kontrast til Aasens (2011) funn om at det er sosialt akseptert for gutter å gjøre det bra i skolen, så lenge de ikke viser at de må jobbe for å få til noe. Samtidig er det bare informanten min Espen som gir uttrykk for en sånn erfaring. Dersom gutter velger å gå løs på en oppgave motivert av lysten til å vise seg frem eller overgå noen andre, kan det legitimere gutters innsats og målrettede arbeid. Dette argumenterer jeg også for tidligere i diskusjonskapittelet (jf. 5.4.1). Da handler det om å skape gode overføringsvilkår, slik at denne innsatsen også kan finne sted i andre deler av

skolen, og samtidig utfordre maskuline og feminine ideer. Lucy Green (1997) mener at skolen har et viktig mandat til å dempe eller videreføre kjønnsbestemte tradisjoner. Bennets (2013) kan i sin studie bekrefte tilfeller der elevers instrumentpreferanser ikke er styrt av tradisjonelle oppfatninger av maskuline eller feminine kjønnsroller. Dette taler positivt for å utvide gutters handlingsrom i møte med musikkaktiviteter, dersom de skulle ønske det.

#### *5.4.6 «Den musikalske erfaringens egenverdi»*

Avslutningsvis vil jeg rette blikket mot et annet perspektiv på musikkens plass i skolen. Tatt i betraktning at samfunnet bruker rundt 150 milliarder kroner årlig på barnehager og skoler, mener Stoltenbergutvalget at det er avgjørende at pengene blir brukt på en forsvarlig og etisk måte (NOU 2019: 3). Sett i lys av funnene i rapporten, mener utvalget at dagens skoletilbud er utilstrekkelig, og at det er uetisk å videreføre tiltak som ikke tjener elever eller samfunnet til det gode, eller som i verste fall forverrer skolesituasjonen deres. De argumenterer for at gutters prestasjoner må forbedres slik at de blir konkurransedyktige i møte med høyere utdanning og arbeidsmarkedet; det handler om å gi alle elever anledning til å nå sitt fulle potensial. Dette skal være et utgangspunkt for all skolevirksomhet da det står i formålsparagrafen at «Elevene skal [...] gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg» (Opplæringslova, 1998). Videre står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven[...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Basert på perspektivene presentert så langt, ser det ut til at opplæringen ikke er tilstrekkelig; Krumsvik skriver at

Samfunnets verdsetting av mer teoretiske studieretninger, kombinert med at gutter modnes noe senere, har svakere selvreguleringsevne, gjør mindre lekser og har sterkere spenningssøkende adferd enn jenter, kan bidra til at skolen slik den er organisert i dag ikke helt ivaretar gutters predisposisjoner, forutsetninger og behov (2019a, s. 124).

Med andre ord, kan det være nødvendig å tenke annerledes om hvordan skolens opplæring organiseres.

Så langt i diskusjonen har jeg argumentert for hvordan musikkfaget kan motivere gutter for skolen ut ifra et mål om å styrke gutters skoleprestasjoner. Dette bærer preg av et syn på

musikkfaget som noe som skal tjene ikke-musikalske formål, som i musikkfilosofisk tenkning karakteriseres som heteronomiestetikk. I det følgende vil jeg rette blikket mot den musikalske erfaringens egenverdi. Det taler for at musikkens verdi ligger i musikken, altså autonomiestetikk, hvor musikken primært ikke skal tjene formål som å forbedre gutters karakterer eller skoleprestasjoner.

