



Høgskulen på Vestlandet

Musikk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUMU550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUMU550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25204
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Arbeid med et større musikalsk prosjekt:

Casestudie av en revy på en ungdomsskole

Working with a larger musical project:

Case-study of a musical-theatre production in a secondary school

Joachim Günther Alexander Karlsen

Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

"Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle" ("MASTEROPPGAVE - Unit")

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven min har vært sette lys på hvordan en revy som et musikkpedagogisk prosjekt kan bidra til sosial læring og utvikling blandt elevene på en ungdomsskole. Tidligere forskning og litteratur i den musikkpedagogiske og pedagogiske retningen har sett noe på dette, og jeg har hatt et ønske om å ekspandere informasjonen som finnes. Gjennom oppgaven har jeg sett på hvordan både elever og lærer karakteriserer arbeidet med revyen. Funnene fra de ulike informantene kommer gjennom ulike forskningsspørsmål og problemstillingen: *hva kan karakteriseres ved elever og læreres opplevelse av arbeid med revy og musikkproduksjon på en ungdomsskole?*

Det som oppgaven munner ut gjennom funnene handler om teorier som knyttes til sosial læring og utvikling slik den er beskrevet i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Også med innspill av Vygotskij (1978, 2001) sin teori om sosiokulturell læring og mestring slik tidligere forskning beskriver. Men også med beskrivelsene til Bandura (1997). Og organisering hvor teoriene kommer fra for eksempel Per Dalin (1994) som beskriver måter å organisere skoleutvikling. Teoriene som jeg bruker, har jeg også sett har vært viktig også for tidligere forskning. Hensikten med studiet har vært å få en dypere forståelse for hvordan en alternativ læringsarena kan bidra i skolehverdagen.

Jeg har i masteroppgaven tatt i bruk en casestudie og brukt observasjoner med ulike typer loggføring (Bjørndal, 2017). Observasjonene har vart over en lengre periode av revy prosjektet da har jeg fått sett starten av øvingsprosessen og i tillegg fått sett forholdene under forestillingsuken. Jeg har også brukt semi-strukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med både lærer og en fokusgruppe bestående av fire elever.

Gjennom en konstant komparativ analyse (Corbin & Strauss, 2008) og en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Skoldberg, 2008) beskriver resultatene opplevelser av sosial læring og utvikling, men også mestring og om opplevelser av mestring. Jeg har også i funnene beskrevet hvordan det musikkfaglige er vel så viktig, spesielt for opplevelsen av mestring som er sentralt i forskning i det musikkpedagogiske feltet.

Abstract

The purpose of this study is to examine how a music-based pedagogical project, such as a musical-theatre production, can facilitate social learning and development among secondary school students. While previous research and literature have addressed certain aspects of this topic, this study seeks to contribute new insight and expand existing knowledge. Specifically, the research explores how students and teachers perceive their involvement in the musical-theatre production. Various sub-questions were used to collect data, in addition to the main research question *How can students' and teachers' experiences of working on a musical-theatre production at a secondary school be characterized?*

The findings of this study are linked to various theories on social learning and development outlined in the core curriculum (Utdanningsdirektoratet, 2020) including insights from Vygotsky's theory of socio-cultural learning (1978, 2001), research on coping strategies, and descriptions by Bandura (1997). The study also draws theories from other researchers, such as Per Dalin (1994), who describes approaches for organizing school development. These theories have been influential in previous research. The primary aim of this study was to gain a deeper understanding of how an alternative learning environment can enhance the school day.

For my research, I applied a case study approach along with various forms of record-keeping, as described by Bjørndal (2017). The observation period was an extended one, and focused on the production, spanning from the initial rehearsal process to the performance week. In addition, a semi-structured interview method (Kvale & Brinkmann, 2015) was employed, featuring both a teacher and a focus group of four students.

The results of the study were obtained through a hermeneutic approach (Alvesson & Sköldbberg, 2008) and constant comparative analysis (Corbin & Strauss, 2008). The findings focused on experiences related to social learning and development. Furthermore, the significance of the music subject itself, particularly in relation to coping experiences, was highlighted. This is an important aspect in the research on music pedagogy.

Forord

Da var plutselig denne reisen over. Hvem skulle ha trodd? Mildt sagt har masterskrivingen vært en prosess utenom det vanlige, det har vært både gode stunder, men også tunge perioder. De fem årene jeg har hatt i Bergen har vært helt utrolig hendelsesrike og har gitt meg mye glede. Ikke minst har disse fem årene her gitt meg venner for livet.

Først vil jeg takke veilederen min Kari Mette Holdhus for kjempegode og konkrete tilbakemeldinger, og som har hjulpet meg å komme inn på rett spor under denne reisen.

Og en takk til alle faglærerne som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger både i seminarer og utenfor.

Jeg vil også takke informantene som har deltatt og som ikke bare har bidratt med god data, men også gode samtaler og generelt sett god stemning. Det at jeg har fått muligheten å forske på det jeg har, og at jeg har blitt tatt godt imot har jeg satt uvurderlig stor pris på. Og det at jeg har fått tid i en veldig stram timeplan er jeg takknemlig for. Det har vært utrolig stas å være tilstede på et sted hvor jeg har følt meg litt som hjemme og fått sett prosessen igjen, nesten fra start til slutt.

En stor takk rettes også til mine kjære medstudenter og venner for all den gode støtten og all hjelpen jeg har fått, dere har vært uvurderlige. Og en takk til mine foreldre som har støttet meg med gode ord.

Til slutt vil jeg også takke Aphex Twin og hans musikkatalog for all konsentrasjonen, samt avslapningen det har gitt.

Joachim Günther Alexander Karlsen

Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1. INNLEDNING.....	1
1.1 TEMA, BAKGRUNN OG MÅL FOR STUDIEN.....	1
1.1.1 Tema	1
1.1.2 Bakgrunn	1
1.1.2.1 Om revyen.....	3
1.1.3 Mål for studien.....	4
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	4
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.4 MASTERENS OPPBYGNING.....	10
2. TEORI.....	10
2.1 SOSIALKONSTRUKTIVISMEN.....	10
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori	11
2.2 MUSICKING	12
2.2.1 Musicing	12
2.3 SKOLEUTVIKLING.....	13
2.3.1 Mestring.....	14
2.3.2 Musikkpedagogiske perspektiver.....	15
2.3.3 Danning	17
3. METODE OG EMPIRI.....	18
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	18
3.2 OM INFORMANTENE OG UTVALGET	20
3.3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	21
3.3.1 Casestudie som forskningsdesign.....	22
3.3.2 Semi-strukturert intervju.....	22

Om intervjuguiden.....	24
3.3.3 <i>Observasjon som datainnsamlingsmetode</i>	25
3.4 ANALYSEMETODE	26
3.4.1 <i>Konstant komparativ analyse</i>	26
<i>Analyseprosessen</i>	27
3.4.2 <i>Koding</i>	27
3.5 ETISKE OVERVEIELSER.....	30
3.5.1 <i>Refleksjon over egen rolle i casen</i>	32
4. FUNN.....	33
4.1 HVORDAN OPPLEVER FIRE ELEVER PÅ UNGDOMSSKOLEN DELTAKELSEN I EN REVY?	33
4.1.1 <i>Bakgrunn for deltakelse</i>	33
4.1.2 <i>Den sosiale arena</i>	34
4.1.3 <i>Organisering og skole</i>	35
4.1.4 <i>Musikkpedagogiske perspektiver og tanker</i>	36
4.1.5 <i>Mestring</i>	37
4.2 HVORDAN KARAKTERISERER EN LÆRER VED SKOLEN ARBEIDET MED REVYEN?	38
4.2.1 <i>Relasjonelle årsaker</i>	38
4.2.2 <i>Revyen som sosialpedagogisk faktor</i>	39
4.2.3 <i>Mestring</i>	41
4.3 HVORDAN SPEILES REFLEKSJONER FRA OBSERVASJONENE MINE TANKER RUNDT REVYEN?	42
4.3.1 <i>Elevenes opplevelse</i>	43
4.3.2 <i>Organisering</i>	44
4.3.3 <i>Pedagogiske handlinger</i>	44
4.4 SAMMENLIGNING OG OPPSUMMERING.....	45
4.4.1 <i>Sammenligninger</i>	45
4.4.1.1 Mestring	46
4.4.1.2 Organisering.....	46
4.4.1.3 Sosiale aspekter.....	47

4.4.2	<i>Oppsummering</i>	48
5.	DISKUSJON	48
5.1	SKOLEUTVIKLING OG ORGANISERING	49
5.1.1	<i>Skoleutvikling</i>	49
5.1.2	<i>Kunstproduksjon som utviklingsprosjekt</i>	50
5.2	DANNING, SOSIAL LÆRING OG UTVIKLING	51
5.2.1	<i>Læreplanverket</i>	51
5.2.2	<i>Danning</i>	52
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	53
5.3	MESTRING	53
5.3.1	<i>Mestringstro</i>	54
5.3.2	<i>Livsmestring</i>	55
5.4	MUSIKKPEDAGOGISKE PERSPEKTIVER	56
5.4.1	<i>Musicking</i>	56
5.4.2	<i>Praksis og praksialisme</i>	57
5.5	OPPSUMMERING	59
6.	AVSLUTNING	59
6.1	OPPSUMMERING	59
6.2	IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE	61
6.3	AVSLUTTENDE TANKER.....	61
	LITTERATURLISTE	62
	VEDLEGG	67
	VEDLEGG 1 GODKJENNING FRA SIKT	67
	VEDLEGG 2 SAMTYKKESKJEMA	69
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE LÆRER.....	72
	VEDLEGG 4 INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPE ELEVER	73
	VEDLEGG 5 OBSERVASJONSGUIDE	74

1. Innledning

Jeg har valgt å forske på en revy som et musikkpedagogisk opplegg. Jeg har i løpet av prosjektets forløp vært med på øvinger på denne revyen og sett deres forestillinger, samt hørt med elevene og en lærer hva de har opplevd rundt arbeidet med revyen. Jeg har vært nysgjerrig på hvilket utbytte en slik revy kan ha, da tenker jeg både sosialt, men minst like viktig er det faglige. Jeg har altså sett på hvordan denne revyen kan bidra til sosial læring og utvikling blandt elever på en ungdomsskole slik som beskrevet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette første kapittelet vil jeg beskrive tema for oppgaven, bakgrunnen for valget av forskningskonteksten og presentere mål for studien. Jeg skriver også om tidligere forskning på feltet og diskutere problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt for oppgaven.

1.1 Tema, bakgrunn og mål for studien

1.1.1 Tema

Det som kommer frem i datainnsamlingen og analysen er elever og lærer sine syn på revyen og hvordan den kan bidra til sosial læring og utvikling. Tidligere forskning beskriver også liknende kontekster der det arbeides med musikal-teater, og denne forskningen opplever jeg som høyt relevant. Temaene jeg finner gjennom selektive koding er *Sosial læring og utvikling*, *danning*, og *mestring*. Alle disse opplever jeg er knyttet til hverandre. Elevenes opplevelse var i utgangspunktet hovedfokuset for oppgaven, men jeg har også undersøkt hvilke refleksjoner en lærer/avdelingsleder på skolen gjør seg omkring det å jobbe med et slikt prosjekt. Hovedtemaet i er sosial læring og utvikling noe jeg opplever beskrevet i overordnet del i læreplanen, Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.1.2 Bakgrunn

Grunnen til at jeg har tatt til med denne studien er først og fremst er at jeg er interessert i dette. Jeg har selv opplevd denne konkrete forskningskonteksten som elev. Jeg har også alltid syntes det har vært viktig å få frem opplevelsen av å delta i et slikt prosjekt i skolen. Ifølge opplæringslova (2023) er også arbeidet med en trygg skole og en aktivitetsplan noe som er lovpålagt. Skolen og ansatte ved skolen skal jobbe med et trygt miljø og involvere elevene i aktivitetene skolen legger opp til. Skolen jeg har forsket på og musikkteater aktiviteten de

jobber med er beskrevet i skolens dokumenter som en måte å jobbe med skolemiljøet på, for å forhindre for eksempel dårlige relasjoner og mobbesaker jf. §9 (opplæringslova, 2023).

Revyen på skolen i studien foregår som et samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet, noe som har vært anbefalt i skolen siden 1996 av politiske myndigheter og dermed på et nasjonalt nivå. Da snakker vi om læreplanen L97 som beskriver at «Kommunene må stimulere og oppmuntre allsidig utviklingsarbeid. På den enkelte skolen må utviklingsarbeidet engasjere og involvere både personalet og elevene. Somme utviklingsprosjekt bør gjennomføres i samarbeid mellom alle som har medansvar for skolen i lokalmiljøet» (L97, 1996, s. 7). Dette gir også bakgrunn for å gjennomføre denne forskningen. Skolen bruker fortsatt eksterne aktører i revyen, i samarbeid med personale fra skolen, og dette gjør de for å skape en best mulig opplevelse og prosess for elevene og skolen. Eldre læreplaner og kultur- og utdanningspolitiske dokumenter beskriver om lignende aktiviteter og begrunnelser som det revyen fortsatt har (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2013: 4; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; St. Meld. 8 (2007-2008)). De nevner at kommunikasjon på tvers av kultur- og utdanningssektoren er en nødvendighet (Kløvjan, 2016). For eksempel skriver Birkeland et al. (2013) om å nå kompetansemål og hvordan dette kan styrkes gjennom samarbeid med kunstnere og kulturarbeidere, mens Ludvigsenutvalget (NOU 2014: 7) beskriver at samarbeidet med kulturlivet kan være med å bygge opp utøverkompetansen til elevene.

Jeg har analysert datamaterialet gjennom en hermeneutisk tilnærming (Nyeng, 2017; Postholm & Jacobsen, 2018). I tolkningen vil min egen subjektivitet komme i spill. Selv om jeg opplever revyen som et viktig prosjekt, forholder jeg meg også kritisk. Revyen som er casen er noe jeg har hatt et lengre forhold til, og skolen som setter dette opp er en skole jeg har gått på. Jeg også deltatt i denne revyen som elev og har en opplevelse og et synspunkt på hvordan jeg syntes selv det var å kunne delta på dette. I etterkant av å delta som elev har jeg også jobbet i revyen i forskjellige roller, mest i assisterende roller hvor jeg har vært med å bygge scenen, administrativt arbeid, som arrangering av premiefest. Jeg har også jobbet som regiassistent og hjulpet litt til med orkesteret. De som jobber med revyen, er profesjonelle og jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått tid til å drive forskning i den tette timeplanen. I den tette timeplanen har jeg fått mye tid til observasjon, men også fått låne elever og lærer til intervju. Min bakgrunn i revyen vil jeg påstå har hatt innvirkninger på meg og mine valg. Min opplevelse og synspunkt på denne aktiviteten er jevnt over positive, men for forskningen sin del skal jeg også betrakte prosessene og begrunnelsene i arbeidet med revyen med et kritisk forskerblikk. Det som er fordelen ved min tidligere rolle, er at jeg har forståelse fra de ulike perspektivene

om hvordan oppsetningen foregår. Øvinger og forskjellige planer og lister kan være vanskelig å forholde seg til når man er fersk i revyen. Rollelistene har for eksempel en del tall som beskriver hvilken rolle elevene har og i hvilket revynummer denne rollen befinner seg i.

1.1.2.1 Om revyen

Revyen har som pedagogisk prosjekt vært en aktiv del av skolens aktivitetsplan siden 90-tallet. Det startet relativt smått, men har vokst seg til en større lokal musikal-teater arena. Revyen består av de elevene i niende- og tiende klasse som ønsker å delta. Dette året var det rett i underkant av 200 elever som ble med, noe som betyr at ikke alle har valgt å delta. Elevene som ikke velger å delta får tilbud om andre aktiviteter i revyperioden, som er mer faglig basert da det er litt alternativ skolehverdag. Revyen har vært ledet av samme person siden starten. Opp gjennom årene har det vært engasjert forskjellige instruktører som har hatt forskjellige arbeidsoppgaver i revyen. Instruktører jobber for eksempel med regi og orkester, og noen andre jobber med sang, kostyme. Det er også en del som jobber administrativt både på innsiden og utsiden av gymsalen der revyprosjektet foregår, alt fra å være med å organisere premiefest til å administrere forestillinger på dagtid der det kommer besøk fra andre skoler. Prosjektet starter med planlegging fra instruktørene sin side, og like etter skolestart arrangeres det revylørdag som er en lørdag tidlig på høstsemesteret hvor elevene samles og gjør aktiviteter som er koblet til revyen og «auditions». Dette er et sosialt opplegg og jeg mener det bidrar til noe av den tryggheten jeg beskriver i funnene jeg har gjort i forskningen. Revyens intensivuker starter like etter juleferien hvor det jevnlig er øvinger og møtetidspunkter og i de aller siste ukene før premiere er det forkortet skoledager for at elevene skal få tid til å delta på øvinger og ha energi til revyen. Premierer og forestillingene pleiere til vanlig å holdes uken før vinterferien som er i februar. Øvingsukene starter også rundt januar og over tid blir det mer og mer øvinger, til slutt er det kun revyøvinger som tar over skolehverdagene. Noe som gjør arbeidet med revyen unik er de innleide instruktørene. Flere av disse er tidligere elever som etter sin egen deltakelse har bidratt med all type arbeid, men også lyd og lys-folk som kjenner til produksjonen og har gjort dette over flere år. Noen av instruktørene er også interne fra skolen noe som gir en kobling og et ledd til skolen. På denne måten sikres det at det handles innenfor skolens mandat og at de ansatte på skolen kan følge opp elevene.

Revyen har siden min egen deltakelse holdt seg relativt lik. Det som er den store forskjellen handler kanskje en del om pandemien og hvordan den har preget revyen. I pandemien var det kun satt opp en liten fysisk forestilling i tillegg til en digital. Det er færre elever som deltar nå enn før pandemien, noe som kan ha flere grunner, som for eksempel at de ikke har noe

tilknytning til revyen, en kan si at tradisjonen ble brutt i pandemien. Elevene velger ofte å delta fordi de opplever arbeidet med revyen fra sidelinja som 8.klassinger. men under pandemien fantes det ikke en slik rekrutteringsmulighet.

Prosjektets forestillingsuke er lang og tidskrevende på grunn av at det spilles flere forestillinger daglig. Elevene har også noen øvinger og justeringer som kommer underveis da instruktørene finner ut at det er noen nummer som må arbeides på etter premieren. Forestillingsuken er også nærmest en sosial sammenkomst hver dag da man ofte har pause mellom forestillinger der elevene kan finne på ting i lag. Instruktørene og lederne får tid til å enten jobbe eller samles for å gjøre noe sosialt og jeg opplever at det er et godt miljø i kollegiet som jobber med revyen.