I bøkene *Hvorfor musikk?* (2015) og *Musikk - dannelse og eksistens* (2017) argumenterer Øivind Varkøy for den musikalske erfaringens egenverdi. Han skiller mellom menneskelige oppgaver som har mål i seg selv, og oppgaver som har mål utenfor seg selv. Varkøy skriver at dagens nyttetenkning bærer preg av at enhver handling skal kunne ut i et arbeid eller produkt og dermed være formålstjenlig. Varkøy hevder at dette synet på handlingers relevans tenderer mot antihumanisme, der produktet står i sentrum fremfor menneskelige erfaringer og aktiviteter. Inspirert av Hannah Arendt sitt konsept «nyttens av det unyttige», mener Varkøy (2015) at formålsløse oppgaver er viktig for mennesker. Han belyser at alle mennesker er mer eller mindre engasjert i lek og spill, sport eller andre fritidsaktiviteter, og opplever dette som ytterst verdifullt og meningsgivende. Musikalsk erfaring er en handling som har sin verdi i at handlingen er godt for mennesket. Han løfter frem musikk som noe mennesker gjør sammen. Dette kan minne om Smalls (1998) musicking, men Varkøys syn på musikalsk handling inkluderer ikke like mange relasjoner til musikk som Small (Varkøy, 2017).

Dette synet på nytte er ikke høyt verdsatt i dagens samfunn som bærer preg av tause selvfølgeligheter med utgangspunkt i den tekniske rasjonalitetens mål-middel-tankegang (Varkøy, 2017). Varkøy belyser at det finnes flere andre former for rasjonalitet, slik som at det er rasjonelt å tenke at handlinger som bringer glede er verdifullt. Varkøy taler for at det ligger en frihet i å gjøre aktiviteter som ikke skal resultere i et produkt eller arbeid. Kanskje det også er dette informantene min Filip mener når han sier at gitarspilling forbinder han utelukkende med gode tanker og en opplevelse av å være fri (jf. 4.3.8). Musikalsk erfaring er ikke et verk, men en handling som legger til rette for erfaring av menneskelig frihet, glede og begeistring.

Historisk sett har også musikkfaget gjennom tidene blitt brukt til å tjene andre formål enn musikken, slik som å lære elever salmesanger for å øke kirkesangens kvalitet og utvikle elevenes kreativitet og nytenkning for å håndtere samfunnsmessige utfordringer - musikk

anses som en strategi for alt (Varkøy, 2015, 2017). Det er forståelig at myndighetene ønsker å utnytte musikkfagets potensial til å tjene flere formål, tatt i betraktning at samfunnet årlig bruker 150 milliarder kroner på barn og unges utdanning. I tillegg er det nødvendig at pengene bevilges forsvarlig, ettersom det ikke er mangel på behov for hjelp i samfunnet. Samtidig taler dette for nødvendigheten av å utvide nytteperspektivet, tatt i betraktning at mennesker er mer enn en rekke prestasjoner og bragder. Dette gjenspeiles i prinsipper for opplæring i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) hvor det adresseres betydningen av et bredt spekter av aktiviteter og spontan lek i skolen - aktiviteter som kan anses unyttige eller formålsløse.

Informantene i studien til Bøe (2010) begrunner musikkfagets plass i skolen utelukkende ut ifra at elevene skal lære teoretisk kunnskap om musikkhistorie, notelære og sjangere. Selv om dette er viktige sider ved musikkfaget, taler det om nødvendigheten av å utfordre dagens nyttetenkning i skolen, slik at erfaringer også får en sentral plass. Varkøy (2015) belyser at estetiske fag har en samfunnskritisk posisjon fordi musikalske opplevelser ikke anses som overstemmende med dagens mål-middel-tankegang.

## **5.5 Oppsummering av diskusjon**

Gjennom dette diskusjonskapittelet har jeg belyst gutters skolesituasjon og nødvendigheten av å innføre tiltak som kan styrke deres prestasjoner. Med utgangspunkt i det har jeg tatt for meg forskningsspørsmålet *Hvilke muligheter ligger i musikkfagets egenart til å motivere gutter for skolen?* Med bakgrunn i at musikk er et praktisk fag, kan det være gunstig for gutters aktivitetsbehov. I tillegg kan musikkaktiviteter fungere som en god avveksling fra andre skoleaktiviteter som krever refleksjon. Jeg har adressert betydningen musikk kan ha for gutter tatt i betraktning at gutter lærer gjennom konkurranser. I tillegg har jeg tatt for meg hva det kan bety å skape kjennskap til gutters interesser, og inkludere dem som en del av undervisningen. Jeg har belyst synet på at musikkfagets opplæring også foregår utenfor klasserommet, noe som taler for at musikkfaget evner eller kan inkludere gutters interesser. I tillegg taler studien for at musikkfaget legger til rette for mestringsopplevelser. Alle disse elementene taler for hvordan musikkfaget kan ha betydning for å motivere gutter for skolen.

Avslutningsvis i kapittelet settes lys på den musikalske erfaringens egenverdi hvor jeg argumenterer for nytten av å gjøre formålsløse aktiviteter i skolen. Med dette perspektivet er

ikke hensikten å bagatellisere gutters skoleprestasjoner eller behovet for å motivere gutter for skolen for å styrke deres faglige prestasjoner. Hensikten er å rette fokus mot en annen måte å forstå nytte på som ikke nødvendigvis måles ut ifra karakterer eller høyere utdanning. Ettersom dette synes å være positivt for alle mennesker, både jenter og gutter.

Basert på perspektivene og funnene presentert i diskusjonskapittelet kan det se ut til at en styrke ved musikk og musikkfaget er at det kan tjene ikke-musikalske og musikalske formål. Det betyr at synet på «musikk som mål» og «musikk som middel» ikke trenger å være motsetninger, men at de kan komplimenterer hverandre. Varkøy (2015) hevder også at det er ingen absolutte skiller mellom et musikk syn preget av heteronomiestetikk eller autonomiestetikk, men nødvendigheten av å legge til rette for begge syn.

## 6. Avslutningskapittel

### 6.1 Oppsummering av studien

Bakgrunnen for hvorfor jeg ønsker å belyse problemstillingen *Hvordan beskriver et utvalg gutter sitt forhold til musikk og opplevelser med musikkaktiviteter i skolen?* har vært å gi gutter en stemme i forskningsfeltet. Målet med masterprosjektet har vært todelt. Det første målet har vært å få tak i et utvalg gutter sine beskrivelser av opplevelser de har hatt med musikkaktiviteter og musikkfaget, hvordan de synes det er å drive med musikk, samt deres forhold til musikk. Det andre målet har vært å se hvilken betydning musikk kan ha for gutter i ungdomsskolen. Ut ifra det jeg vet, er dette et perspektiv og område det er blitt gjort lite forskning på tidligere. Som nevnt innledningsvis vil kunnskap om gutters væremåte og holdninger til skolen, være gunstig for å styrke deres prestasjoner i skolen (Aasen et al, 2015).

Forskningsspørsmålet *hvilken betydning har musikk for guttene i deres hverdag* har belyst hvordan guttene konsumerer musikk. Guttene forteller at de har med seg musikk over alt, og at det å lytte til musikk gjør enhver situasjon bedre. Guttene bruker musikk for å motivere seg for skolearbeid og for å slappe av. I tillegg ser det ut til at de bruker musikk til å avgrense og konstruere sin egen identitet gjennom hva slags musikk de velger å høre på, og hvilke instrumenter de synes det er kult å spille.

Når det gjelder hva som kan påvirke guttenes motivasjon med musikkaktiviteter og musikkfaget, har det gjennom bearbeidelsen av datamaterialet kommet til syne åtte faktorer. Blant annet ser det ut til at guttene synes det statusfrembringende å kunne spille et instrument. I tillegg taler funnene for at guttene synes det er motiverende at musikkfaget legger opp til at elever kan samarbeide om praktiske arbeidsoppgaver. Konkrete mål og tilbakemeldinger viser seg å være gunstig for å holde guttene fokusert og motivert for instrumentspilling. I tillegg viser funnene at lærerens positive tilbakemeldinger kan ha påvirkning på ens opplevelse av et fag, og dermed være motiverende for videre arbeid. Funnene i studien taler også for at alle guttene har opplevd mestring i musikkfaget.