Oppsummert er altså denne revyen et unikt musikkpedagogisk opplegg, som lar elevene jobbe på en annen arena enn de vanligvis har tilgang til. En arena hvor de får profesjonell opplæring og opplevd noe som gjør akkurat denne revyen unik. Revyen står også nedskrevet i aktivitetsplanen for å fostre et bra skolemiljø.

1.1.3 Mål for studien

Målet for studien har vært å finne ut hvordan elever og lærere opplever å jobbe med en revy som et musikkpedagogisk prosjekt, og hvilken gevinst prosjektet har for sosial læring og utvikling. Jeg har besøkt en del andre skoler og vet at det er flere skoler som jobber med lignende prosjekter, da ofte innen for valgfaget Produksjon for Scene. Skolen jeg har forsket på gjennomfører revyen med et stort budsjett og veldig mye tid, som også krever mye organisering. Jeg har ønsket å finne ut hvordan en lærer karakteriserer det å jobbe med et slikt prosjekt, og hvordan elevene opplever det å delta. Funnene fra disse to forskjellige perspektivene kan sammenlignes og diskuteres. Ett av målene er å bidra til å styrke kunnskapen og kompetansen, samt forskningen om musikal-teater på ungdomstrinnet. Jeg opplever at det trengs forskning omkring produksjon og gjennomføring av forestillinger på ungdomstrinnet, siden det å utarbeide musikkbaserte forestillinger er en relativt vanlig aktivitet som ofte er tverrfaglig.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes noe forskning på hvordan man kan forankre musikal-teater, revy og ulike oppsetninger pedagogisk. Tidligere forskning viser til skoler som jobber aktivt med et slikt tilbud som jeg presenterer i min avhandling. Mye av den ferske forskningen tar for seg en del angående fagprogrammet *produksjon for scene* (PFS), og hvilken rolle faget har for skolen og

lærerne, men også danningen og utviklingen hos elever. Jeg ser på denne forskningen som svært relevant, spesielt med tanke på metodebruk, kontekst, relevant litteratur og relevante funn. I dette avsnittet trekker jeg frem relevante funn fra den tidligere forskningen. Jeg har søkt etter litteratur på en del forskjellige måter. Først søkte jeg i HVLs bibliotek, der jeg fant mange gode kilder. Jeg har også lest tidligere forskning slik som masteroppgaver, doktoravhandlinger og rapporter som beskriver en lignende kontekst og det å arbeide med et større kunstnerisk prosjekt i skolen.

Noe av den ferskeste forskningen er gjort av Solveig Salthammer Kolaas. Kolaas (2022) sin PhD *Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed method studie om valgfaget produksjon for scene* har mye relevant kunnskap og funn som ligner egne data. Avhandlingen er bygd opp av tre artikler som tar for seg forskjellige aspekter ved faget. Artikkelen *For selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene* som handler om danning og livsmestring er den mest relevant for mitt prosjekt. Siden jeg skriver om musikkfaget, kan jeg trekke linjer mellom det jeg har kommet frem til og det Kolaas (2022) har kommet frem til. For eksempel undersøker både Kolaas og jeg en scene-produksjon og både elevenes egen opplevelse av danning og livsmestring, og lærerens intensjoner for arbeidet.

I læreplanen for musikk (MUS01-02) finnes det mål som handler om å utøve variert repertoar og reflektere over musikalske opplevelser og bruk av musikalske virkemidler. Da alle elevene som deltar synger på avslutningslåten er det allerede noe jeg ser på som relevant. Det er også mange elever som spiller i orkesteret hvor de får lære et bredt repertoar, alt fra poplåter, rock og så videre. Her er det også viktig å poengtere at flere av elevene har også flere roller hvor de må innøve enda mer, noe jeg synes er relevant til læreplanen. Et annet læreplanmålet fra læreplanen i musikk (MUS01-02) som jeg synes er relevant er den å «Utforske og formidle musikalske opplevelser og erfaringer, og reflektere over bruk av musikalske virkemidler». Læreplanmålet beskriver en gjennomgående prosess i revyen hvor elevene og instruktørene aktivt snakker om det musikalske og bruker musikkspåket på å reflektere over for eksempel hva elevene kan gjøre for å få låten eller innslaget til å høres bedre ut.

Kolaas (2022) bruker videre en del teorier og metoder som er relevante for valgene mine. Både Kolaas og jeg forankrer oss epistemologisk i sosialkonstruksjonismen når vi forsker, og vi lener oss begge på hermeneutikken som fortolkningslære. Kolaas (2022, s. 66) beskriver også kritiske perspektiv i funnene som henholdsvis er rettet mot politiske føringer og økonomiske rammer som angår slike produksjoner. Mine funn beskriver også ressurser og politiske rammeverk som det kritiske perspektivet. Det som skiller forskningen vår, er hvilket fag det fokuseres på. Kolaas

(2022) ser på det nye faget produksjon for scene og forholder seg til det faget som en enhet, mens jeg ser på musikkfaget og ser på revyen og sceneproduksjon fra et musikkpedagogisk perspektiv. Noe annet som skiller er begrepet samkunst. Jeg kunne brukt det selv, men revyen er som nevnt et mer musikkpedagogisk opplegg hvor mye av innholdet er satt og det ikke foregår samkunst i samme grad som Kolaas (2022) beskriver. I hennes forskning tar hun også mer for seg kartleggingen av faget Produksjon for scene, mens jeg ser på elevperspektivet, og hvordan de opplever å jobbe med et større prosjekt.

Kløvjan (2016) sin masteroppgave *lokalt samspill* belyser utfordringer ved finansiering av større musikkpedagogisk prosjekter og får frem hvordan kommersielle aktører kan bidra til at slike prosjekter får støtte til å drive produksjonen. I revyen jeg forsker på er det slik at aktører i lokalsamfunnet er med på å støtte opp revyen med økonomiske ressurser, det kan være firmaer som sponser eller privatpersoner som donerer. Det hyres inn instruktører, lys- og lydarbeidere, samt noe ekstrahjelp til scenerigg. Kløvjan (2016) trekker inn relevante elementer fra politiske styringsdokumenter og rapporter, først og fremst fra st.meld. 20 (2012-2013) som beskriver at man kan styrke kunst og kultur i opplæringen ved bedre samarbeid og koordinering mellom aktører og tiltak. Med instruktører fra kulturlivet, med lang og god kompetanse jobber også revyen i min avhandling med å videreutvikle skoletilbudet gjennom kunst og kultur. Her omtaler også Kløvjan (2016, s. 52) den kommersielle tilnærmingen hvor han trekker frem et interessant retorisk verktøy som brukes til å variere nærhet og distanse. Dette er noe jeg har sett på som en viktig faktor for hvordan prosjektet og hvordan det sosiale samholdet blir skapt. Distansen handler om at man som underviser eller pedagog i en satt situasjon delvis utfører handlingene utenfor skoletiden og at deler av revyarbeidet fungerer som en fritidsarena for deltagende ungdom, selv om det skjer under skolens tilsyn. Selv om revyen jeg forsker på foregår i gymsalen på skolen skjer det mer fritidsorientert, spesielt når det handler om det sosiale og hvordan elevene opptrer under revyproduksjonen. En av elevene jeg intervjuet sier også at det er «fri fra skolen», noe som også tyder på at elevene ser på revyen som en fritidsarena, men at den skjer i skolens regi.

SKUP-rapporten skrevet av Birkeland og Uhlin-Engstu (2021) er også relevant for å kunne diskutere og argumentere funn i avhandlingen. SKUP står for «skolens eget utviklingsprosjekt». Prosjektene i SKUP skal være med å styrke skolens kompetanse i å benytte kunst og kultur i realiseringen av skolens oppdrag (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021). SKUP oppsto ved at Forskergruppen for Estetiske læreprosesser (ForEst) ved OsloMet fikk i oppdrag å foreta kartlegging og identifisering av uttrykte utviklingsbehov fra Osloskolene sin side med tanke på

å følge opp den nye læreplanen, LK20. I mine tidligere perspektiv på revyen har jeg ikke vært spesielt oppmerksom på den politiske- og skolestyrte sammenhengen revyen står i, og rapporten fra SKUP har vært nyttig for meg i dette perspektivet.

Jeg har også valgt å trekke inn noen aspekter ved estetikk, da dette har relevans til min forskning. I Vangnes (2021) sin artikkel *Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentral verdiområde i fagfornyinga* trekker hun frem noen viktige aspekter ved opplæring og undervisning i estetiske fag. I likhet med meg poengterer også hun hvordan politiske styringsdokumenter bidrar kan ligge til grunn for å kunne legitimere slike faglige aspekter. Marit Ulvik (2013) trekker også frem det jeg synes er relevante poeng i sin artikkel *Pedagogikk og estetikk*. Hun viser til Austring og Sørensen (2006) og relaterer estetiske erfaringer med danning og at disse begrepene har korrelasjon til hverandre. Innenfor tidligere forskning av estetikk og estetiske læreprosesser har vi Sakariassen (2021) sin masteroppgave om en slik måte å tilegne seg læring. Hun peker også på hvordan estetisk erfaring er en viktig del av menneskets danning. Derfor vil den tidligere forskning jeg har presentert her settes i lys av danning som er en viktig kategori i min forskning.

Jeg vil trekke inn den forskningen jeg har presentert her i mine funn og ta dem med i drøftingen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det å avgrense denne studien har vært viktig da casen jeg forsker på er såpass stor og man kan se på flere vinklinger, men jeg har tenkt ut hva jeg har vært mest interessert i å finne ut. Da har jeg kommet til de perspektivene jeg har funnet viktigst for min egen del og for at forskningen min skal ha et begrenset fokus. I dette avsnittet vil jeg drøfte valg av problemstilling og forskningsspørsmål i lys av hva jeg ønsker å finne ut og legitimere spørsmålene.

Jeg har arbeidet med studien som en enkeltcase-studie (Stake, 1995) og med et slikt forskningsdesign kommer det også noen variabler (Yin, 2009, s. 2) som jeg synes har vært viktige å tenke på ved formulering av problemstilling og forskningsspørsmål

1. Spørsmålene som skal besvares handler om «hvordan» og «hvorfor»

Spørsmålene jeg bruker handler om hvordan elevene opplever deltakelsen i et slikt prosjekt, og hvordan en lærer karakteriserer arbeidet med denne revyen. Dette spørsmålet kunne også ha tatt for seg hvorfor det arbeides med et slikt prosjekt. Jeg synes også at konteksten og forskningen

min gjør det vanskelig for å stille andre spørsmål, noe som sier meg at jeg går i en retning av casestudie.

2. Det som skjer i den unike konteksten, har forskeren lite kontroll på.

Dette er en faktor som har vært utfordrende å forholde seg til da jeg kjenner godt til konteksten. Jeg er transparent når det gjelder mine forkunnskaper om forskningsobjektet og dens unike kontekst. Jeg har selv vært elev, og har også bidratt med arbeid i denne revyen. I tolkningen av hva Yin (2009) forteller tenker jeg også på den innvirkningen eller kontrollen jeg har i konteksten jeg befinner meg. Dette er en kontroll jeg forsøkt å unngå når jeg tar på forskerblikket og gjør datainnsamlingen.

3. Det som forskes på er noe moderne, et fenomen som henger sammen med nåtiden.

Det er forskjellige nasjonale styringsdokumenter som er ferske og sier noe om hvorvidt denne type utviklingsarbeid i skolen er viktig, og hvordan det gjøres for læring og opplevelser for elevene. Jeg tenker også hvor viktig denne revyen er blitt for ungdommene etter flere år med pandemi og hjemmeskole, uten veldig mye sosiale sammenkomster og samarbeid i skolekonteksten. Dette gir altså noe grunnlag for at konteksten og forskningsobjektet har en sammenheng til det moderne og henger sammen med nåtiden. Flere av observasjonene tar også stilling til hva redskaper elevene har den dag i dag og hvordan dette har en form for innvirkning på konteksten, om det er språk eller materielle ting de bruker for å koble av eller å koble på arbeidet. I intervjuet med avdelingsleder kommer det også frem hvordan det å ha hatt hjemmeskole og generelt sett lite av den vanlige skolehverdagen har ført til at elever har for eksempel ikke fått deltatt og sett ulike kulturelle oppsetninger, noe som skolen pleier å legge til rette for og skal legge til rette for ifølge politiske styringsdokumenter som stortingsmeldinger. I en stortingsmelding, Meld. St. 20 (2012-2013) forklares det at slike kunst- og kulturfaglige miljøer skal legge opp til aktiviteter knyttet opp til skolen, noe som har vært spesielt vanskelig etter pandemien.

Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem hvordan en problemstilling kan være rettet mot to forhold.

1. Dypere forståelse av en situasjon, et sted, et fenomen eller en hendelse

Situasjon, sted og hendelse kommer mye fram i observasjonene jeg har gjort og i de forskjellige skjematiske prosedyrene jeg har brukt for å reflektere og tolke observasjonene. Fra min

forforståelse og ut ifra innsikten jeg har fått fra intervjuene med læreren og elevene, viser denne revyen seg til å være et fenomen i lokalsamfunnet, da det er utsolgte forestillinger, kommersielle aktører og et profesjonelt team som jobber med å skape en scene-produksjon som skal være av kvalitet. Jeg har et ønske om å utvikle mer kunnskap rundt prosjektet og få en større forståelse for hvordan revyen organiseres og hvordan de deltakende opplever å delta.

2. En forklaring på noe som skjedde

Jeg synes at det er en fordel å finne en forklaring på ulike hendelser som har vist seg i observasjonen. Dette har jeg gjort ved å også bruke observasjonene som supplement til intervjuene, og problemstillingen og forskningsspørsmålene har formulert seg underveis.

Casen beskrives som en stor sceneproduksjon og da vil forskningsspørsmålene rette seg mot å få en dypere forståelse av en situasjon, sted, fenomen eller hendelse. Revyen karakteriseres av flere av disse beskrivelsene, og jeg har derfor tatt utgangspunkt i disse ved utarbeidelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg mener problemstillingen gir et helhetlig blikk på hva jeg forsker. Revyen og arbeidet med den kan være eksempler på hvilken verdiskapning slike prosjekt generer. Har det legitimitet? betydning? (Dalin, 1994). Krogtoft og Sjøvoll (2018, s. 82) Problemstillingen skal være overordnet, mens forskningsspørsmålene skal fungere utdypende og spesifiserende

Problemstilling:

- Hva karakteriserer elever og læreres opplevelse av arbeid med revy og musikkproduksjon på en ungdomsskole?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan opplever 4 elever ved en ungdomsskole å delta i en revy som et musikkpedagogisk prosjekt?
2. Hvordan karakteriserer en lærer ved skolen arbeidet med revyen som et musikkpedagogisk prosjekt?
3. Hvilke refleksjoner gjør jeg som forsker meg rundt innsamlet data og egen forforståelse?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt endret mye under prosessen da jeg tidlig visste hva jeg ville se på, men snevret etter hvert inn mot de perspektivene jeg så på som mest interessante. Jeg besvarer spørsmålene med et forskningsdesign som tilsvarer spørreordene og utvalgte kvalitative metoder for datainnsamling.

1.4 Masterens oppbygning

Masteroppgaven har seks kapitler som er sammenvevde og har underkapitler som viser tydelig hva jeg ønsker å beskrive og diskutere i de forskjellige avsnittene. Etter dette innledningskapitlet kommer et teorikapittel der jeg plasserer meg epistemologisk, vitenskapsteoretisk og didaktisk. Det tredje kapitlet handler om metode og datainnsamling. Her bestreber jeg meg på å fremstå som transparent ved å gjennomgå hvordan jeg har samlet inn data ved å peke på hvordan jeg skal drøfte dette videre. I det fjerde kapitlet belyser jeg funn gjort i analysearbeidet ved å først besvare de ulike forskningsspørsmålene. Deretter gjør jeg en sammenligning av funnene i tråd med valgt analysemetode. Jeg har videre et drøftingskapittel der jeg diskuterer funn. Her drøfter jeg kategoriene mine ved hjelp av teori, utsagn og eksempler. I det siste kapitlet konkluderer jeg min forskning og drøfter hvilke implikasjoner forskningen min kan ha og hva den kan bety for andre.

2. Teori

I min studie fungerer teoriene som et slags samlepunkt for forskjellige momenter fra sitater, utsagn og observasjoner, og jeg bruker teori til å sette ord og begreper på viktige aspekter ved forskningen min. Jeg har gjennomført en konstant komparativ analyse (Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Strauss, 2008; Postholm & Jacobsen, 2008) noe som ofte relateres til *grounded theory*. Funnene mine er dermed hentet direkte ut i fra datainnsamlingen og analyseprosessen. Studien karakteriseres av sosialkonstruktivismen som et grunnleggende epistemologisk og vitenskapsteoretisk blikk, mens funnene drøftes ved hjelp av pedagogisk og kunstfagdidaktikk og annen musikkpedagogisk litteratur.

2.1 Sosialkonstruktivismen

Sosialkonstruktivismen beskriver hvordan sosiale forhold blir virkelig gjennom handling (Nyeng, 2017). I denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen blir ting som vi alle kjenner til sett på som sosialt konstruerte, slik som for eksempel penger, politiske strukturer, kunnskap eller hvordan språket skapes av sosial samhandling (2017, s. 329). Sosialkonstruktivismen hadde sine røtter i fenomenologien, men relateres også til postmodernismen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Tekstene som befinner seg i denne tilnærmingen har ofte det som er selvforklarende, men med forskningen skal man prøve å se bak (2008) på den virkelighetsforståelsen man tar

for gitt. Når det gjelder forskningen jeg har foretatt meg så kan vi gå til Nyeng (2017, s. 329) sin beskrivelse av hvordan samhandling er med på å skape strukturer som oppfattes som en felles virkelighet for dem det gjelder. Min forskning som er en casestudie (Stake, 1995; Postholm, 2010) vil konteksten være viktig, da revyen kan ses som et sosialt konstruert musikalsk og pedagogisk fenomen. I revyen befinner deg seg mange elever, voksne og andre aktører som alle ser på ting forskjellig, derfor er den sosiale samhandlingen viktig for å sikre en felles oppfatning av enkelte ting (Nyeng, 2017). Det er beskrevet av Alvesson og Sköldberg (2008, s. 82) hvordan også hermeneutikken knytter seg til den sosialkonstruktivistiske tankegangen og teorien. Jeg forsker på et sosialt fenomen innenfor en musikkpedagogisk kontekst, og jeg har en fortolkende tilnærming til data og analyse for å finne meninger og perspektiv som jeg sammenligner ved hjelp av den komparative metoden (Corbin & Strauss, 2008).

Krumsvik (2019, s. 48) peker på konstruktivismen som kontekst-bundet. I caseforskning er det en vanlig tilnærming å forklare virkeligheten slik den oppfattes i forskningsobjektets kontekst (Alvesson & Sköldberg, 2008). At subjektive verdier preger en slik forskning er også uunngåelig (Krumsvik, 2019) Denne tilnærmingen vil prege resultatet av analysen og funnene, samt også hvordan forskningsspørsmålene formes og hvilken metodisk tilnærming man har til analysen. Min og forskningsdeltakernes subjektivitet spiller altså en rolle for hvilke funn som er presentert. En annen ting Krumsvik (2019, s. 48) trekker frem som viktig for den konstruktivistiske tilnærmingen er *insider knowledge*. Her beskriver han hvordan forskeren fungerer på innsiden av forskningen og konteksten. Jeg har en relasjon til forskningsobjektet fra før, og dette gjør at jeg blir nærmest en del av prosessen som konteksten beskriver.

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

En sentral teori for forskningen er den sosiokulturelle læringsteorien. Teorien ble opprinnelig formulert av Lev Vygotskij (1978, 2001). Vygotskij beskriver læring som et sosialt og kulturelt fenomen. I en slik teori ser man hvordan sosiale samhandlinger og samarbeid fører til utvikling og danning som står sentralt i mandat for læreren, men også for elevenes læringsutbytte. Vygotskij peker på hvordan mennesker tilegner seg materielle og kulturelle redskaper relatert til læring, for eksempel beskriver han verbalspråk som et kulturelt redskap. Også materialer kan fungere som medierende redskaper for læring. Et eksempel fra konteksten min forskning er for eksempel mikrofoner, lysrigg og scene. Lyngsnes og Rismark (2013) bruker Vygotskijs teorier som utgangspunkt og presenterer hvordan barns kunnskap, ideer, holdninger og verdier oppstår

gjennom sosiale samhandlinger. At holdninger og verdier skapes sosialt er noe som er sentralt for analysen og diskusjonen av empirien i denne studien.

Revyen som kontekst er en sosialt dreven «operasjon» som i de fleste tilfeller bare kan fungere om det sosiale er på plass. Kulturelle redskaper som språk og materielle redskaper som mikrofoner etc. ser jeg på som viktige redskaper som skal kunne brukes for å skape læring i dette tilfellet. Elevene selv deler informasjon i form av tips, og de forsøker å lære hverandre ting som sangtekster og dansetrinn. Dette berører også teorien om ulike utviklingssoner (Vygotskij, 1978; Lyngsnes & Rismark, 2013). Utviklingssonene er sentral i all form for læring og beskriver grensene for hva eleven kan klare alene og hva eleven kan klare med hjelp. Inn mellom disse to sonene finner man den proksimale utviklingssonen. Elevene kan en del ting fra før av, slik som hvordan man får ut toner i en sang. Det er likevel begrenset hva de klarer å gjøre uten hjelp.

2.2 Musicking

Musicking som begrep er et verb konstruert av Christopher Small. Det omfatter alt som befinner seg i en musikalsk kontekst (Small, 1998). «Musicking» peker på deltakelse og handling som det vesentlige for musikalsk aktivitet (Kolaas, 2022). «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance» (Small, 1998). Begrepet omfatter alle *aktører og handlinger* i den musikalske konteksten, herunder både det å utøve noe musikalsk, det å lytte, øve, komponere og danse. Dette er de vanligste i det som handler spesifikt om å fremføre, men i verbet finner også definert andre aktører, musicking, for eksempel de som rigger scenen, de som selger billetter og de som sitter bak og styrer lyd og lys. Jeg opplever at aktiviteten i min casestudie har en klar sammenheng med musickingbegrepet. Her er det mange aktører, og folk har forskjellige funksjoner, der alt bidrar til fellesopplevelse. Varkøy (2017) utvider musickingbegrepet til noe mer eksistensielt, etter min tolkning. Han knytter musicking opp til mening, livskvalitet og livsmestring, ting som jeg ser i dataene mine.

2.2.1 Musicing

Elliot og Silverman (1995) bruker begrepet *musicing* som er en sammensetting av alt som handler om musikk-skapning, altså noe som likner musicking-begrepet til Small (1998). Forfatterne bruker uttrykket «*aspects of musical engagement*», altså alle aspekter i musikalsk innlevelse eller deltakelse (Elliot & Silverman, 1995, s. 16). De presenterer en liste som handler

om hva dette begrepet omhandler, men ikke avgrenser seg til. Denne listen sine relevante punkt for min oppgave er:

- Uttrykksfull og kreativ fremførelse
- Lede eller dirigere uttrykksfullt og kreativt
- Lytte etter de forskjellige lagene til musikken og de personlige meningen som kommuniseres gjennom musiske hendelser.
- Bevege seg og danse sosialt, uttrykksfullt og kreativt.

Dette er noen røffe oversettelser, men trekker frem hovedpoengene som Elliot og Silverman prøver å frem. I en større skolerrevy vil dette være musikkpedagogiske tankemåter å ta hensyn til. De to første poengene om fremførelse og ledelse er noe som kommer veldig godt frem i et slikt prosjekt, og skillet mellom dem er interessant å observere. Den tredje punktet, som tar for seg det mer lyttende aspektet er noe som også kommer frem i lærerens og mine musikkpedagogiske tanker rundt innholdet i revyen. Elevene trekker frem hvordan musikk de kjenner seg igjen i er noe som lettere uttrykkes. Det fjerde poenget jeg trekker frem handler mer om bevegelse aspektet. I elevintervjuet forteller en elev hvordan dans først virket forferdelig, men når de begynte å danse i lag, følte dansene som trygge fellesskap. Jeg har tatt med noen av Elliot og Silvermans aspekter ved musicing her fordi jeg tenker at musicing og musicking på et vis samhandler i min studie.

2.3 Skoleutvikling

Generelt handler skoleutvikling om skoler under utvikling og hvordan det anvendes og reflekteres over av lærere og skoleledelse (Dalin, 1994). Dalin (1994, s. 38) trekker frem åtte forskjellige aspekter som kan skape en dypere forståelse av organisasjoners virkeområde, herunder nevnes *organisasjoner som kultur*. Dette er organisasjoner som befinner seg i sosiale konstruksjoner som skal nå noen mål. Under teorier om forandring presenterer Dalin (1994, s. 218) to ulike typer skoleutvikling, en som handler om å skape endringer i allerede eksisterende mål, altså å finne måter på å styrke virksomhetsområdet innen de allerede gitte rammene. Den andre typen handler om å endre de målene som allerede eksisterer.

I mitt tilfellet vil teoriene om skoleutvikling være sentrale i diskusjonen om legitimitet og betydning av prosjektet. Teoriene ses i kontekst av dataen jeg har samlet inn. Både skoleledelsen og elevene kom med utsagn om prosjektet og revyen som en form for utviklingsprosjekt i skolen, altså noe som skal være med å bidra med verdier og normer rent

sosialkonstruksjonistisk mellom elever, kollegaer og andre aktører. Samtidig er det også et prosjekt der elevene skal kunne lære både musikalsk og sosialt.

2.3.1 Mestring

Bandura (1997) er den personen bak begrepene *self-efficacy* og mestringsforventninger. Under peker jeg på noen tre ulike elementer som handler om begrepet mestringsbegrepet til Bandura (1997). Beskrivelsene ser jeg på som relevant til min forskning og dataen som er samlet inn. *Self-efficacy* er et begrep som handler om egen mestringstro og forventning til å mestre. Begrepet kan belyses i min forskning da mye av det elevene og lærerne opplever er mestring, og hvordan elevene tilsynelatende får en større tro på seg selv i gjennomføringen av arbeidet med revyen.

1. Tidligere erfaringer

Når man tidligere opplever noe som man mislykkes i, vil troen på det en kan mestre synke. Hvis man har erfart at man ikke får til et dansesteg flere ganger og over lengre tid kan det kjennes nærmest som om dette aldri vil gå, og hvis man får ny oppgave i å danse kan det da hende at disse opplevelsene eller erfaringene står i veien for å kunne oppleve mestring og ha *self-efficacy*. På den andre siden kan tidligere erfaringer også bidra til økt mestringstro og *self-efficacy*. Nettopp gjennom det motsatte, at man over tid har erfart og opplevd en oppgave som noe man får til, at denne suksessen leder til å være motivert og oppleve mestring ved den nye anledningen for å gjennomføre denne oppgaven (Bandura 1997).

2. Vikarierende erfaringer

Å se andre mestre kan ha en overføringsverdi til en selv (Bandura, 1997). Det å se noen mestre en oppgave gjør at man selv kan ha mestringstro. Dette kan man også se på den motsatte siden, altså at hvis man ser at andre ikke lykkes i en oppgave kan det også påvirke mestringstro. Her vil jeg også kort nevne De Vries (2013) sin forskning om lærers *self-efficacy*. Han nevner at lærere opplever mestring når eleven mestrer oppgaver de er gitt. I min forskning kommer læreren i intervjuet inn på sine responser til elevenes mestring og opplevelse.

3. Verbal overtalelse

En annen viktig faktor for å skape mestring og mestringstro hos andre er å oppmuntre og vise engasjement og interesse for det eleven gjør. Bandura (1997) påpeker at hvis man skal kunne overtale eller overbevise noen, må læreren ha en del kjennskap til elevens forutsetninger og

erfaringer. Hvis man prøver å overtale en elev til å gjøre noe eleven ikke har forutsetninger til å mestre kan det føre til en følelse av mislykthet og påvirke mestringstroen. Derimot argumenterer Bandura (1997) for at om eleven kan overbevises vil det si at det finnes en motorikk eller en forventning om å mestre.

4. Emosjonelle og fysiske forhold

I en situasjon hvor elever ofte må fremføre for fullsatte saler hvor det er flere hundre tilskuere opptil flere ganger om dagen vil jeg påstå at dette kan gi emosjonelle og fysiske reaksjoner. Elevene kan kjenne på nervøsitet, men like gjerne glede over troen på å få til noe sammen med de andre. De fysiske forholdene er også viktige da det er med på å styre hvordan hele revyproduksjonen skjer. For eksempel er det forskjeller på disse forholdene under øvingsprosessen. I starten er det ikke rigget en teatersal, salen blir satt opp litt før intensivukene, noe som er på å skape en opplevelse for elevene. Kanskje også spesielt for de yngre elevene som skal være for første gang. Dette er også noe jeg har ansett som viktig med tanke på funnene i min forskning.

2.3.2 Musikkpedagogiske perspektiver

I dette avsnittet presenterer jeg syn og perspektiver fra Elliot og Silverman (1995), Varkøy og Dyndahl (1994), Ruud (2013) samt flere som har innspill til teori som angår dette. Disse perspektivene er særlig viktige i forhold til det jeg har observert, men også hva informantene forteller om revyen. De musikkpedagogiske aspektene er også viktige for min egen refleksjon over yrket som musikk lærer, siden jeg har et ønske om å jobbe med samme type prosjekter som det jeg undersøker i denne oppgaven.

- **Praxis som flerdimensjonalt konsept**

Praxis (Elliot & Silverman, 1995) som beskriver et flerdimensjonalt aspekt av undervisning og utdanning. Elliot og Silverman forklarer hva som er sentralt for konseptet og hvordan det knytter seg til menneskers utvikling musikalsk, sosialt og kulturelt. De går inn på hvordan praxis relaterer til handlinger i musikkutdanning og undervisning. De musikkpedagogiske handlingene skal for det første være reflekterte og informert. Handlingene skal også respondere med tradisjoner og musikalske/kulturelle/sosiale verdier Praxis omhandler også hvordan læreren arbeider for å fostre eleven personlig og musikalsk-sosial-samfunnsmessig på etisk vis (Elliot & Silverman, 1995, s. 17).

- **Praksialisme**

Elliot og Silverman (1995) sin forklaring rundt hva et praksialistisk syn som musikkpedagog er presentert i fire ulike dimensjoner. Den første dimensjonen (1) handler om *undervisning og læring* og det trekkes frem hvordan det å lære bort teknikker bare er en del av alle prosessene som inngår i å lære seg musikk, eller forskningen min sitt tilfellet alt som skal skje på en scene. *Verdier* (2) er en dimensjon som forklarer hvilke verdier innholdet har, noe som speiles i funn, spesielt når det gjelder valg av musikken og innslagene i revyen og hvilke verdier og hensikt som står bak valgene. *Tradisjon* (3) er også noe relevant til min forskning, dette er igjennom at revyen har i en årrekke innført ulike tradisjoner som opprettholdes. Den siste dimensjonen prøver å distinktere musikk som sosial praksis eller om det befinner seg i praxis omgrepet, noe som byr på en del utfordrende definisjoner, men jeg tolker at det handler i bunn og grunn om at musikkfaget i sin grunnleggende form er en sosial praksis, men at det finnes så mange dimensjoner og forståelse av det noe som forteller noe om at det er en praxis (Elliot & Silverman, 1995). Hvordan revyen er skrevet med musikk, dans, skuespill gjør at den havner mer inn i det praksiale musikkpedagogiske bilde.

Jeg synes også det er viktig å nevne at revyen og konteksten forskningen min befinner seg innenfor er ikke en helt normal undervisning, men kanskje mer et kollektivt samarbeid med instruering og «undervisning» for enkelte nummere. Med det sagt synes jeg at mye av det som blir belyst av Elliot og Silverman (1995, s. 48-51) har en relevans til det som blir belyst i kapittel 4 om funnene og derfor ønsker jeg også trekke frem dette som en del av diskusjonen.

- **Musikksyn**

Musikksyn har en del likheter til praxis som beskrevet av (Elliot & Silverman, 1995). I min forskning handler musikksyn mer om valg av innhold i revyen. Ruud (1994) beskriver hvordan all utøvelse i musikkpedagogiske settinger er modellert etter egen subjektivitet. Jeg som musikkpedagog skal ta stilling til valg av innhold i min undervisning og skal også dermed kunne begrunne valget og vise at valget har en hensikt. I Ruud (1994, s. 22) sin beskrivelse av begrepet trekker han frem hvordan valget går på å gi folk det de vil ha. Instruktørene i revyen velger innholdet og bidrar dermed mye til opplevelsen til elevene og lærerne med tanke på at låtene og innslagene er valgt etter visse kriterier, noe som beskrives av læreren. Dette har vært svært relevant for min forskning da observasjonene mine beskriver reaksjoner til innholdet, henholdsvis er reaksjonene positive.

- **Estetikk**

Austring og Sørensen (2016) peker på hvordan læring oppstår gjennom estetiske erfaringer. Revyen er læringsarena for nettopp de estetiske erfaringer, og da elevene og læreren i forskningen min beskriver sine opplevelser synes jeg at gripe fatt i estetiske læreprosesser er relevant. De estetiske læreprosessene knyttes også til kreativitet og performativet (Vangnes, 2021). Den tyske filosofen Baumgarten snakket om den sanselige erkjennelsen og hvordan denne likestilles med logisk erkjennelse, selv om de er forskjellige (Vangnes, 2021). Dette er noe som også blir speilet i politiske styringsdokumenter, inkludert strategidokumentet: *skaperglede, engasjement og utforskning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dokumentet beskriver det å heve kompetanse i og status til de praktiske og estetiske fagene, noe som jeg som jeg påpeker ved flere anledninger i studien min. Innenfor det som handler om estetikk og pedagogikk så poengterer flere forfattere og forskere at prosessene ved estetiske erfaringer bidrar til dannelse.

2.3.3 *Danning*

«Mennesket er ikke noe man *er*, men noe man dannes til å *være*» (Hanken & Johansen, 2018). Allerede i begynnelsen av 1900-tallet oppsto den *danningsteoretiske didaktikken* i Tyskland og fikk veldig mye innflytelse i Norge, og da ble det særlig i lys av undervisningens innhold. Danning i dagligtalen er ofte noe som har en annen betydning og handler mer om å være besteborgerlig og finkulturell (Hanken & Johansen, 2018, s. 206), men didaktisk sett snakker vi om en aktiv prosess der mennesket formes gjennom møter med samfunn og kultur. Her er det også viktig å trekke frem at det finnes flere oppfatninger av dette i begrepet i en didaktisk kontekst, Hanken og Johansen (2018) påpeker at noen hevder at det er læringsstoffet som har dannende virkning, på den andre siden hevder også noen at danningen skjer gjennom at elevene aktiviseres og jobber med stoffet. Min oppfatning er at danning skjer gjennom aktiviteter, da fordi det først når elevene griper fatt i innholdet og starter arbeidet i lag at de eventuelt dannes, utvikler kunnskap og generelt sett har gått igjennom en formingsprosess.

Frede V. Nielsen (1998) mener at danning skjer vekslende mellom innhold og mennesket som opplever det. Jeg synes Nielsens oppfatning har relevans til funnene i min forskning. Nielsen (1998) viser en spiral med ulike lag av «forståelse», helt fra det ytre akustiske forståelsen, som handler om å kjenne til form og instrumenter, til den indre som handler om det åndelige og emosjonelle. Dette er noe jeg ser på i tillegg til beskrivelsene om danning gjennom

læringsaktiviteter der elevene opplever innholdet. Det trenger ikke bare være det musiske, men også innholdet som kommer frem i møter og informasjon angående normer og regler i revyen.

3. Metode og empiri

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av metode for datainnsamling, samt vitenskapsteoretisk tilnærming. Jeg skal først gjøre rede for vitenskapsteoretisk ståsted, dette vil jeg grunngi ved å se det i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også utdype noen utfordringer ved valg av vitenskapsteori og hvordan dette er med på å bestemme fokuset i resten av oppgaven. Deretter vil jeg presentere forskningsdesignet, en casestudie. Jeg skal også si noe om metodevalget for forskningen. Jeg bruker intervju og observasjon som metode. Jeg skal også forklare hvordan disse brukes i sammenheng med hverandre. Jeg skriver også litt om utvalget av informanter som består av en fokusgruppe av elever, og en lærer. Til slutt vil jeg bidra med noen etiske refleksjoner over metodevalg og generelle etiske normer for forskning i dette feltet, og blant elever.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapittelet drøfter jeg de vitenskapsteoretiske tilnærmingene mine er med på å konstruere kunnskapen gitt i de forskjellige brukene av metoder, altså den epistemologiske refleksiviteten (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg starter med hermeneutikken og presenterer siden sosialkonstruktivismen.