Studien viser at alle guttene har ett eller flere instrumenter de har erfart mestring med. Tatt i betraktning at elever skal introduseres for forskjellige instrumenter i løpet av musikkopplæring, taler det for muligheten for at flere kan oppleve mestring. Samtidig

presiseres at ikke alle informantene er like begeistret for musikkfaget, noe som ser ut til å ha sammenheng med for sjeldne mestringsopplevelser, samt forventinger om hvordan musikkfaget skal være sammenlignet med hvordan en opplever at det er.

Gjennom oppgaven har jeg belyst bakgrunnen for hvorfor det er gjeldende å diskutere *Hvilke muligheter ligger i musikkfagets egenart til å motivere gutter for skolen?* Forskning viser nemlig at det store forskjeller mellom jenter og gutters faglige prestasjoner og utbytte av skolen (Krumsvik, 2019a; NOU 2019: 3). Det argumenteres for at en årsak til det kan være gutters biologiske predisposisjoner, samt nødvendigheten av å legge til rette for at gutter kan bli indre motivert for skolearbeid.

For å møte gutters biologiske utgangspunkt, taler studien for at musikkfaget som et praktisk fag, med fokus på utøving, kan være gunstig for å motivere gutter. Årsaken til at det er fordelaktig er både fordi elever får være i aktivitet og bruke kroppen, men også fordi det fungerer som en avkobling fra krav om refleksjon. Dette har også vært utgangspunktet mitt for å diskutere likheter mellom matte, kroppsøving og musikk. Guttene setter ord på at skolen hadde vært kjedelig dersom musikk, kroppsøving og mat og helse ikke var en del av opplæringen. Dette taler for verdien av praktiske fag i kombinasjon med teoretiske fag.

For å møte gutters interesser og preferanser ser det ut til at musikkfagets muligheter for mestring, å lære ved bruk av kroppen, samhandling, og instrumentspilling kan være motiverende. I tillegg ser det ut til å være positivt at musikk også er en del av gutters liv utenfor skolen, og på den måten kan skape kobling mellom skole og fritid - det taler også tidligere forskning for. Avslutningsvis adresserer jeg den musikalske erfaringens egenverdi, med utgangspunkt i nytten av å gjøre aktiviteter som utelukkende bringer glede, uten at det skal munne ut i et prosjekt eller produkt. Dette ser jeg på som en kritikk mot dagens smale nyttetenkning.

Hensikten med oppgaven har også vært å belyse hvordan man kan spille på lag med gutters predisposisjoner og preferanser for å motivere dem for skolen, uten å neglisjere nødvendigheten av å utvikle gutter til å bli selvregulerende, organiserte og ansvarsfulle mennesker. Dette gir grunnlag for å argumentere for at en mer praktisk skole er viktig, og at teoretisk kunnskap ikke er svaret eller løsningen på alt, men at vi må ivareta hele mennesket.



Funnene mine taler for at musikkfaget kan være med på å motivere gutter for skolen, men tatt i betraktning at det bevilges få timer i uken til musikkopplæring, taler det for at et potensial går tapt. Samtidig er det nødvendig å poengtere at musikkfaget ikke er hele løsningen på å motivere gutter for skolen, men det kan være en del av løsningen.

## **6.2 Studiens begrensninger**

Hensikten med studien har ikke vært å «svartmale» eller omtale gutter som skoletapere, men belyse et potensial i guttene og musikkfaget, for å motivere dem for skolen. Det å plassere elever i enten-eller-grøfter, er heller ikke gunstig. Denne studien har ikke tatt hensyn til individuelle forskjeller blant gutter, noe som kan sies å være kritikkverdig. Samtidig har det heller ikke vært hensikten. Det som er viktig er at man ikke lar kjønn bli styrende for valg man tar i skolen, men individuelle forskjeller. Nielsen og Henningsen (2018), med inspirasjon fra Vogt (2018), argumenterer for at det er viktig å ta med i beregningen at det finnes mange gutter som gjør det bra.