Jeg har en hermeneutisk tilnærming til dataen som er samlet inn, altså befinner jeg meg i en fortolkningsprosess, noe jeg skal drøfte videre her

Hermeneutikk er læren om tolkning (Nyeng, 2017, s. 319). Mennesker er tolkende vesen og finner mening i kontekstene de befinner seg i. Det prinsipielle ved en hermeneutisk tilnærming er *den hermeneutiske sirkel* (Nyeng, 2017), altså utvikling av kunnskap gjennom å forstå helheten ut ifra små deler av denne helheten. Dette er en spiral som hele tiden utvikler seg gjennom ny kunnskap og informasjon om konteksten. I dette prosjektet ser jeg på det hermeneutiske som en aktiv tilnærming som anvendes og refereres til i analysen. Ved en hermeneutisk tilnærming prøver forskeren å forstå helheten på bakgrunn av deler og omvendt. (Nyeng, 2017; Postholm, 2010; Postholm & Johansen, 2018).

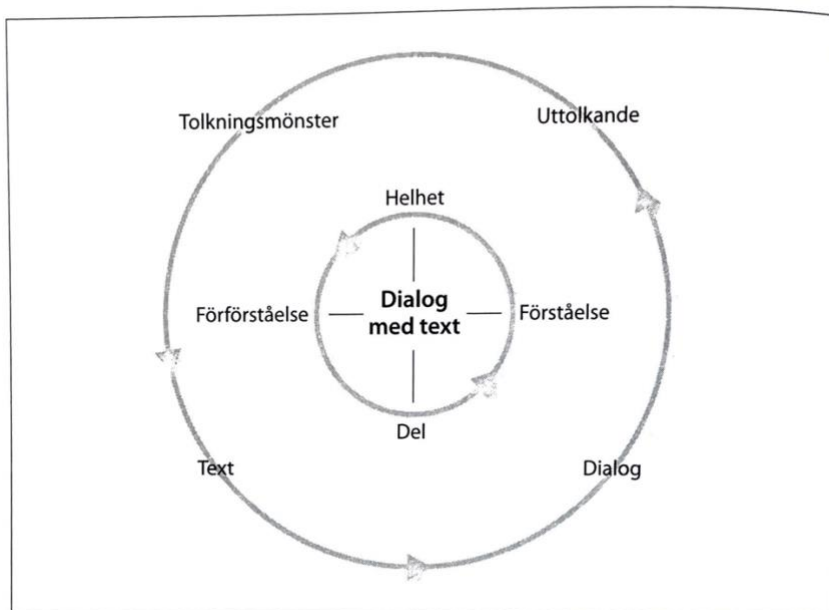
Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 203) trekker frem en del hovedpunkter som jeg har hatt i bakhodet i løpet av min tolkning av materialet. Denne listen har ti punkter. Jeg oppfatter alle

som like viktige i en tolkningsprosess, men her ønsker jeg å legge vekt på de punktene jeg mener har betydning for min forskning. Dette er:

- *Koherens*
Med dette menes at tolkningen skal være logisk og ha et konsist bakteppe.
- *Omfatning*
Tolkningen skal alltid ta hensyn til arbeidets helhet.
- *Grundighet*
At alle spørsmål som oppgaven stiller, skal besvares.
- *Egnethet*
Dette handler om hvordan spørsmålene kommer frem av teksten og ikke bare av tolkeren.
- *Kontekst*
Kontekst er viktig i all forskning, og spesielt i caseforskning da denne konteksten er det som forskes på (Stake, 1995; Creswell, 2013). Teksten skal altså ha en historisk-kulturell sammenheng.
- *Oppslagsrik*
Dette poenget henger godt sammen med analysemetode og grounded theory (Corbin & Strauss, 2008) og at tolkningen skal være «fruktbar» og at den kan stimulere fantasi.
- *Potensial*
At tolkningen og forskningen i prinsipp skal kunne strekkes videre til forskning i samme felt.

Alvesson og Sköldbberg (2008) sine metodologiske prinsipper har bakgrunn i den hermeneutiske tilnærmingen. Flere av punktene henger sammen og må sees på denne måten for å skape en sammenhengende og konsis fortolkningsprosess av data og funn.

Ved observasjon og intervju fortolker jeg små deler av informasjonen som er hentet ut fra feltnotat/logg og transkripsjonen, og gjennom dette jobber jeg hele tiden i den hermeneutiske spiral for å oppnå forståelse i feltet. Den utvidede figuren som Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 212) presenterer er en slags grunnversjon av den hermeneutiske sirkelen som gjentar seg slik at den også kan forme den hermeneutiske spiralen som beskrevet av Gadamer (2012).



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen, grunnversjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 212)

Figuren er oppbygd med to sirkler som går om en annen. Den ytterste handler om tolkningsmønster og hva man tolker fra, og hvordan man gjør det. Den indre sirkelen er den mer kjente, som handler om å finne en helhet ut av deler for å så løse det opp igjen til deler og forstå helheten igjen. Dette er noe som skaper denne spiralen som er en kjent betegnelse i den hermeneutiske vitenskapsforståelsen. En annen ting som denne modellen også trekker inn som en faktor er hvordan førforståelse og forståelse også omfatter det som handler om del og helhet. Denne delen av den hermeneutiske sirkelen er også viktig for min transparens angående konteksten jeg forsker på. Jeg har en førforståelse som påvirker min tolkning. Jeg har valgt å sette søkelys på min førforståelse ved å stille et forskningsspørsmål om nettopp dette.

3.2 Om informantene og utvalget

For at forskningen skal kunne gjennomføres når det gjelder valgte metoder, vil et utvalg av informanter være en viktig faktor. For å belyse problemstilling og forskningsspørsmål best mulig har jeg valgt ut en fokusgruppe med elever som deltar i oppsetningen. I revyoppsetningen er det omtrent 160 påmeldte elever, så det er en stor interesse for å delta. Ut fra disse 160 elevene har det vært utfordrende å velge ut noen få elever som skal delta i fokusgruppen. Fokusgruppen jeg har valgt ut består av fire elever med forskjellige utgangspunkt slik at jeg kan få bredere perspektiv og forskjellige meninger frem. Det er altså valgt ut et mindre antall for å få fram en mer rikere og mer dynamisk forståelse av deltakerens virkelighet innenfor en

spesiell kontekst (Postholm & Johansen, 2018, s. 62). Elevene består av tre gutter som går i tiende trinn, noen av dem har erfaring fra revyen fra før av, noen tar også faget sal og scene, og alt dette gir dem god bakgrunn til å reflektere over plattformen de deltar i. Den siste informanten er en jente fra niende trinn. Hun er valgt ut for å kunne gi innblikk i hvordan det er for en av de nye elevene som deltar. De har selv valgt alias-navn for å bevare anonymitet (NESH, 2016; Krumsvik, 2019). De har også kunnet bruke disse navnene om de ønsker å legge til mer informasjon til hverandres svar.

Jeg har designet en casestudie med både observasjon og intervju som metoder. Det andre utvalget jeg har intervjuet er avdelingslederen for ett av trinnene som skal delta i revyen. Denne informanten har lenge vært en del av revyen og har gjennom mange år samlet informasjon og synspunkter som kommer frem i intervjuet.

I intervjuet var elevene ivrige på å snakke om sine opplevelser rundt revyen og gi sine innspill. Da var det spesielt viktig at det ble snakket etter tur. Og at om noen elever ville legge inn kommentarer at de heller da ventet og sjekket om vedkommende som svarte var ferdig og at det var en liten pause der.

Avdelingslederen og læreren ved skolen deltok i et individuelt semi-strukturert intervju (Krumsvik, 2019). I dette intervjuet la jeg vekt på å få frem et overordnet blikk på revyen. Her snakket vi om hvordan skoleledelsen/lærer ved skolen reflekterer over arbeidet med denne revyen, og hvordan den er prioritert. Her kommer det også opp en del om pandemien som satte en stopper for hvordan revyen egentlig settes opp og hvordan de nå skal tilpasse revyen for elevene som nå aldri har deltatt i prosjektet. 10. klassingene har vanligvis vært med før et år, men revyen 2021 var en relativt liten oppsetning når de gjaldt budsjett og tid. Avdelingslederen har jobbet på skolen i en del år og har dermed mulighet til å snakke om hvordan konteksten, altså revyen har forandret seg i løpet av årene. Denne avdelingslederen har også jobbet i revyen med koreografi og lignende og kan forteller også noe om de musikkpedagogiske rammene som revyen opererer innenfor. Jeg har valgt å kalle læreren for Kim.

3.3 Forskningsdesign og metode

Jeg har nå presentert utvalget for studiet, dette utvalget skal altså være grunnlag for analyse, diskusjon, resultater og også implikasjoner til videre forskning i det musikkpedagogiske feltet. For få frem dette er det gjort et utvalg av forskningsdesign og metoder som på best mulig måte skal trekke frem informantenes perspektiv på oppsetningen og svare så godt som mulig på

problemstilling og forskningsspørsmål. I det neste underkapittelet retter jeg blikket mot forskningsdesign og metode og viser senere hvordan disse anvendes. Metodene under er også preget av den sosialkonstruktivistiske epistemologien.

3.3.1 Casestudie som forskningsdesign

Jeg har i denne forskningen valgt å bruke en casestudie. En casestudie er ofte avgrenset til tid og rom, også kalt «bounded systems» (Postholm & Johansen, 2018; Creswell, 2013; Stake, 1995). Oppmerksomheten i en casestudie rettes ofte mot et fullstendig program, en aktivitet eller en organisasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Robert Stake (1995) oppfatter at casen er valgt på grunn av forskeren sitt fokus på «denne casen», mens andre ser på case-studium som en forskningsstrategi eller en metodologi (Postholm & Johansen, 2018) (Creswell, 2013; Merriam, 1998). Casestudiet egner seg i eksplorerende forskning (Krogtoft & Sjøvoll, 2018) noe som gjør bruk av casestudie i mitt prosjekt legitimt siden jeg utforsker et felt og samler inn nye inntrykk og perspektiv og belyser dette ved hjelp av teorier. En annen viktig faktor er hvilken betydning datamaterialet som er samlet inn har for casestudieforskning (Baxter & Jack, 2008). Forfatterne presiserer hvor viktig varierte datakilder er for å gi gode muligheter for utforskning av et visst fenomen innenfor en unik kontekst.

Jeg har et sett med tre typer data. To av dem er intervju, men med to veldig forskjellige perspektiv på fenomenet, mens den siste er egen observasjon og refleksjon. Dette vil si at jeg har intervjuet et begrenset antall aktører innenfor den unike konteksten som det er samlet data fra.

Mitt prosjekt kan betegnes som en enkeltcasestudie. Her er det enkelte elever i en produksjon med visse lærere og akkurat denne fysiske konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018). Stake (1995) trekker frem hvordan en enkeltcasestudie produserer «lokal kunnskap», altså kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst. Konteksten her er revyen, deretter elevene som deltar i den og lærerne og lederne som styrer den. Målet mitt med å bruke et slikt forskningsdesign vil være overførbarheten til andre kontekster, for eksempel andre revyer eller musikkteater produksjoner på ungdomstrinnet (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.2 Semi-strukturert intervju

For å studere denne casen har jeg valgt metoder som gir informasjon om casen i fra deltakerperspektiv Den ene metoden er det kvalitative semi-strukturerte intervjuet. Intervju kommer fra det franske ordet entervue hvor inter betyr felles og view betyr meninger (Postholm

& Jacobsen, 2018). Krumsvik (2019, s. 163; Merriam & Tisdell, 2016, s. 109) presenterer en tabell over de mest vanlige intervjuvariantene, herunder den semi-strukturerte varianten. Den beskriver fleksibiliteten og hvordan det ikke er noen forhåndsbestemte rekkefølger, dette er noe som har vært viktig ved prosessen med å lage en intervjuguide som passer formålet og utvalget. Fokusgruppen jeg valgte ut besto av fire elever på en ungdomsskole, noe som har gjort at det har vært viktig å tilpasse intervjuet til dem, samtidig også få ut refleksjoner omkring deres oppfattelse eller forståelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018; Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakernes perspektiv har vært viktig for meg for å forstå den spesielle konteksten casen befinner seg i.

Jeg har prøvd å gjøre intervjuguiden mest mulig fleksibel. Fleksibiliteten har handlet om å følge opp informantene sine svar på en god måte. Jeg har også øvd på metoden gjennom ulike øvelser og prøveintervju med medstudenter og andre. Postholm og Jakobsen (2018, s. 122 – 127) trekker frem spørsmål som kan være med på å øke forskerens forståelse av det som studeres. Flere av disse type spørsmålene egner seg godt til det semi-strukturerte intervjuet. For eksempel: oppfølgingsspørsmål som er med på å få ut mer detaljerte og nyanserte svar, inngående spørsmål for å fortsette å snakke om tematikken som intervjuet omhandler og de mer interessante svarene som man vil gripe fatt i.

Postholm og Johansen (2018, s. 127) viser til Kamberelis og Dimitriadis (2011) som poengterer at i fokusgrupper kan deltakerne samle seg rundt spesifikke saker og konstruere kunnskap og strategier i fellesskap for å forbedre situasjoner og forhold de befinner seg i. Fokusgruppen har bestått av et fellesskap av elever som befinner seg i den samme konteksten. Samtidig har elevene hver for seg hatt en unik opplevelse av konteksten, og skapt diskusjoner i gruppen og satt ting i perspektiv for forskeren og muligens seg selv. Her har det være av interesse for meg som forsker at elevene sammen diskuterer og former svar og diskuterer dem i fokusgruppen. Det er fortsatt forskerens rolle å lede dialogen. En annen viktig faktor ved å forberede et fokusgruppeintervju er å vite hvordan man skal skape en god og trygg atmosfære for deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018). På den ene måten er informantene elever som alle befinner seg i en lik kontekst noe som kan være en trygghetsfaktor. På den andre siden blir de sittende i et rom sammen og med en utenforstående forsker som skal stille spørsmål og da er det viktig at forskeren klarer å skape tillit. Noe som også er viktig å tenke på i fokusgruppeintervjuet er å ha et håndsett med regler for at ting skal gå i orden. Jeg intervjuer i dette tilfellet fire ungdommer så jeg må ha et nærmere pedagogisk opplegg for at ikke intervjuet skal falle sammen. Reglene er derimot veldig enkle.

1. Vi prøver å unngå å bruke navn på aktører som har en rolle i prosjektet. Hensikten med dette er anonymisering og at man skal unngå bakveisidentifisering (NESH, 2016; Krumsvik, 2019)
2. Vi snakker etter tur slik at ingen blir brutt av mitt i en setning. Dette er først og fremst for at intervjuet skal være redelig, og for min egen del letter dette transkripsjon og videre arbeid med empirien.
3. Hvis man vil legge til en kommentar så venter man bare til den som snakker er ferdig og gjerne gi et blick til de andre slik at de vet at nå vil du ha ordet og legge til noe.

Elevene som deltok var veldig gode på å overholde reglene. Jeg hadde i forkant gjort en observasjon og deltatt i produksjonen, og snakket noe med elevene fra før av. Dette tror jeg var med på å skape en trygghetsfaktor for intervjusammenhengen. Begge intervjuene foregikk på samme rom, et møterom på skolen som var lagt opp til slike ting. Her fikk vi nok luft og hadde muligheten til å prate åpent da det er et eget rom uten noen forstyrrelser.

For begge intervjuene var det viktig å trekke meg tilbake litt for å ikke farge noen svar med tanke på min egen bakgrunn og rolle i revyen fra tidligere.

I tillegg til å intervjuer har jeg gjennomført en rekke observasjoner, hvor jeg er mer deltakende i aktivitetene og med det hjelpe elevene til å bli trygge på meg som forsker. Jeg tenkte også gjennom hvordan jeg skulle unngå å forme svarene til elevene. Dette er en etisk utfordring spesielt på grunn av min forforståelse og engasjement for revyen og dens rolle i skolehverdagen.

Om intervjuguiden

I vedlegg 4 ligger det en intervjuguide for fokusgruppen og i vedlegg 3 ligger intervjuguiden jeg har brukt hos læreren jeg har intervjuet. Spørsmål-settet er delt opp i ulike deler. I elevene sitt intervju er det skilt mellom: Bakgrunn for deltakelse, prosessen, revyens innhold og det sosiale. I lærerens intervju er det skilt mellom: generelle spørsmål, enkelthendelser, legitimitet, betydning og karakterisering, dette har vært for å skille temaene for meg som forsker. Bakgrunn for denne inndelingen er tilpassing av spørsmålene. For elevene har det vært viktig å ikke bruke vanskelige ord, slik at de har kunnet tilføye mye selv. For læreren har det vært viktig å bruke noe faglig språk da jeg hadde et ønske om å få lengre og mer innholdsrike svar som kan gi den dypere forståelsen av konteksten som jeg nevnte i innledningskapittelet.

Intervjuguiden tar også for seg eksempler på oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål (Postholm og Jacobsen, 2018; Kvale og Brinkmann, 2015) (Se vedlegg 3 og 4). Disse

spørsmålene er laget for å få supplerende informasjon til de utsagn informantene i min forskning har kommet med. Det kan være hendelser som nevnes under noen av spørsmålene, da kan det være greit i forskning om trivsel å spørre hva fokusgruppen tenkte om det, hvordan de selv opplevde dette? I tillegg spurte jeg om detaljerte beskrivelser på hendelser, eventuelt hvordan elevene reagerer.

3.3.3 Observasjon som datainnsamlingsmetode

Postholm og Jacobsen (2018) viser til Adler og Adler (1994) som benevner observasjon som den mest fundamentale måten å samle inn data på. Når man driver med forskning og jeg som forsker gjennomfører observasjoner oppstår det naturlige situasjoner som utspiller seg, altså naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018; Angrosino & Perez, 2000). Observasjon ble i mitt tilfelle gjort som supplerende datainnsamling. Før intervjuet ville jeg bruke tid på å observere revyen og det som foregikk. Dette var ikke bare for å samle inn informasjon som jeg fikk god bruk for i intervjuene. Observasjonene gjorde jeg også for at elevene skulle føle seg tryggere når de først skulle svare på spørsmål i fokusgruppen. Postholm & Jacobsen (2018) viser også til Angrosino og Perez (2000) som poengterer at observasjoner kan fungere som en kontekst for intervju og erfarer at metodene ofte bidrar til gjensidig kontekstuell informasjon. For å planlegge har det vært viktig å vite hva jeg skulle fokusere på i observasjonene, slik at det ikke kommer inntrykk fra alle kanter. En måte jeg har planlagt fokuset på er gjennom forskjellige loggføringsmåter. Den mest ordinære loggen er beskrivelsen av det som har skjedd og en refleksjon rundt dette. En annen måte jeg har loggført er igjennom det vi kaller et sosiogram (Bjørndal, 2017), noe som tar for seg interaksjoner mellom forskjellige aktører i konteksten. Sosiogrammet har også vært til hjelp ved intervjuene i og med at interaksjonene mellom hverandre har vært viktige for de delene av intervjuet og datainnsamlingen som omhandler det sosiale og tematikken i avhandlingen. Dette er siden aktørene samhandlet en del med hverandre i revyprosjektet og dro frem interessante observasjoner som jeg brukt til å formulere noen spørsmål under intervjuet.