Verdien av å adressere gutters opplevelse av musikkaktiviteter, står heller ikke i motsetning til verdien av å belyse jenters opplevelse av musikkaktiviteter, men dette er et område det allerede er gjort forskning på (Green, 1997; Nysæther 2017). I tillegg kan funnene i denne masteren også gjøre seg gjeldende for jenter tatt i betraktning at det finnes likheter mellom kjønnene og forskjeller innad i kjønnene.

Et aspekt som ikke diskuteres i denne oppgaven er gutters opplevelse av egen skolegang. Bakgrunnen for det er at verken NOU 2019: 3 eller Krumsviks (2019a) artikkel omtaler det området. Av den grunn har jeg ikke belegg for å uttale meg om gutters trivsel generelt, men annen forskning tyder på at gutter trives på skolen (Backe-Hansen et al., 2014). Det betyr at selv om gutter ikke presterer så bra som jenter, går ikke det på bekostning av gutters opplevelse av skolen.

## **6.3 Veien videre**

Tatt i betraktning at denne studien omhandler et lite utvalg, kan tematikken nyte godt av videre forskning som tar for seg et større utvalg med mulighet for å kartlegge. I tillegg kan det være interessant å se på andre klassetrinn, samt å følge elever over lengre perioder. Det er

enda mer forskning jeg kunne ha vist til, men dette setter prosjektets oppgavebeskrivelse en stopper for.

I tillegg viser denne studien og tidligere forskning, at musikk er en stor del av livene til flere gutter og at de bruker musikk til å regulere egen atferd. Krumsvik (2019a) argumenterer for at gutter trenger å utvikle selvreguleringsevnen. Videre forskning på dette området kan avdekke om det finnes et ubrukt potensial i kombinasjonen musikk og utvikling av selvreguleringsevne.

#### **6.4 Avsluttende tanker**

Som sitert innledningsvis; «[...] vi må bli bedre til å forstå hvordan individuelle anlegg, preferanser og handlemønstre samvirker med de politiske, institusjonelle og pedagogiske rammene for skole og utdanning og hvordan vi som samfunn skal møte endringer på dette sammensatte feltet», skriver Nielsen og Henningsen (2018, s. 24). Som Freire (2000) taler for i sin dialog-pedagogikk, kan man først forsøke å forstå eller påvirke noen, når man har vært i dialog med dem, og slik fått inntrykk av deres livsoppfatning. Av den grunn tror jeg nøkkelen for å finne ut av hvordan å motivere gutter for skolen handler om å gå i dialog med gutter. I denne studien har jeg tolket meg frem til å hva som kan se ut til å motivere gutter, som gir noen indikasjoner på hva som betyr noe for gutter og hva som kan appellere til dem i form av arbeidsmetoder. Likevel, kan jeg ikke med denne studien generalisere og uttale meg om hvordan det er for gutter flest. Likevel, vil jeg støtte meg på Postholm og Jacobsen (2018) og si at jeg har gjennom min studie vært med på å avdekke deler av sannheten om hva som motiverer gutter for skolen, og hvordan man kan legge til rette for å motivere dem for skolen.

## Litteraturliste

- Aasen, A. M. (2011). Gutters opplevelse av sin skolesituasjon noe skolen kan påvirke? *Paideia*, (1), 26–37.
- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 09, 76–89.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 5/14). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/6437/Kj%C3%B8nnforskjeller-i-skoleprestasjoner-R5-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bennetts, K. S. (2013). Boys' music? School context and middle-school boys' musical choices. *Music Education Research*, 15(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759550>
- Beynon, J. (2002). *Masculinities and culture*. Open University.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder—Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–43). Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018b). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder—Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62–75). Gyldendal.
- Bøe, O. M. (2010). «Vi har musikk i skolen for å bli bedre til å synge!» Elevens egen stemme om sangaktiviteten i skolens musikkopplæring. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 11-20 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1054>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. I T. B. Schei, E. Olsen & C. Christophersen (Red.), *Flyt og form: Forskningstekster fra det musikkpedagogiske*

- fagfeltet* (s. 150–165). Høgskolen i Bergen.
- Cladellas, R., Muro, A., Vargas-Guzmán, E. A., Bastardas, A. & Gomà-i-Freixanet, M. (2017). Sensation seeking and high school performance. *Personality and Individual Differences*, 117, 117–121. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.049>
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2. utg.). Polity Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Eklund, J. M. & Fritzell, J. (2014). Keeping delinquency at bay: The role of the school context for impulsive and sensation-seeking adolescents. *European Journal of Criminology*, 11(6), 682–701. <https://doi.org/10.1177/1477370813512584>
- Frangeur, R. & Nordberg, M. (2008). *Maskulinitet på schemat: Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Liber.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). Continuum.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge University Press. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4638424>
- Hanken, I. M. (2004). Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 122–134). Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Høgskulen på Vestlandet. (2018, 26. november). *Forskningsetikk*. <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk : en pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-Brage. <http://hdl.handle.net/11250/172435>

- Kjørup, S. (1997). *Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kroftoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(2), 115–132. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Krumsvik, R. J. (2019b). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151–190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Källén, C. B. (2017). *När musik gör skillnad—Genus och genrepraktiker i samspel* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Library. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/35723/gupea\\_2077\\_35723\\_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/35723/gupea_2077_35723_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Leirpoll, L.-M. (2017). «Kjensler, identitet og musikk. Kva for betydning har musikk for ungdommen?» [Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL open. [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2458686/Leirpoll\\_LindaMarie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2458686/Leirpoll_LindaMarie.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Maskulinitet. (2019). I Svartdal, F. (Red.), *Store norske leksikon*. <http://snl.no/maskulinitet>
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1–02), 6–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet 26. april 2022 fra <https://nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring—Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nysæther, E. T. (2017). «Klart du kan!» – Bandpraksis i et musikkverksted for jenter [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL open.  
<http://hdl.handle.net/11250/2481373>
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence* (s. 180). OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7661/dr-thesis-2013-Silje-Valde-Onsrud-materie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113–130.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.  
<https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (paperback edition). The Guilford Press.
- Rønningsen, T. M. V. (2018). *Det musikalske og det institusjonelle livsløpet—En kvalitativ studie av musikkens betydning i unge menneskers liv* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/17827/Det-musikalske-og-det-institusjonelle-livsl-pet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Skaret, T. K. (2015). *Hvordan har en skole jobbet med tematikken gutter i skolen, og på hvilken måte har dette påvirket lærernes praksis?* [Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2387006/Skaret.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjelstad, E. (2019). «*Min musikk er liksom min, hvis du skjønner*» [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2638479/Skjelstad\\_m\\_rettelser.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2638479/Skjelstad_m_rettelser.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Standal, V. H. (2020). *Folkehelse og livsmeistring i musikkfaget* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA Open Digital Archive. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9126/Standal\\_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9126/Standal_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Fakta om utdanning—Nøkkeltall fra 2017* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/373644?ts=16813a2fbf8>
- Strømnes, E. (2013). «*Musikk betyr utrolig mye for meg. Hører på musikk hver dag, det gjør hverdagen lettere og bedre. Musikk kan ikke beskrives, det er ubeskrivelig.*»: *Emosjoner og identitet—En kvantitativ studie av ungdommer sitt forhold til musikk* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU open. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/271172/708061\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/271172/708061_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 3, 18, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. I K. McFerran, S. Saarikallio & P. Derrington (Red.), *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing* (s. 89–98). Oxford University Press.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idehistorie*. Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk—Dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177–193. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>



# Vedlegg 1

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *En kvalitativ studie av gutters opplevelser og erfaringer med musikkfaget»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i gutters opplevelse av musikkundervisningen med tanke på trivsel og læring. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er heter Cornelia Støle Wittussen og er student ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, og studerer for å bli grunnskolelærer med musikk som masterfag. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å løfte frem gutter og gå i dybden av deres tanker rundt læring og trivsel i musikkfaget. For å samle informasjon vil jeg intervju deg og noen andre elever om deres opplevelse av musikkfaget og deres erfaringer med musikalsk utfoldelse. I tillegg vil jeg observerer dere elevene både i musikkundervisningen og i andre fag.