Observasjonen skal være til hjelp for intervjuet, men den skal også kunne bidra til å svare på problemstilling og forskningsspørsmålet som angår elevenes opplevelse av produksjonen.

Ved observasjon er det også en del faktorer og variasjoner man kan forholde seg til. Bjørndal (2017) og Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem hvordan man skal gå frem i en type observatørrolle. Man kan se modeller og forklaringer på ulike observatørroller, Bjørndal (2017) samt Postholm og Jacobsen (2018) viser til en figur som forteller om grad av deltakelse og grad

av åpenhet og/- eller grad av avstand. Dette er faktorer som spiller inn på min metodiske refleksivitet rundt valg og fokus av observasjonsbiten av oppgaven. I henhold til min tidligere og også nåværende rolle i oppsetningen er det en stor utfordring å orientere seg mellom «outsider» og «insider».

Alt i alt har observasjonen vært en utfordrende del av datainnsamlingen, da mye skal planlegges, og fokuset jeg ønsker å ha måtte opprettholdes under hele observasjonsperioden. Et eksempel på en utfordring var at jeg hadde en tendens til å miste fokus i observasjonene når det var når elever eller andre som søkte min oppmerksomhet. En annen ting er nettopp dette med å velge ut observasjonsdager. Så hvordan valgte jeg ut disse dagene? Først tenkte jeg ut når de fleste skulle samles samtidig som det skulle være mye øving og «undervisning». Da valgte jeg dager ut ifra dette, samt også valgte ut noen dager hvor det var en del fri mellom øvinger eller forestillinger, da jeg også brukte sosiogrammet. Jeg tok noen perioder hvor jeg observerte i løpet av en dag, videre for dagen hjalp jeg til der det trengtes. I dette arbeidet fikk jeg også en del inntrykk av det som skjedde, og som påvirket meg, men det foregikk ikke som systematisk observasjon.

3.4 Analysemetode

I henhold til vanlige prosedyrer av analyser i kvalitative studier, har jeg foretatt en transkripsjon av intervju og feltnotat fra observasjonene. Dette er for å supplere godt nok med data til å analysere. I delkapittelet her presenterer jeg og begrunner valget for analysemetode som ligger til grunn for resultat og diskusjon.

3.4.1 Konstant komparativ analyse

Analysemetoden jeg har brukt er det som kalles en konstant komparativ analyse (Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Strauss, 2008; Kolaas, 2022). Den fungerer godt når jeg skal ta for meg forskjellige kategorier (Postholm og Jacobsen, 2018), slik som også intervjuguiden beskriver. Glaser og Strauss (1967) står for mye av det som er fundamentet for metoden. I boken deres *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (Glaser & Strauss, 1967) deler de et kapittel om å jobbe med den konstant komparative analysemetoden. De fire stegene som Glaser og Strauss (1967, s. 105) bruker for å forklare bruken av metoden.

1. Det første steget innebærer å sammenligne hendelser, eller koder til flere kategorier som passer til hverandre.
2. Integrering av kategorier og innholdet og betydninger som befinner seg i der.

3. Det tredje steget er avgrensning av teori.
4. Skrive ned og jobbe med teori.

Selv om disse forfatterne etter hvert ble uenige om teoribiten i analysemetoden sin, presenterer de en samlet oppbygning og struktur for kodingen og analysen.

I utgangspunktet tilsier metoden Glaser og Strauss (1967) utarbeidet at man finner teori og skriver teori basert på resultatet av kodingen og analysen. For min del har jeg teori jeg jobber ut ifra, slik at ikke analysen vil stå for alt arbeidet. Dette er en måte å jobbe med Grounded theory på som likner opplegget Corbin og Strauss (2008) kom fram til etter at Strauss hadde skilt lag med Glaser som fortsatt insisterte på at teori kun skulle generes empirisk. Måten jeg integrerer de forskjellige stegene ved arbeidet med denne analysemetoden vil jeg komme nærmere inn på under.

Analyseprosessen

For å sette i gang med analysen gikk jeg først i gang med å etablere kategorier gjennom koding. Kodingen ble gjennomført i programmet NVivo. Jeg har altså valgt en dataassistert kode- og kategoriseringsprosess. NVivo har hjulpet meg med organisering av råmaterialet, og det hjelper til med å se materialet på mange forskjellige måter.

3.4.2 Koding

NVivo egner seg godt til kvalitative studier, og spesielt i arbeid med den konstant komparative metoden. I programmet har man tilgang til en del funksjoner som gjør det enklere å sette sammen koder og kategorier, slik som mitt arbeid innebærer. En av funksjonene er ordtelling, eller en framstilling av hvilke ord som går igjen i flere av kodene, dette gjør det mulig for meg å trekke frem viktige momenter som differerer eller er like hverandre. Det mest praktiske er at man slipper å kode transkripsjoner manuelt, men heller kan føre inn sitater og viktige punkter til forskjellige koder og kategorier som er lett tilgjengelige for gjennomlesing. Jeg vil nå presentere kodeprosessen og sier noe om hva jeg har sett etter for å sette sammen kategorier og til slutt få et godt nok grunnlag til å diskutere, samt trekke ut teori.

I den konstant komparative metoden koder jeg på tre forskjellige nivå (Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Strauss, 2008; Postholm 2010). Jeg vil også eksemplifisere hvordan noen kategorier har bygget seg videre fra åpen til selektiv koding. Saldana (2013, s. 52) trekker inn hvordan kodene er en slags memo, og at disse memoene kan ses som hypoteser som handler om

sammenhengen mellom kategorier og innholdet i disse. Noe som hjelper kodeprosessen å gå fra et steg til det andre er nettopp disse memoene og hypotesene av svar jeg kan tolke til større koder.

1. Åpen koding

I den åpne kodingen tok jeg for meg transkripsjonene av de semi-strukturerte intervjuene, samt notatene fra observasjonene mine. Konkret har jeg her valgt sitater, og koder dem etter hva deltakerne i forskningen min har snakket om. Dette kan beskrives som en rå eller tidlig kodefase. I NVivo har jeg altså tatt transkripsjonene og skrevet en kode for alle utsagnene som kommer fra elevene og læreren.

2. Aksial koding

I den aksiale kodingen sammenlignet jeg de forskjellige kodene jeg fikk fram i forrige fase og samlet dem under mer overordnede kategorier. Disse kategoriene har også gradvis blitt flere enn de som ble funnet i den åpne kodingen. Spesielt da kategoriene har gitt meg nye ideer til forskjellige «snippets» jeg har valgt å ta med. Innholdet i kodene eller memoene som Saldana (2013) kaller dem beveget seg videre fra de mer overfladiske kodene og beskrivelsene som mer eller mindre beskriver akkurat hva som er blitt sagt. For eksempel har jeg utviklet en kode som omhandler corona-pandemien, når denne er blitt tatt videre i kodeprosessen har innholdet i koden tilegnet seg andre kategorier, noe som sier at den åpne kodingen har en hypotese om hva disse kategoriene kan utfolde seg til. Innholdet i denne corona-pandemikoden har beskrivelser av hvordan pandemien har påvirket produksjonen, så en av de større kodene/kategoriene som kom ut fra denne omhandlet organisering, noe som i også kan påvirker kodeprosessen videre til den selektive kodingen, men dette går jeg mer inn på under dette underkapittelet.

3. Selektiv koding

Når jeg har satt kategorier i den aksiale kodingen, vil kategoriene også sammenlignes. Dette gjøres at jeg til slutt står med noen kjerne-kategorier som er bestemmende for teoriutvalget for oppgaven. Saldana (2013, s. 52) påpeker hvordan denne delen også kan kalles den teoretiske kodingen og hvordan kodene fra tidligere fasene akkumuleres til hva som kommer ut i den selektive kodingen. Jeg vil fortsette å forklare prosessen med eksempelet jeg har tatt i bruk i de tidligere forklaringene, altså i den åpne kodingen fant jeg sitater om corona-pandemien og måtte da lete i innholdet av denne koden og kom frem til at det handlet en del om hvordan revyen

skulle organiseres, så da måtte jeg finne ut hvilke teorier som beskriver det som omhandler organisering og skolearbeid, og da kom jeg frem til at det beskriver teorier som Dalin (1986, 1994) trekker frem i skoleutvikling, som da er mikroteoribasert i denne studien. I den selektive kodingen har jeg også kommet frem til det som handler om mestringsteorier og danning som kommer ut i beskrivelser samt også befinner seg i innholdet blandt andre koder fra de tidligere kodingsprosessene. I tillegg kom det frem elementer som er viktige for det musikkpedagogiske virkningsområde, siden elevene blir spurt og kommer med utsagn om hvordan de lærer stykker, og hva de synes om det valgte innholdet i revyen.

Når jeg har kodet og satt sammen kategorier, er det et par elementer jeg har sett etter. Kodene og kategoriene har også blitt delt opp i hvordan de står i forhold til hverandre. Her finner jeg tre hovedinndelinger i sammenligningene (Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Strauss, 2008). Jeg vil også eksemplifisere hva som har kommet frem i analysen og funnene for i å gi de tre kategoriene litt mer kontekst.

1. Motsetninger eller kontradiksjoner mellom kategoriene

I seg selv kan motsetninger fra utsagn i transkripsjonene være negativt ladet mot resultat, men siden de forskjellige informantene har forskjellige roller i revyen, tror jeg det er en god måte å se perspektivene til ulike aktører på. De forskjellige informantgruppene svarer ganske likt på den spørsmål. Så for å finne eventuelle motsetninger måtte jeg gå litt i dybden og ta med meg hele helheten. En av tingene som viste seg som omhandlet organisering er hvordan lærere ser på revyen. De legger til rette for revyen og arbeider med hvordan de skal balansere og komme igjennom læreplanmål og kompetansemål, samtidig som de vil at elevene skal få utfolde seg på den sceniske og kulturelle arenaen. Læreren/avdelingslederen trekker frem hvordan lærerne, som vedkommende omgås med, alle snakker om hvor mye de arbeider med å tilrettelegge til revyen. Og hvordan de bygger opp arbeidet, slik at elevene skal kunne fokusere på revyen og alt de kan lære og mestre i gymsalen og revyen. Derimot kommer det frem av noen av informantene i fokusgruppen bestående av elevene at lærerne opptrer veldig forskjellig angående hvordan de legger til rette for elevenes sin deltakelse i revyen. Etter min tolkning handler dette om flere ting og angår flere teorier, men har veldig mye med organisering å gjøre. Dette er fordi det handler om det mer overordnede og jeg mener det kan knyttes til læreplan, aktivitetsplan og lignende, men at det er opp til hver enkelt lærer å legge til rett. Elevene forteller at noen lærere tar mindre betraktning til deltakelsen i revyen og ønsker at elevene skal komme gjennom en satt plan som kan være visse kompetansemål og andre mål elevene skal gjennom i

løpet av et skoleår, mens noen ønsker at de skal få noen oppgaver som gjør at de har muligheten til å fokusere på revyen. Så for å konkludere akkurat dette, vil det si at en av motsetningene kommer frem i forklaringen rundt organisering.

2. Ekspansjon eller utvidelse

Ekspanderende utsagn og sitater finnes det en hel del av. Spesielt i koden som dreier om mestring og beskrivelser som gjelder det som primært handler mestring på den sosiale arenaen. Læreren beskriver betydningen og legitimiteten rundt det å mestre på den sosiale arenaen og hvordan det speiles i overordnede mål både fra skolen og fra politiske styringsdokumenter som læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). En ekspansjon som altså skal supplere informasjon til et allerede satt sitat kan for eksempel være hvordan læreren beskriver nettopp dette, hvordan elevene selv opplever og hvordan det fremtrer i praksis.

3. Støtter opp under hverandre

Finnes det sammenhenger i kodene og kategoriene som er på å skape støttende innhold til hverandre? Deltakerne støtter for eksempel opp under hverandres ved forskjellige forklaringer rundt trygghet i arbeidet med revyen. Læreren forklarer hvordan de aktivt jobber med trygghet og skolemiljøet rundt dette, og at tryggheten er noe som gir en mestringstro og følelse. Dette er noe som også kommer frem hos elevene som peker på trygghet til å tørre å fremføre på scenen. En elev sier for eksempel at man må bygge relasjoner for å være trygg i det man gjør. Dette sammenfaller med lærerens perspektiv.

De tre kategoriene jeg har pekt på her forklarer ulike synspunkt i analysen, og de vil være av betydning når jeg diskuterer og drøfter funnene i lys av relevant teori og refleksjoner rundt tematikken. Disse kategoriene brukes også til å få frem kritiske refleksjoner, dette spesielt med tanke på mine tidligere erfaringer fra konteksten jeg forsker på. Kategoriene videreføres i flere deler av avhandlingen og gir større mening til den komparative metoden.

3.5 Ethiske overveielser

Forskning generelt legger mye vekt på forskerens verdier og normer, men også på resten av samfunnets normer og verdier (Krumsvik, 2019). Problemstillingen og forskningsspørsmålet stiller krav til databehandling og analyse av mennesker utsagn og påstander, da er det særlig viktig ha forskningsetiske retningslinjer å forholde seg til (Krumsvik, 2019; NESH, 2016). Krumsvik (2019) viser til en figur med tre hovedområder innenfor forskningsetikk.

- A. Handler om forskningsmiljøet og hvordan man skal forholde seg til det rent etisk. Forskningen skal være gjort redelig og uttrykke troverdighet.
- B. Hensyn til deltakere er særlig viktig. I mitt tilfelle er både ungdommene og skolen anonymisert, og dette kan virke positivt inn på å rekruttere informanter fordi deltakerne føler seg trygge.
- C. Verdien av forskningen for samfunnet tas også i betraktning. Dette kan speiles til lokal kunnskap (Stake, 1995) og hvilken verdi den har for den spesielle konteksten.

Innledningsvis drar NESH (2016) frem noen prinsipper for forventninger til forskningen, basert på alminnelige normer. Respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, alle parter involvert og informantene skal selv bestemme i hvilken grad de ønsker å komme med svar på spørsmål og stille til intervju. Beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, blir i mitt tilfelle mer speilet til å holde deltakere anonymiserte slik at deres utsagn ikke kan trekkes tilbake til personen. Så skal det være rettferdighet i prosedyrene. Jeg har fulgt opp etter transkripsjon av intervjuet og loggføring av observasjoner og forhørte meg med hva elevene og læreren synes det er greit at jeg skrives om.

Jeg vil nå drøfte mine etiske overveielser i lys av retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter forkortet til NESH (2016).

Forpliktelse til *Forskerfelleskapet* er særlig viktig da jeg som forsker skal opptre sannferdig og fremme forskningens verdier og normer (NESH, 2016). Dette er grunnleggende prinsipp, og har mye hvordan jeg opptrer i feltet og når jeg referer til tidligere forskning og ved datainnsamling. *Hensyn til personer* er spesielt sentralt i min studie da jeg forsker blant og med mennesker. Det å hente opplysninger om opplevelser til unge elever gjør det spesielt sensitivt, og da er det viktig å ha hensyn til elevene i fokusgruppen. I tillegg er utrolig mange parter involvert i selve oppsetningen av revyen som ikke deltar direkte i forskningen. Det kan være andre elever som er med i revyen, men også ledere som skal utføre jobben sin der. Dette er også hensyn som er nært knyttet til de kvalitative metodene for prosjektet. For konteksten jeg befinner meg i spiller også anonymitet en stor rolle da skolens og elevenes identitet holdes anonymt. I tillegg må jeg sørge for at det ikke oppstår *bakveisidentifisering* (NESH 2016). Data skal lagres på en forsvarlig måte slik at det ikke kan lekkes. Man skal også ta hensyn overfor grupper og institusjoner, oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere.

3.5.1 Refleksjon over egen rolle i casen

En spesiell etisk overveielse som jeg vil legge litt mer frem om er min egen rolle i produksjonen eller casen som jeg beskriver. For det første var jeg selv elev som deltok i revyen i både niende- og tiende klassing. Der fikk jeg mitt første kjennskap til produksjonen og begynte å forstå hva som gikk inn for å skape innholdet og miljøet rundt. I andre runden var jeg en del av de som arbeidet her, jeg var for eksempel instruktør og jobbet med rigging. På denne måten fikk jeg innsikt i produksjonen fra en annen synsvinkel og fikk utvidet mitt perspektiv på produksjonen.

Interessen min for å forske på revyen kommer av at jeg selv har bakgrunn i revyen og har en god forståelse av hvordan ting er lagt opp. Jeg har altså en forforståelse som på den ene siden er positivt - ved at jeg kjenner til tradisjonene og arbeidsmåtene og vet hva jeg skal se etter. På den andre siden kan jeg ha låst meg i ett eller annet syn på revyen som aktivitet. Jeg skal ikke legge skjul på at revyen har vært viktig for meg, og dette er noe av grunnen til at jeg ville undersøke den forskningsmessig i min masteroppgave.

For eksempel er læreren jeg har valgt å kalle Kim en informant jeg kjenner fra før, noe som også viktig å poengtere til å være transparent. Slik jeg leste intervjuet og samtalene vi hadde i forbindelse med forskningen min, så klarte vi begge to å holde oss til temaet

Postholm og Jacobsen (2018) snakker også om det refleksive idealet, noe som jeg ser på viktig for troverdighet og gyldighet i datainnsamling og videre arbeid med forskningen. Her snakker vi altså om en prosess hvor jeg har reflektert over egen subjektivitet, da med tanke på interaksjoner med deltakerne som er med, og med hensyn til tematikken i oppgaven. Det er dette som kalles en refleksivitetsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen er det noen ulike spørsmål man kan stille seg, blandt annet: *Hvorfor er jeg involvert i denne forskningen? Hvordan er jeg involvert? Hva har jeg valgt vekk? Hvordan kan forskningen påvirke dem, eller det jeg undersøker? og Hvordan kan fremstillingen ha noe å si for dem som leser?* Underliggende disse spørsmålene er det også to sentrale områder for refleksivitet: personlig, som handler hvordan jeg påvirker, men også epistemologisk refleksivitet som handler om hvordan metode, problemstilling etc. påvirker. Denne påvirkningskraften gjelder alle deltakende i forskningen, informanter, kontekst og meg selv.

4. Funn

Funn som jeg presenterer, er resultat av en lengre analyseprosess hvor all data som er samlet inn er brutt ned i koder. Dette har vært gjennom en konstant komparativ analyse (Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Postholm & Jacobsen, 2018). Siden det er samlet sett fem intervjudeltakere og en del observasjoner gjort har jeg også brukt metoden og analysert for å få forsikre meg om at flere eventuelt mener det samme. Teoriene er også plukket ut ifra analysen, dette igjennom grounded theory (Postholm, 2010). Noen av kategoriene er også teorier, samt teorier som kan trekkes inn under den større kategorien fra den selektive kodingen. I dette kapittelet skal jeg presentere funn som en form for besvarelse på forskningsspørsmålene som jeg stiller i oppgaven. Empirien gir mange beskrivelser jeg anser som relevante for å kunne besvare spørsmålene, men den gir også en bredere forståelse av hvordan prosjektet har foregått. Jeg diskuterer også rundt egen refleksjon for å svare på det siste forskningsspørsmålet, som handler min rolle og min tolkning av prosjektet, noe jeg besvarer ved å analysere observasjoner og tanker rundt dataen jeg har samlet inn på bakgrunn av min forforståelse og tidligere kjennskap til revyen som fenomen på denne skolen. Jeg vil også prøve å se en sammenheng mellom svarene på spørsmålene og et mer helhetlig perspektiv.

4.1 Hvordan opplever fire elever på ungdomsskolen deltakelsen i en revy?

For å svare på dette spørsmålet har jeg arbeidet meg gjennom transkripsjonene av intervjuene, både med elevene og med læreren. Jeg har også trukket noen observasjoner som gir en beskrivelse av egne refleksjoner rundt det jeg ser at elevene opplever. Spørsmålet omhandler fire elever, dette er fire elever av nærmest 200. Jeg har lagt fram materialet slik at hovedpoengene kommer fra elevene og legger til grunn intervjuuttalelsene deres. I tillegg supplerer jeg dette med hva læreren har nevnt, eller det observasjonene mine forteller.

4.1.1 Bakgrunn for deltakelse

Det første spørsmålet jeg stilte handlet mer om elevenes bakgrunn for valget om å delta i revyen, siden det er frivillig å delta i revyen er dette interessant og vi får vite litt mer om opplevelsene lever opp til forventningene. Den ene eleven, Bo påpeker at:

«Jeg liker på en måte å, hvis jeg kan noe å få vist det fram, uten at det skal høres egoistisk ut. Men så det er også det at når du har det sosiale og du får sett alle ulikes egenskaper borte fra skole og då.»

Dette utsagnet forteller at eleven har fått opplevd dette å kunne vise frem det eleven kan. Eleven som nevner dette, er også en av de i revyen som har en større rolle og viser en del engasjement overfor arbeidet som er blitt gjort. En observasjon av ham beskriver dette slik:

«Elev står foran på scenen uten noe hemninger, eleven er tilsynelatende flink og det virker som at dette var en arena for eleven å vise seg frem på»

Interessant nok var denne observasjonen gjort og reflektert over en stund før utvalget av informantene til studien var satt. Her snakker vi også om å bruke elevene til det de kan, ha dem som en ressurs (Lyngsnes & Rismark, 2013). Det disse utdragene fra analysen forteller handler om elevenes opplevelse av å være på scenen, og hvordan det er å se andre på scenen. Da kan man trekke inn *musicking* (Small, 1998) som en musikkpedagogisk teori.

4.1.2 Den sosiale arena

Et annet eksempel kommer fra en elev i tiende klasse som beskriver hvorfor han valgte å delta igjen og hvilke opplevelser som gjorde at eleven ønsker å være med. Dette er et svar fra Severin, som jeg synes kom med noen gode refleksjoner rundt dette.

«Ja jeg går jo i tiende klasse så jeg var jo med i fjor også. Så det handler litt om erfaringer fra i fjor, at jeg syntes det var veldig kjekt da, men det er jo veldig mye av det som Bo sier at det er, det sosiale fellesskapet som man på en måte ser, da med å være med i revyen. Og at man blir kjent med de som går på andre trinn enn deg også. Du er jo med niende og tiende klasse. Så det skaper sterkere samhold på skolen»

Her sier informanten hva hen opplevde som viktig i den forrige revyen og begrunner for valget om å være med i revyen igjen med tidligere positive erfaringer. Eleven liker det å fremføre på scenen og få vist seg på en annen arena enn klasserommet har vært kjekt for eleven. Han mener at revyen bidrar til et sterkere samhold på skolen.

I mine observasjoner har jeg ikke fått sett så mye annet enn elevene som deltar i revyen som er elever fra niende og tiende klasse. Det at revyen og samarbeidet de gjør i denne konteksten er med på styrke samholdet kommer frem i flere beskrivelser, ikke bare fra elevene, men fra lærer og observasjoner. Dette forbindes også med sosiokulturelle miljøet (Vygotskij, 1978, 2001) og hvordan utvikling og kunnskap konstrues i sosial samhandling (Nyeng, 2017; Krumsvik, 2019). Funnet rundt dette vil jeg beskrive som et tegn på at det skjer læring og danning igjennom slike prosjekt. Hvis jeg skal trekke inn fra egne opplevelser og egen erfaring fra konteksten er dette noe jeg finner relevant. Jeg tror det også er viktig igjen her å nevne at dette er bare fire av elevene sine synspunkter, noe annet ville eventuelt ha kommet frem om det var noen andre elever. Det kan hende at noen elever kanskje ikke føler på det samme samholdet og skjuler seg enda mer.

4.1.3 Organisering og skole

Opplevelsen for elevene beskrives ikke bare i handlinger og arbeidet de gjør i revyen, men også det som foregår organisatorisk, altså hvordan elevene her balanserer det å jobbe med andre fag i skolen samtidig som de spiller i en revy. Mye av det som kommer frem her er hvordan arbeid på begge disse plattformene krever en del tid, og at elevene opplever at lærerne i andre fag ved skolen tilrettelegger forskjellig fra klasse til klasse. Den ene eleven nevner fri fra skole i starten, men kommer innpå hvordan lærerne legger opp prøver og vurderinger før og etter revyen. Noen av elevene har også andre faglige oppgaver som de må jobbe med mens de arbeider med revyen. Innleveringene virker det som om elevene legger bort til etter revyen, eller mens det ikke er spesielt hektisk periode for vedkommende. Den ene eleven beskriver også utfordringen med dette skolearbeidet. Kontekstualisert nevner samme eleven at læreren ikke tar veldig mye hensyn til arbeidet som foregår i revyen. En annen elev beskriver at læreren har lagt det opp slik at man skal ha god tid ukene før revyen og at de bruker tiden til å øve der og oppleve det som foregår. Her kan vi også legge til hvordan læreren beskriver at det også er en læreplan og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020) som skal oppnås, og hvordan hen planlegger for å kunne komme igjennom de temaene. Dette gjelder også skoleutviklingsarbeidet som foretas (Dalin, 1994; Birkeland et. al, 2014). Det jobbes aktivt med en aktivitetsplan for at nettopp elevene skal kunne få oppleve diverse ting og kjenne litt på det å delta i et aktivt skolemiljø.

Noe av det jeg var innpå angående musicking (Small, 1998; Varkøy, 2017) snakker også elevene om opplevelsen angår det som foregår i den fullstendige konteksten. Først og fremst i

spørsmålet om hvordan de sammenligner det å ha sett revyen før, og det å faktisk plutselig stå på scenen og fremføre. Her trekker eleven fram hvordan arbeidet med revyen er veldig annerledes enn det man skulle tro etter man bare har sett det. Den ene eleven påpeker de andre viktige faktorene som lyd og lys, altså noe som kommer fra andre aktører som ikke fremfører noe musikalsk på scenen, men som fortsatt bidrar i forhold til hvordan musicking- begrepet relaterer til casen. Her ser vi et slags utvide musicking begrep slik som Varkøy (2017) beskriver er også det som egner seg til det mer meningsskapende og verdibaserte. Elevene virker som de finner mening i å delta og oppleve denne produksjonen som de selv beskriver som mye arbeid, men at de også finner trygghet i at det er en del instruktører og at det gjør dem mer sikker på at produktet til syvende sist blir gjennomførbart, samt profesjonelt og kjekt for elevene.

4.1.4 Musikkpedagogiske perspektiver og tanker

Når det gjelder musikk syn og de større musikkpedagogiske perspektivene (Dyndahl & Varkøy, 1994; Hanken & Johansen, 2018) kommer det fram utsagn hos elevene om hvordan de opplever det som blir det musikkpedagogiske innholdet. På den ene siden fra en av elevene, syns denne eleven at prosessen og arbeidet med revyen har gått fort.

«Jeg syns jo innholdet i revyen er bra. Og at det er mye som er, altså revyen er jo, jeg har hvert fall følt at revyen går veldig kjapt. Og at det er et par ting som på en måte ikke hadde, som kunne blitt byttet ut med andre ting som da går litt treigt på en måte»

Jeg vil fortolke det som at eleven tenker at innholdet er godt fordelt over revyens forløp og at innslagene av musikk, dans og sketsjer alle satt sammen slik at elevene opplever at revyens forestillinger går raskt, og at publikum da er underholdt. På den andre siden nevner de andre elevene at de synes innholdet viser et variert repertoar. Dette er noe som støtter opp under observasjoner som også beskriver innholdet i revyen som variert og at det tilegner seg enhver smak. Samtidig setter det også et fokus på å vise frem eldre musikk og ny musikk for å appellere til publikum, som består av foreldre og eldre. Men også for at elevene skal kunne utvide dette repertoaret. Denne eleven sier:

«Også syns jeg også det er kult at de klare å regulere, de klare å finne en balanse med gamle sanger og nye sanger. Gamle sanger fordi de er kjente og nye sanger som så nå til dags folk like. Og det er på en måte sånn at du har en balanse og en blanding av alt så alle får litt av det de har lyst til»

Dette grepet fra lærerne sin side har jeg også lagt merke til, og tror det kan knyttes til en større musikkpedagogisk tankegang. Læreplaner og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020), gamle og nye, påpeker at elevene skal kunne et utvidet repertoar av låter. Dette vil jeg si gjelder både eldre låter, låter fra andre kulturer enn den vestlige, også nye låter som elevene kanskje kjenner litt bedre til. Dette har også med lærernes musikksyn å gjøre (Varkøy & Dyndahl, 1994). Samtidig er det mulig tenkt at låtene skal kunne treffe det varierte publikummet og da det er instruktørene som står for det meste og innholdet er det gjennomtenkt. Et eksempel her fra observasjonene er også hvordan de bytter ut låtene i et medleynummer for å kunne forbedre nummeret. I observasjonen virket det som elevene godtok dette, og innholdet det ble byttet til var noe kjent for elevene, noe som ga elevene muligheten til å framføre slik de kjenner til låtene. Dette er også en estetisk erfaring som bidrar til læring og danning. Dette har relevans til teori slik det er beskrevet av Austring og Sørensen (2006).

4.1.5 Mestring

Et annet funn i forhold til det valgte innholdet i revyen handler om hvilken fordel det spiller for elevenes fremførelse, men også hvilken opplevelse de har av dette innholdet. En elev trekker frem dette med rap og at må gjøres på en viss måte på grunn av hip hop kulturen, noe som også en av de andre elevene støtter opp. Da kan fortolkes til det som handler om mangfold i musikken (Kunnskapsdepartementet, 2020), spesielt siden hip hop kulturen er særegent og jobber med et andre sjangertrekk. Elevene påpeker at rollene, inkludert sang blir fordelt for at eleven skal passe til rollen, noe som er grunnlaget for auditions og utprøving av forskjellige ting. Den ene eleven sier:

«Det er noe som instruktør B og A for et innblikk i hva du liker basert på auditions som er. Og de auditionene er ikke til for å bestemme om du skal være med eller ei, det er jo til får å bestemme hva du passer til.»

Alle skal få kunne delta på sett og hvis, og at i en prosess hvor rollene skal settes tenkes det over hva elevene kan og hva de kunne passet til. Dette er i min tolkning en musikkpedagogisk fremtreden, da elevene kanskje kjenner stoffet bedre i seg selv da de blir gitt en rolle de kan kjenne seg igjen i. Dette er noe som er på å skape mestring. Elevene viser tydelig fremgang og en annen selvtillit fra når de sto på scenen i øvingsprosessen og fram til den endelige forestillingsuken. Bandura (1997) snakker om mestringstro og hvordan disse erfarte opplevelsene av mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon noe som også vekker noen tanker til Vier (2013) og Ryan og Deci (2018) sine innspill på mestring. Herunder

belyser de at autonomi og at man selv bygger mestringstro som igjen kan gi motivasjonsfaktorer, jf. Begrepet *self efficacy*. Dette vil jeg greie mer ut om i diskusjonskapittelet og jeg vil tydeliggjøre disse begrepene i teoridelen.

4.2 Hvordan karakteriserer en lærer ved skolen arbeidet med revyen?

Jeg gjennomførte ett individuelt semi-strukturert intervju, hvor jeg prøvde å få frem hvilke tanker som ligger bak arbeidet med en slik revy. Og om hva slags betydning og legitimitet som legges i arbeidet, og hvordan skolen organiserer arbeidet. I tillegg støtte med utsagn hentet fra intervjuet med elevene og mine observasjoner av casen. Jeg har satt dette delkapittelet opp litt som det forrige kapittelet hvor jeg kategorisk trekker frem elementer som er med å besvare spørsmål. Og igjen gjøre klar til en diskusjon rundt de ulike tematikkene som dukker opp.

4.2.1 Relasjonelle årsaker

En måte læreren karakteriserer arbeidet er gjennom forklaringen av vedkommende tidligere arbeid i produksjonen og rollen som informanten har hatt, dette igjen koblet opp til hvordan dette er med på relasjonsbygging (Sæverot, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2013). Læreren forklarer hvordan innleide instruktører kommer fra en annen kulturell arena og på grunn av taushetsplikt og lignende er det derfor fint at lærere som jobber ved skolen kan komme og følge opp elevene og komme innspill som bygger på den relasjonen de har fra skolehverdagen.

«... Også var det sånn da og som det fremdeles er at vi er ikke så mange som jobber tett med revyen som er ansatt ved skolen. Som på en måte har stillingen, det er på en måte en del innleide instruktører. Så det har jo betydning at noen av oss var her til vanlig for elevene, (når de) har spørsmål og du kan få fulgt de opp på en annen måte når de også er på skolen.»

Her poengterer læreren at det er av betydning for at de som er fast ansatte på skolen også har en rolle for å kunne svare på noen spørsmål som kan være vanskeligere å ta opp med instruktørene. I etterkant av sitatet jeg presenterer snakker læreren også om hvilke spørsmål dette kan gjelde, men en viktig detalj er det som gjelder overgangen fra skole til revy. I fortolkningen vil jeg tenke at læreren har en kjennskap til elevene, og vet hvordan de er i ulike sosiale situasjoner og eventuelt også faglige. Noe som gjør at det blir en enklere oppgave for læreren å følge opp dette og unngå uheldige situasjoner som kan kunne oppstå. Det er nærmere

200 elever som deltar, noe som gjør at mangfoldet er stort, og utfallet av ulike elementer av revyen vil variere da hver elev er forskjellig. En annen viktig faktor for skolearbeidet er samarbeide med hjemmet (opplæringslova, 2023). Når det gjelder det relasjonelle har dette med at ofte har foreldre har spørsmål til hvilket opplegg dette egentlig er og da igjen er det greit at lærere og også i dette tilfellet avdelingsleder er et bindeledd her. Foreldre kan også være bekymret hvis det er en elev som trenger noe ekstra oppfølging eller har noen utfordringer i de sosiale arenaer, da nevner læreren at de som jobber på skolen og er involvert i revyen blir et bindeledd for nettopp dette.

«De begynte og å fortelle om ting og de, det er jo det jeg sier når jeg har vært kontaktlærer og eller som faglærer så har jo jeg og andre som har jobbet med revyen og samtidig undervist på fag her tror jeg har vunnet mye på det å ha hatt den revyrelasjonen i blandt det arbeidet med oss inn i klasserommet.»

Spørsmålet her handlet om hvordan relasjonsbygging og samtaler foregår når man ikke er i den konkrete skolesettingen, men at man befinner seg på en annen arena. Man ser for seg i en sosial setting som denne revyen befinner seg i, leder til en del mer andre samtaler enn faglige. Som informanten nevner har dette skapt en gevinst som man kan ta med seg inn i klasserommet. Å bygge denne relasjonen er også viktig i det å skape trygghet og et trygt rom for læring noe som vi har snakket mye om siden introduksjonen av de forskjellige didaktiske modellene som for eksempel den didaktiske trekant, pedagogiske trekant og lignende (Lyngsnes & Rismark, 2013; Illeris, 2012; Sæverot, 2017). For å sette et punktum bak det som handler om de relasjonelle årsakene som læreren karakteriserer til arbeidet med revyen så stilte jeg til slutt et spørsmål som angikk hva som har hatt en del betydning for læreren igjennom årene og hva som blir verdsatt, her også sier informanten:

«Jeg tror nok det er alle de fine relasjonene jeg har fått med veldig mange elever. Klart noen kommer du nærmere enn andre. Det har kanskje noe med at du har mye med dem og gjør i skolehverdagen og. Det tror jeg nok er nummer en.»

Informanten peker på utvikling av gode relasjoner som den mest betydningsfulle «virkningen» av revyen. Dette er det flere av de andre lærerne som sier også.

4.2.2 Revyen som sosialpedagogisk faktor

Revyen kan ses som en form for utviklingsprosjekt, og likner på de som for eksempel beskrives i rapporten om skoleutviklingsprosjektet i Oslo, SKUP-rapporten (Birkeland & Uhlin-Engstu,

2021). Kløvjan (2016) beskriver noe av det samme i sin masteroppgave om lokalt samspill. Denne tidligere forskningen gjort på slike prosjekt forteller en del om planlegging og organisering og hvor komplekse slike kunstfaglige og sosiale utviklingsprosjekt kan være rent organisatorisk. Dette viste seg også i intervjuet med avdelingsledere/lærer. Samtalen handlet både om legitimitet og betydning, og om organisering (Dalin, 1994). For det første kan vi se de tidligere eksemplene jeg nevner i delkapittelet om de relasjonelle karakteriseringene av arbeidet.