Alle som velger å delta i forskningsprosjektet vil bli anonymisert. I tillegg vil du få muligheten til å lese gjennom det transkriberte materialet og godkjenne innholdet. Informasjonen som blir samlet inn vil ikke bli brukt til andre formål.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. I tillegg har veilederen min og jeg ansvaret for at oppgaven er i samsvar med Høgskulen sine retningslinjer for masteroppgaver.

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

Jeg ønsker å snakke med gutter som både liker musikkundervisningen godt og gutter som ikke er like komfortabel med alle musikkaktivitetene. Jeg spør deg om å delta i prosjektet fordi du kan bidra til denne variasjonen.

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

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du svarer på noen spørsmål i et intervju og å bli observert i musikkundervisningen, og litt i andre fag. Observasjonene har til hensikt å gi informasjon om din deltakelse i musikalske aktiviteter. Observasjonene er kun ment som et supplement eller et utgangspunkt for intervjuene.

Spørsmålene vil handle om din interesse for musikk, hvordan du trives i musikkundervisningen og blant annet hvordan du synes musikkfaget er sammenlignet med andre fag med tanke på læring og trivsel (norsk, samfunnsfag, K&H, osv.). Et intervju varer i ca. 30 minutter, men det kan også vare kortere eller lengre. Under intervjuene vil det bli tatt lydopptak. Disse vil bli nedskrevet i etterkant. Du og eventuelt foreldrene dine kan få muligheten til å se intervjuguiden på forhånd dersom det er ønskelig.

Ved å gjennomføre både observasjoner og intervjuer, er hensikten å få en mer helhetlig forståelse av ditt og dine medelevers utbytte av musikkundervisningen.

Det er viktig å påpeke at verken skolen eller lærere vil ha tilgang til informasjonen som kommer frem i intervjuene. Det er kun jeg som vil ha kjennskap til hvem som har sagt hva.

**Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptaket. Lydopptaket vil bli oppbevart på en låst enhet uten navn på dere elevene. Det transkriberte materialet vil være anonymisert ved bruk av informant 1, 2, 3, 4 osv., eller fiktive navn. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

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

Lydopptak, transkribert materiale og notater fra observasjonene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

**Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Cornelia Støle Wittussen ([cornelia.s.w@outlook.com](mailto:cornelia.s.w@outlook.com), tlf. 94833595).
- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Silje Valde Onsrud ([silje.valde.onsrud@hvl.no](mailto:silje.valde.onsrud@hvl.no), tlf. 41577780).
- Personvernombud: Trine Anikken Larsen ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no), tlf. 55587682 eller 91365920).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cornelia Støle Wittussen  
Silje Valde Onsrud

(veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Få det ut!*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

1. Hva betyr musikk for deg (både lytte, evt. utøve selv...)? Eller hva er ditt forhold til musikk?
  - a. Hvorfor tror du at det gjør det?
2. Når du vet at musikk er det neste som skjer på timeplanen, hva pleier du å tenke da?
  - a. Er det annerledes med musikk enn andre fag?
  - b. Hvorfor tror du det er akkurat de fagene?
  - c. Hvorfor tror du vi har musikk som fag i skolen?
    - i. Tror du andre tenker det samme som deg?
3. Hvordan har du det i musikkundervisningen?
  - a. Hvorfor/hva tror du (gjør) at det er slik?
  - b. Hvordan trives du i musikkundervisningen?
4. Jeg vet at dere har spilt litt ulike instrumenter i løpet av tiden på ungdomsskolen, blant annet trommer, bass, piano og gitar. Kan du fortelle meg hvordan det har vært?
  - a. Hva føler du når du spiller et instrument?
    - i. Hvorfor tror du at det er slik?
  - b. Hvordan tror du de andre guttene opplever det? Hva med jentene?
    - i. Hvorfor tror du det er sånn?
5. Er det noe av det dere gjorde i musikkundervisningen i 9.klasse som du husker spesielt godt?
  - a. Hva tror du gjør at du husker det spesielt godt?
  - b. Hva var det som gjorde at det var gøy/ble kjipt?
6. Hvordan synes du musikkaktivitetene er sammenlignet med andre ting dere gjør på skolen?

7. Har du en historie/opplevelse fra musikkfaget eller er det noe spesielt dere har gjort i musikkfaget som du husker godt?
8. Når du får en oppgave i musikkfaget der du skal lage noe eller spille på et instrument, hva tenker du da?
  - a. Tenker du at dette får jeg til eller kvier du deg for å starte med oppgaven?
  - b. Pleier det å være sånn i andre fag også eller er det spesielt i musikkfaget?
    - i. Hvorfor i så fall?
9. Husker du en gang du har kjent at «oj, det fikk jeg til»?
  - a. Hva gjorde at du kjente det?
  - b. Hvordan var den opplevelsen?
10. Husker du en opplevelse der du tenkte «oj, dette fikk jeg ikke til»?
  - a. Hva gjorde det med deg?
  - b. Hvorfor tror du det var sånn?
11. Hvis musikk ikke hadde vært et fag i ungdomsskolen – hvordan tror du din opplevelse av ungdomsskolen ville blitt da?
12. Hvilken betydning har musikkfaget for din trivsel på ungdomsskolen?
  - a. Hvordan da?

# Vedlegg 3

11.05.2022, 20:28

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Meldeskjema

#### Referansenummer

781528

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

#### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Alder og kjønn

#### Prosjektinformasjon

---

##### Prosjekttittel

En kvalitativ studie av gutters opplevelse og erfaringer med musikkfaget i ungdomsskolen

##### Prosjektbeskrivelse

I min masteroppgave ønsker jeg å løfte frem gutters opplevelse av musikkfaget. Formålet er å få et større innblikk i om og hvordan musikkfaget er i stand til å møte deres behov; opplever de trivsel og mestring i musikkfaget, og om det forskjell på teorifagene sammenlignet med et praktisk-estetisk fag som musikk.

Informantene i denne studien vil være 4-6 gutter på 10. trinn. Planen er å observere elevene i musikktime med fokus på deres musikkfaglige praksis. I tillegg kan det være hensiktsmessig å observere de i et teorifag slik som norsk for å kunne ha noe å sammenligne med. Observasjonene vil også fungere som et utgangspunkt eller et supplerende middel når jeg skal gjennomføre semi-strukturerte intervju. Intervjuenes hensikt er å få de til å fortelle om deres opplevelser av mestring i musikkfaget, noen opplevelser i musikkfaget som de husker godt og andre ting de måtte tenke om faget.

##### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Det er en studentoppgave og den informasjonen jeg samler inn vil være med å svare på problemstillingen min.

##### Ekstern finansiering

##### Type prosjekt

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/6051c020-d055-41a0-bab9-ee2a08f77c43>

1/5

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Cornelia Støle Wittussen, cornelia.s.w@outlook.com, tlf: 94833595

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Silje Valde Onsrud , Silje.Valde.Onsrud@hvl.no, tlf: +4755585784

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Dette utvalget vil bestå av 4-6 elever

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Jeg kontakter elevene direkte for å høre om de ønsker å delta i prosjektet.

**Alder**

14 - 15

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydoptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

**Personlig intervju**

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

### **Deltakende observasjon**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### **Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

#### **Informasjon for utvalg 1**

#### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

#### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Tredjepersoner**

---

#### **Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

### **Dokumentasjon**

---

#### **Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

#### **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved å gi beskjed til meg eller min veileder skriftlig.

#### **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De kan be om det.

#### **Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

### **Tillatelser**



---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Private enheter

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring
- Adgangsbegrensning
- Endringslogg

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.06.2021 - 30.06.2022

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