«Så etter hvert så ble rollen noe mer at jeg ikke bare (drev med) dans, men litt med elevoppfølgingen. Ja overgangen fra skole, inn i revy også videre.»

«Så det har jo betydning at noen av oss var her til vanlig for elevene, (når de) har spørsmål og du kan få fulgt de opp på en annen måte når de også er på skolen.»

Informanten nevner hvordan rollen i revyen vokste i løpet av årene, noe som jeg fortolker kommer fra den mer organisatoriske biten av arbeidet. Først handlet det om dans og koreografi, men etter hvert begynte arbeidet å handle mer om elevoppfølgingen. Hver enkelt elev skal kunne få oppfølging og tilrettelagt opplegg (Opplæringslova, § 1-3, 2023). Mange elever deltar i revyen og det er skolen som legger opp til dette arbeidet jamfør skolens aktivitetsplan og den lokale kulturen og verdier revyproduksjonen har skapt igjennom årene. I dette kommer det også frem hvordan det karakteriseres gjennom kompetansemål og læreplanmål i produksjon for scene faget (Utdanningsdirektoratet, 2020), men innholdet og opplegget rundt revyen speiler også noen av kompetansemålene i musikkfaget. Læreren påpeker det at man gjennom årene alltid har organisert arbeidet på bakgrunn av disse målene, men også det som gjelder overordnede mål. I disse overordnede målene fra LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det om identitet og kulturelt mangfold, skaperglede, engasjement og utforskertrang som en del av opplæringens verdigrunnlag, men også i prinsipper for læring, utvikling og danning står det om sosial læring og utvikling, noe som læreren trekker frem som essensielt for organiseringen av prosjektet og hvordan da en lærer kan karakterisere arbeidet og gi det en form for legitimitet.

Et annet funn som jeg kort vil nevne handler om det som baserer seg innen de fire veggene av revyen, og hvilke tankeprosesser og refleksjoner læreren har til hvordan de legger opp arbeidet. Læreren snakker om hvilke frie tøyler man skal ha innenfor de strengere rammene som er satt opp.

«Der er det litt friere, det er ikke så styrt, samtidig som det er veldig styrt, men jeg tror ikke de opplever det sånn. Sant, for du har 200 ungdommer sammen så må der jo vær disiplin, men jeg tror ikke de alltid skjønner at det er de holder på med. De forstår og samtidig at når 200 elever skal lage forestilling så er det noen her så må bestemme hvordan de skal gjøre det.»

Det trengs disiplin og hvordan det gjøres etter min tolkning handler om nesten en slags «trening» i ulike scenarioer. Instruktørene og lærerne som jobber med revyen har vært der en del år og vet derfor en del om ulike konflikter som skal kunne oppstå. Da jobbes det med en rettet disiplin, spesielt kanskje etter mine egne observasjoner så handler det om mobilbruk og konsentrasjonsevnen til elevene. Det hender for eksempel at noen ikke følger med under opprop. Læreren nevner at det er nærmere 200 elever som deltar, så da trengs det disiplin i et opprop slik som dette. Etter egne observasjoner er dette noe instruktørene tok kjapt tak i og snakket med elevene om og gjorde forsøk på å få elevene til å forstå hvorfor ting må være disiplinert.

4.2.3 Mestring

Læreren snakker ganske åpent om hvilket forhold til revyen læreren har, samt også hvilket forhold noen av de andre elevene har, og likhet med elevene sitt intervju er mestring et gjengående begrep. Læreren trekker frem ulike opplevelser som er kommet frem gjennom revyens år og hvordan mestringen blant elevene bemerkes. Arenaen de befinner seg på vil gjøre at noen av elevene får utfolde seg selv mer som en kanskje har lyst, noe som gir en økt mestringsfølelse og vekker en slags skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet jeg stilte her handlet om det var noen hendelser som har stukket ut som betydelige for arbeidet.

«Og foreldre og søsken sitter og griner, og vi står nesten å grine for det blir sånne kjempeprestasjoner og det er en stor arena for veldig mange elever å oppleve mestring.»

Utsagnet beskriver hendelser som læreren har observert gjennom årene og er med på denne karakteriseringen av arbeidet med revyen. Denne mestringen er også noe som gir betydning og legitimitet til prosjektet (Dalin, 1994). Betydningen spiller kanskje en større rolle i sitatet jeg trekker frem her da det er ingen direkte forbindelser til teorier, men beskriver hvilken følelse foreldre og søsken har til å kunne se at denne eleven viser seg frem og nesten stråler på scenen. Dette gjelder også kanskje spesielt de rolige elevene. Læreren belyser hvordan en elev som kanskje sitter mer stille og i bakgrunnen for en plattform i skolens regi til å vise noe en kan, noe som skaper mestringstro (Bandura, 1997; Vier, 2013; Ryan & Deci, 2018).

«Så mestring vil jeg si er noe som stikker seg veldig fram for meg i forhold det. Da tenker jeg både mestring i forhold til det de gjør på scenen, men og for mange mestring i en sosial arena. Det er jo vell så viktig for veldig mange.»

Dette er siste del av samme svar til spørsmålet, og her kommer det først og fremst enda klarer frem hvordan mestring er en måte å karakterisere arbeidet. Men en viktig faktor som kommer frem her er også det som handler mestring på en sosial arena. Dette er noe kunnskapsdepartementet (2017) trekker frem i Stortingsmelding fra 2016-2017 (St. Meld. 21, 2017). Et overordnet mål er nettopp at skolen skal bruke tid på å skape et godt sosialt miljø som oppleves trygt og at man i denne settingen skal kunne oppnå mestring. Dette kan vi også trekke frem fra skole og hjem samarbeidet (utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreren nevner mestring på en sosial arena og det utøvende som foregår på scenen. Elever har kanskje større fokus på mestring og tanker rundt det som er sluttproduktet, mens lærerne ofte snakker om prosessen. Prosessen lærerne snakker om er de viktige ukene og/- eller månedene der det blir arbeidet med revyen, og hva elevene kan lære og oppnå i disse månedene. Her jeg tenker også det musikkfaglige (Utdanningsdirektoratet, 2020) og i henhold til de musikkpedagogiske perspektivene rent faglig (Hanken & Johansen, 2018). Spesielt elevene som skal synge, danse eller spille et instrument må i løpet av denne prosessen lære et variert repertoar, noe som ofte fører til mestring og læringsutvikling i løpet av prosessen.

Læreren nevner altså hvordan trygghet i skolemiljøet bidrar til mestring på denne arenaen, en musisk-estetisk arena hvor fagene musikk og produksjon for scene tar betydelig stor plass. Hanken og Johansen (2018, s. 174-187) skriver om musikk som flere forskjellige fag, og her ser vi at lærerne mener at revyen handler om musikk som estetisk fag og musikk som trivselsfag. Noen element ved revyen likner dermed på *Positiv skolemiljø*-prosjektene som ble gjennomført allerede på 1990-tallet (Hanken & Johansen, 2018, s. 182). Dette var prosjekt som skulle skape tverrfaglig sammenheng med musikkfaget og skulle være et virkemiddel for å skape trivsel, samhörighet og motivasjon for læring. Mestring i kunstoffagene henger altså sammen med motivasjon (Illeris, 2012).

4.3 Hvordan speiles refleksjoner fra observasjonene mine tanker rundt revyen?

I arbeidet med masteren har jeg brukt mye tid på og reflektert en del rundt hvordan funnene i transkripsjonene av observasjonene jeg har gjort gjennom prosessen speiler egen opplevelse.

Jeg har til nå hatt tre blikk på revyen, først var jeg elev som deltok og selv opplevde revyprosessen for noen år tilbake, siden var jeg en som var med på arbeidet som lærerstudent og nå har jeg hatt et forskerblikk denne aktiviteten på den samme skolen. Dette er tre perspektiver jeg setter pris på å ha. Jeg har skrevet om det refleksive idealet og hvordan selv-refleksivitet (Postholm & Jacobsen, 2018) spiller en rolle for case-forskningen og det har vært viktig for meg som forsker å ha et ferskt blikk på konteksten. Dette tenkte jeg i utgangspunktet ville være utfordrende, men når jeg først var der og holdt på med forskningsprosjektet mener jeg at jeg klarte å omstille meg til å betrakte prosessene uten et å ha et veldig farget blikk. For å beskrive dette vil jeg først presentere noen observasjoner og utsagn fra intervjuene og vise hvordan tankene mine fra min tidligere erfaring speiles i disse. Dette forklarer jeg relativt i korte trekk, som for selv-refleksivitet. Jeg synes det er et viktig forskningsspørsmål å ha med på grunn av nettopp denne tidligere erfaringen min fra de tre ulike perspektivene. I avsnittet vil jeg også løfte frem observasjonene. I utgangspunktet observerte jeg for å forberede og supplere intervjuene, men det viste seg at observasjonene ga meg en del nyttige funn i tillegg til å fungere som støtte for intervjuene.

4.3.1 Elevenes opplevelse

En av observasjonene belyser hvordan elevene oppfører seg når de først er iført kostyme. Første observasjonen gjort av dette er tidlig i øvingsfasen:

Elevene er iført kostymer som har en del humoristiske trekk og snakker sammen om hvordan de skal kunne gjennomføre nummeret på scenen da hatten ser litt «teit» ut

Som nevnt er dette tidlig i øvingen, noe som gjør at kanskje kostyme er litt uvant, og det å spille en karakter er noe som kan virke litt fjernt. Her fikk jeg innblikk i elevenes opplevelse og tankeprosesser i denne konteksten. Det at de diskuterer og gir uttrykk for å ville finne ut hvordan de vil gjennomføre nummeret *i lag* synes jeg støtter opp om funnene som viser at revyen handler sosial læring, utvikling og utforsking (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å kunne samarbeide er altså en vesentlig forutsetning for en vellykket revy. Dette stemmer også med hvordan jeg opplevde revyen selv som elev og støtter opp under de tankene jeg har hatt.

Det finnes et slags lokalt element innenfor revyens rammer, nemlig *hyllingsdikt*. Observasjonen er enkel og sier:

Hyllingsdikt blir fremført i en samling i etterkant av tilbakemeldinger fra lederne.

Dette beskrives i analysen og i refleksjonen som en del av den lokale kulturen og miljøet, noe som er viktig for å bygge fellesskapsfølelse. Dette går ut på at en del elever fremfører hyllingsdikt til andre elever, eller til ledere som skal få litt ekstra ros, eller elevene vil bare gi dikt til venner og bekjente. Jeg tenker at dette er positivt, men at det også er elever som aldri får hyllingsdikt. Denne praksisen kan dermed bidra til å ekskludere elever med mindre nettverk.

4.3.2 Organisering

En observasjon beskriver.

«kreative prosesser forandrer seg hele tiden», måten timeplanen legges opp på handler ikke om en satt struktur, men å finne ut hva som egentlig må øves på og hvor mye tid som er til bruks for å kunne få ønsket utfall for et nummer

Dette var fra en situasjon hvor alle revydeltagere var samlet for å snakke om den videre timeplanen som stadig var under forandring. Timeplan-endringer er ikke bare tema i mine observasjoner, men forekommer også som tematikk i intervjuene. Læreren forteller om strukturen, og hvordan den fungerer til skolehverdagen. Hen sier også noe om hvordan de balanserer revyens timeplan i forhold til skolehverdagen, Elevene snakker mer om hva de tenker om øvingene. En elev nevner for eksempel at vedkommende har forståelse for den evig forandrende timeplanen da det er spesifikke ting som må øves på.

4.3.3 Pedagogiske handlinger

Jeg synes også det er viktig å trekke frem pedagogiske handlinger som en del av revyarbeidet. Dette handler både om å ta fatt i situasjoner og hjelpe til, jamfør pedagogiske modeller (f.eks. Illeris, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2013; Sæverot, 2017), men også hvordan en skal få fremdrift og sammenheng i prosessene. En av hendelsene jeg observerte handlet om å bytte ut låter i et nummer som hadde en del hip hop sanger:

Instruktør forklarer elevene at låtene skal byttes ut og hvorfor. En begrunnelse handlet om at de nye låtene virker mye bedre på scenen.

Først og fremst handler det om musikkpedagogiske valg av innhold slik som Hanken og Johansen, (2018) og; Dyndahl & Varkøy (1994) forklarer. Dette handlet om hvilke sceneuttrykk som kom frem ved de tidligere utvalgte låtene. Da tenker jeg i forhold til denne observasjonen, og det som er forklaringen for å bytte ut på nummeret handler også om å gi folket det de vil ha (Ruud, 2019). Først og fremst gjaldt dette elevene som etter observasjonene av den neste

øvingen tilsynelatende lot seg fenge enda mer av musikken, men også for publikummet som skal kunne oppleve showet og utfallet av det nye låtutvalget i nummeret hadde positiv virkning på flere av aktørene i konteksten (Small, 1998).

En annen observasjon som også gjelder innholdet, handler om hvilke handlinger som blir gjort om en elev er fraværende. Det å ha en stort musikalsk-teater prosjekt hvor nærmere 200 elever deltar, og samtlige har roller vil lede til omorganiseringer som nærmest må gjøres på sparket dersom noen blir syke. Mye av innholdet blir veldig godt kjent av flere av elevene som deltar, noe som gjør at det alltid finnes en vikar som kan ta over. I en av forestillingene måtte det steppe inn en vikar i hip-hop nummeret, dette byttet gikk fint. Det at mange elever lot seg fenge av det nye utvalget betyr kanskje at mange av elevene kjenner til låtene fra før, og da har de kanskje allerede erfaringer som skaper mestring (Bandura, 1997).

4.4 Sammenligning og oppsummering

I funnkapittelet har jeg trukket frem eksempler på relevante tema som framkommer i empirien og satt dem i sammenheng med spørsmålene, eller det jeg ønsker å finne ut av i oppgaven. Noen temaer som har kommet fram gjennom analysen har vært overraskende, som for eksempel det som handlet om mestring som nå har blitt veldig sentralt. Annen tematikk har virket relativt åpenbar fra tidlig i analysefasen, som for eksempel musicking og sosiokulturell betydning. Jeg har gjort noen sammenlikninger mellom læreres og elevers erfaringer i løpet av presentasjonen, og under vil jeg utdype dette ytterligere.

4.4.1 Sammenligninger

I analysen har jeg tatt i bruk en konstant komparativ metode (Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Strauss, 2008; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018), som innebærer å bygge ut teori gjennom analyse og funnarbeid. Men også sammenligne de ulike informantene sine perspektiv opp mot hverandre. Intervjuene fikk i den grad det var mulig relativt lik oppbygning i spørsmålene. Dette gjorde at jeg fikk gode muligheter til å kategorisere og sammenligne. Sammenligningen jeg presenterer under er delt opp i tre kategorier: kontradiksjoner/motsetninger, ekspandering og støttende funn. Kontradiksjonene er hvilke utsagn fra de ulike informantene er ulike hverandre, ekspandering er den tilføyende informasjonen, om en informant legger til noe ekstra informasjon angående et tema, mens støttende handler om hva de sier som kan være like angående et tema.

4.4.1.1 Mestring

En av de større kategoriene som er belyst i funnene og i analysen er det som handler om mestring, og mestringstro (Bandura, 1997; De Vries, 2013; Ryan & Deci, 2018). Alle informantene kommer inn på hvordan de har sett og opplevd mestring. Informantene kommer fra ulike roller og gir bredere perspektiv og ulike forståelser fra ulike steder. Læreren nevner at mestringen som er synlig ikke bare er den som skjer på scenen og det musiske og det som handler om fremføring, men også den sosiale mestringen (jf. s. 53). Dette sier også elevene, noe som forteller mye om progresjonen. De gir uttrykk for at de er trygge på scenen og sier at de opplever at de mestrer oppgavene. Elevene ser ut til å ha tro på at dette er noe de får til, og jeg opplever at denne mestringstroen oppstår på bakgrunn av erfaringer de gjort seg igjennom prosjektet (Bandura, 1997). Dette understøttes av læreren som peker på at tryggheten skapes i miljøet underveis. I starten var elevene mer nervøse, men etter hvert begynte de å glede seg til å vise frem det de kunne, de fikk altså en mestringstro.

Dette gjelder ikke bare den kunstnerisk- musikalske, men også den sosiale mestringen. Læreren sier at vedkommende ser at elevene mestrer sosialt i revy-prosjektet, og elevene utfyller det læreren nevner. I intervjuet kommer elevene kommer med innblikk i hvordan denne sosiale mestringen oppstår, for eksempel ved at de blir nødt til å snakke med hverandre og samarbeide. Dette er noe som skaper arenaer å mestre i.

4.4.1.2 Organisering

Her er det en del varierte svar fra alle informantene. En viktig detalj her er hvordan læreren og elevene sine beskrivelser av arbeidet og organiseringen fra andre læreres sider differerer noe fra hverandre. Da får vi i den komparative analysemetode en motsetning eller en kontradiksjon i dataen som er samlet inn (Corbin & Strauss, 2008). Kim som er læreren forteller hvor godt kollegaene på skolen jobber for å tilrettelegge fra skolen sin side angående skolearbeid og lignende. På andre siden er elevene som har et variert repertoar av formidlinger, noen formulerer det som mye arbeid før og etter revyen, men en av elevene nevner at læreren viser til mindre tilrettelegging for revyen, noe som gjør at eleven synes det er vanskelig å fokusere på revyen og læringsinnholdet her. Dette er noe jeg også trekker frem i diskusjonen da det er viktig å finne noen argumenter og trekke frem her i lys av ulike andre funn fra andre, samt publikasjoner som sier noe om dette.

Et annet viktig funn som kan sammenlignes i andre sine svar handler om observasjonen som handler om de kreative prosessene som alltid er under forandring. Timeplan og innholdet

organiseres litt etter hva man ser passer og hva som ikke passer, dette gjelder også det musikalske. En annen observasjon som støtter opp under dette handler også om å bytte ut låter i et nummer senere i øvingsprosessen. Noe som kommer frem hos læreren angående denne hendelsen handler om elevers påvirkning og at ideer og kanskje improviserte linjer og lignende er noe som blir en del av revyen. Dette viser altså hvordan prosessen alltid er under forandring, da nye ting dukker opp. Hos elevene kommer dette mer fram i svarene angående innlevelsen på scenen tidlig i prosessen til nå, men og basert på det musikalske og teatraliske innholdet av produksjonen. Elevene sier at innholdet er med på å styrke innlevelsen. Observasjonen om forandringen av innholdet var kanskje basert på nettopp dette.

4.4.1.3 Sosiale aspekter

Det som omhandler det sosiale er noe som spesielt trekkes frem hos alle informantene. Også i observasjonen er dette noe som tydelig kommer frem. Så hvilke relasjoner og hvilke sammenligninger kan jeg gjøre basert på dataene her? For det første har informantene mine to veldig ulike perspektiver. Det ene kommer fra en lærer som ser elevenes utvikling og hvordan de arbeider på en sosial arena, Elevene, på den andre siden kan gi et tydeligere førstehåndsperspektiv på hvordan de opplever den sosiale opplevelsen av å delta. I tillegg finner vi et tredje perspektiv gjennom observasjonene jeg har gjort, og som kan supplere til sammenlignbart innhold, spesielt da jeg også har tatt i bruk sosiogrammet (Bjørndal, 2017) som er en måte å kartlegge sosiale interaksjoner i forskningen. Til venstre er interaksjonen, mens på høyre finner vi en tolkning av utfallet av denne interaksjonen.

Leder tar en privat regi sammen med en av sangerne på scenen. Dette er med tilbakemeldinger og ideer for hvordan han kan bevege seg på scenen.	Tilsynelatende positivt utfall. Lederen har et avslappende språkbruk og viser at man kan rive seg litt løs og ikke være så anspent.
--	---

Tabell 1: Eksempel fra loggføringen i sosiogram

En viktig faktor som jeg også har beskrevet i teorikapittelet og tar for meg i diskusjonsdelen er det som handler om hvordan elevene er til hjelp for hverandre. Den sosiokulturelle læringsteorien (Vygotskij, 1978, 2001; Lyngsnes & Rismark, 2013) er noe som kommer med relativt ekspanderende sitater fra begge. Det er derfor et sammenlignbart aspekt ved dataen som er samlet inn. I fokusgruppeintervjuet med elevene spør jeg for eksempel elevene hva de selv synes om det å jobbe på tvers av trinn, da kommer det frem i støtte til lærerens påstander at det

er viktig at det finnes en trygghet der når de skal jobbe og fremføre i lag, uten det tidligere bekjentskapet. Niende-klassingene opplever at elever i tiende er hjelpsomme og greie og etter hvert blander elevene seg uten at de ser ut til å tenke på at de går på forskjellige trinn. I stedet er alle artister som deltar i samme oppsetning. Det virker også at tiende-klassingene jobber inn verdien av å hjelpe de som kanskje er helt nye i prosjektet. Jeg tenker at de forskjellige støttende og ekspanderende utsagnene handler om læringssoner og hva man kan gjøre uten hjelp og hva som kan gjøres med litt hjelp (Vygotskij, 1978, 2001; Lyngsnes & Rismark, 2013; Illeris, 2012).

4.4.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg prøvd å få frem de mer spesifikke funnene og koble dem til teoriene som har dukket opp, og på den måten kan en si at jeg har vært inspirert av grounded theory (Corbin & Strauss, 2008), men jeg har også brukt den konstant komparative analysemetoden (Glaser & Strauss, 1968; Corbin & Strauss, 2008; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018). Det tydeligste funnet handler om at revyen har sterke aspekter av sosial læring, utvikling og mestring på en sosial arena. Det andre store funnet dreier som mestring og mestringstro (Bandura, 1997; De Vries, 2013; Ryan & Deci, 2018). Mestring i de estetiske læreprosesser er noe som diskuteres ofte, og her har dette skjedd på en annen arena enn i den klassiske musikkundervisningen. Det siste jeg nevner handler om skoleutvikling (Dalin, 1994) og organisering. Under disse ulike aspektene er det en del teorier og elementer som er viktige for diskusjonsdelen, for eksempel organisering i forhold til kompetansemål og læreplanen, men når det gjelder pedagogikk og musikkdidaktikk.

5. Diskusjon

Hittil har jeg presentert tematikken som oppgaven min tar for seg og gitt teoretisk bakgrunn, metode for datainnsamling, samt analysert og gitt et uttrykk for hvilke funn jeg har gjort i forskningen. Her har jeg altså sammenlignet informantenes utsagn basert på kategoriene som har vist seg i den komparative analysemetoden. I dette kapitlet vil jeg diskutere funn og teorier basert på forskning. Jeg en hermeneutisk tilnærming hvor forståelsen min opererer i en spiral av deler og helhet. Jeg vil se etter likheter og ulikheter ved hva tidligere forskning og publikasjoner forteller når det gjelder det jeg har funnet ut. I slutten av diskusjonsdelen vil jeg også trekke inn kritiske refleksjoner rundt forskningen, noe jeg ser på som viktig for validitet og transparens i oppgaven.

5.1 Skoleutvikling og organisering

5.1.1 Skoleutvikling

Et viktig aspekt ved revyen handler om skoleutvikling (Dalin, 1986, 1994). I tilfellet av funnene og det som er relevant handler det om organiseringen av det store revyprosjektet, og hvorfor skolen ønsker å ta fatt i et slikt prosjekt. Jeg kan for eksempel ta for meg de ulike teoriene om organisasjoner som Per Dalin (1994, s. 38) presenterer en form for organisasjon som spesielt skiller seg ut handler om det kulturelle, at sammen skal man kunne nå mål som ofte baserer seg på normer, verdier og ritualer. Dette tenker jeg er viktig i rammene av revyen som musikkpedagogisk prosjekt. I intervjuene nevner både elevene og lærerne hvordan de sammen skal oppnå målene, spesielt framstår de sosiale målene som verdifulle for alle deltakerne.

Noe annet viktig Dalin (1994, s. 218) peker på er de ulike forandringene man kan gå inn for å gjøre. Man kan gjøre forandringer innenfor allerede eksisterende mål, noe som er relevant her da læreren trekker inn at man skal jobbe med visse kompetansemål, læreplanen og den generelle aktivitetsplanen til skolen. Men fortsatt gjøre endringer i for eksempel styreform og det sosiale samværet som skal utvikles gjennom et slikt prosjekt. Vi snakker kanskje her også mer om det som omhandler metoder og teknikker som tas i bruk innenfor de allerede gitte betingelsene. Observasjonene forteller noe om denne metodebruken og hvordan ledere og instruktører forholder seg til det som skjer også i den vanlige skolehverdagen. Den andre typen forandring Dalin (1994, s. 218) forteller om er endringen man kan gjøre for å forandre de allerede grunnleggende målene. Skolen har et pålagt mandat, og må følge en læreplan og finne måter å oppnår kompetansemål. I dette tilfellet er det altså noen læreplanmål i fag som produksjon for scene og musikk som blir fortolket og ekspandert til å kunne legitimere prosjektet. Ytre mål kommer derimot også fra andre styringsdokumenter som stortingsmeldinger og lignende og da kan man bevisst følge disse å tolke målene opp imot satte føringer.

En ting som er gjennomgående er spørsmålene som Dalin (1994, s. 219) stiller som reflekterende spørsmål etter en form for seremoni. 1) *Hva ble gjort?* 2) *Hva fikk betydning?* 3) *Hva fikk legitimitet?* (1994, s. 219). Dette er viktige spørsmål som også har relevans til funnene gjort i denne forskningen. Lærer og elevene snakker om prosjektets innhold og hva i prosjektet som fikk betydning og legitimitet. Det er kun læreren som eksplisitt nevner ordet legitimitet, men elevene også kommer innpå en del ting som gir rom for diskusjon rundt legitimitet. I min forskning er betydning viktig, og mye interessant kommer frem fra både lærer, elever og fra observasjonene. Kim, læreren, snakker i første omgang hvilken betydning revyen har hatt for

vedkommende personlig. Men også hvilke betydning det har hatt for en lærer som ser prosessen og utviklingen fra utsiden. Betydningen for elevene handler mer om personlig vekst og det som læres inn, men også om hva sluttproduktet er blitt til. Legitimitet er en helt egen diskusjon å ta når det gjelder alt i skolen, men det er verdt å trekke frem i forhold til hvordan man snakker om dette revy-prosjektet på skolen. Prosjektet tar mye av tiden fra de ordinære fagene i den aktuelle perioden, men det ser ut til at prosjektet har såpass sterk legitimitet på skolen at personalet aksepterer det.

5.1.2 Kunstproduksjon som utviklingsprosjekt

Prosjektet som er forsket på har mye likheter til tidligere forskning og rapporter som forteller hvilke utfall lignende kunst og kulturprosjekt har hatt i skolen. SKUP- rapporten (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021) handler om skolers egne utviklingsprosjekt i Oslo. Rapporten gir tilbakemeldinger fra ulike parter som har vært involvert i slike prosjekt. Ett av målene for Skoleutviklingsprosjektene i Oslo er å «styrke skolens kompetanse i å benytte kunst og kultur i realiseringen av skolens oppdrag» (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021, s.7). Noe som dukker opp i forskningen er at involvering av lærere i prosjektet er med på å styrke lærernes kompetanse i estetiske fag. I rapporten pekes det på at kunstoffagprosjekt kan fungere som en arena for utvikling og læring, og lærere som uttaler seg i rapporten trekker frem miljøet og det sosiale som bygges gjennom kunstprosjektene.

Læreren i min forskning peker på at et kunstprosjekt gjør det mulig å bli kjent med elevene på en annen arena, og på en annen måte. Birkeland og Uhlin-Engstu (2021, s.22) rapporterer det samme. Å jobbe sammen om et kunstoffaglig prosjekt/produkt gir altså et grunnlag for bedre kjennskap til elevenes kompetanse og utvikling der de er nå (Vygotskij, 1978, 2001). Slike kunstneriske prosjekt hvor elevene sammen deltar kan altså bidra til et større læringspotensial. SKUP-rapporten viser hvilke fokus skolene trekker frem som viktige for prosjektet (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021, s. 26). Det som er en gjenganger i denne rapporten, er hvordan skolene ofte er mer produktrettet og ser mye på hva elevene får til. Forskjellen til beskrivelsene fra min forskning er det at spesielt læreren fremstår som tydelig prosessorientert, og hen er svært opptatt av hvordan elevene utvikler seg i løpet av prosjektet, både det fagmessige som angår musikk og sal og scene, men den sosiale utviklingen oppleves som viktigere for vedkommende (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kløvjan (2016) sin oppgave om lokalt samspill har også flere likheter og like funn som forskningen i denne oppgaven kommer frem til. Kløvjan har imidlertid et større fokus på

hvordan slike prosjekt har relevans til politiske styringsdokumenter som stortingsmeldinger og læreplaner. Disse dokumentene forteller hvordan kultur og skole skal kunne henge sammen i tverrfaglige prosjekt som da for eksempel et musikkpedagogisk opplegg som dette.

Kolaas (2022, s. 9) har også en beskrivelse rundt hva lærere karakteriserer ved å jobbe med kunst og kultur i tverrfaglig prosjekt, med et større fokus på faget «produksjon for scene». Lærerne hos Kolaas (2022, s.7) arbeider etter liknende musikkpedagogiske opplegg som det jeg finner i min forskning. For eksempel berører Kolaas samarbeidet som går på tvers av klasser og trinn og hva som må til for å nå et bra sluttresultat. Kolaas (2022) presenterer også et funn som handler om hvordan skoler har behov for mer ressurser og kompetanse for kunstfaglig arbeid.

5.2 Danning, sosial læring og utvikling

5.2.1 Læreplanverket

Læreplanverket og den overordnede delen av læreplanen forteller hvordan skolen og arbeidet med fag og i skolen for øvrig skal bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). På skolen jeg undersøkte fortalte skolens nettside om en aktivitetsplan som skal være med på å bidra til dette samt andre deler av den overordnede delen av læreplanverket. Kunnskapsdepartementet (2017) peker på at kommunikasjon og samarbeid må fremmes for å gi elevene trygghet, herunder trygghet til å ytre meninger og trygghet i sosiale arenaer. Sammenhenger kan også trekkes fra det Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer om å opptre hensynsfullt, noe som er viktig da elevene i et «samkunstlig»-prosjekt som dette må kunne tørre å utfordre seg selv og vise seg en del frem. Elevene i fokusgruppeintervjuet jeg har gjennomført viser til at denne tryggheten oppstår ved at alle viser hensyn til hverandre og samarbeider for å oppnå et ønskelig sluttresultat. Denne tryggheten og den sosiale læringen er igjen også noe læreren poengterer som viktig og er en av hensynene som bevares i arbeidet, og jeg tror det er dette som gir prosjektet legitim bakgrunn. Hanken og Johansen (2018) nevner hvordan verdier fra eldre læringsplaner har fokus på kunstneriske fag, slik som L97 og nå også LK06 som er tidligere læringsplaner. De forteller som også i den nye overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2020) hvor viktig mellommenneskelig forståelse, samvær, samhandling og en inkluderende skole er viktig, dette knyttes da også til de praktiske og estetiske fagene, utviklingsprosjekt og skolens aktivitetsplan for øvrig. Kolaas (2022, s.9) får frem hvordan samarbeidrelaterte erfaringer kan utløse respekt for andre mennesker og for ulike typer arbeid. Elevene i forskningen min trekker for eksempel frem verdien av å se andre de

kjenner eller ikke kjenner så godt gjøre noe musikalsk, eller teatralisk. Elevene ser til å ha respekt for hverandres ulike talenter og har et oppmuntrende språk rundt dette.

Læreplanen er en ting, men det er også andre politiske styringsdokumenter som kan tas i betraktning når vi snakker om verdier og betydning av å jobbe med større kulturelle prosjekter (kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2013: 4; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; St. Meld. 8 (2007-2008)). I alle disse dokumentene kommer det frem at kunstfaglige prosjekt skal ha en dannende funksjon og bidra til elevens sosiale utvikling samt også at elevene skal ha et tryggere skolemiljø. Funnene viser klart at dette er en virkning av akkurat denne typen musikkpedagogisk opplegg. Det er litt som i inndelingen til Kolaas (2022) sine funn hvor det er snakk om enkeltindividers mål og oppnåelse, hva det kollektive har oppnådd (jmf. den sosiale betydningen) og hvilke kunstneriske mål. De kunstneriske oppnåelsene igjen er en viktig del av SKUP-rapporten (Birkeland og Uhlin-Engstu, 2021). Dette er også noe blir mer tydelig da jeg diskuterer kategorien danning og de ulike synende på danning i undervisning.

5.2.2 *Danning*

Kjernekategoriene som kommer frem i Kolaas (2022) sin konstant komparative analyse (Corbin & Strauss, 2008) er danning og livsmestring. En viktig intensjon med min forskning er betydningen av å ha en alternativ læringsarena enn den klassiske klasseromsundervisningen. Kolaas (2022, s.9) kommer frem til at den praktiske naturen av faget sal og scene og arbeid med praktisk-estetiske fag kommer godt med i en ellers «teoritung» skolehverdag. Læreren i min forskning forteller om hvordan elevene får muligheten til å vise frem noe som kanskje har ligget inne veldig lenge, men som ikke faller naturlig innenfor mer teoridrevne undervisningsmetoder. Når det gjelder danning er dette noe som ikke trekkes frem eksplisitt av informantene, men slik jeg tolker dataene er det klart at danning er essensielt for et prosjekt som det jeg har undersøkt.

Diskusjonen her blir hvordan danningen skjer i konteksten. Hanken og Johansen (2018, s. 220-222) beskriver tre ulike måter danning kan fremtre på i en danningsteoretisk musikkdidaktikk. Jeg mener at jeg har funnet argumenter for alle tre i det innsamlede datamaterialet.

Den første måten handler om danningen som skjer gjennom lærestoffet (s. 220). Det er et stort sprang i repertoaret i revyen, musikken er noe som skal treffe en målgruppe, men på den andre siden er også noe av utvalget nytt for elevene og danningen skjer da mye gjennom lærestoffet. Hanken og Johansens andre vei til danning foregår gjennom aktiviteter (s. 221). Dette er også veldig sentralt for casen. Revyen er en innholdsrik enhet, men krever at elevene er aktiviserte og arbeider *med* innholdet. Det skjer altså danning gjennom aktivitetene elevene tar for seg på

scenen, og i den mer underviste delen av revyen, samt også aktivitetene som skjer utenom scenen fordi elevene sosialiserer og finner på ulike ting mellom øvingene. Den av Hanken og Johansens elementer som er mest sentral for forskningen på revyen mener jeg er den dannelsesprosessen skjer vekselvis mellom læringsstoffet og aktivitetene (s. 222). I møte med læringsstoffet vil aktivitetene være sentrale for at prosessen der elevene dannes skal skje. Dette er noe elevene er opptatte av når de beskriver hvordan de opplever instruktørene sin framgangsmåte i det som kan sees på som undervisningen i revyen.

Jeg synes også dette med estetiske læringsprosesser (Austring og Sørensen, 2006) hvor estetiske erfaringer er spesielt prevalente. Tidligere forskning slik som Vangsnes (2021) sin artikkel om prosessdrama og Ulvik (2013) sin artikkel om pedagogikk og estetikk forteller at det skjer dannelse igjennom de estetiske erfaringene. Ulvik trekker også frem at utdanning er noe vi har og dannelse handler om hvem vi er, og at disse to korrelerer med hverandre. Det elevene beskriver er noe jeg synes relaterer den sanselige erkjennelsen, noe som i min forskning vil jeg si handler om innholdet, og hvordan innholdet bidrar til opplevelse og den sanselige erkjennelsen av det.

5.2.3 Oppsummering

Når det gjelder dannelse, sosial læring og utvikling så bekrefter både tidligere forskning og styringsdokumenter funnene i mitt forskningsobjekt. Mange av intensjonene i de politiske styringsdokumentene angående estetiske læreprosesser (kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2013: 4; NOU 2014: 7; NOU 2015: 8; St. Meld. 8 (2007-2008)) forutsetter slike virkninger av felles estetisk arbeid for/med elever som jeg har dokumentert at skjer i arbeidet med en revy. Dette er også noe tidligere forskning forteller. Hanken og Johansen (2018) peker på dannelse som et viktig resultat av kunstdidaktiske prosesser, og sier noe om kontekstens dannende virkning for elevene.

5.3 Mestring

«Folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema i «Kunnskapsløftet», læreplanen som ble satt i verk 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene i forskningen min kommuniserer mye omkring mestring, læreren har et mer eksplisitt språk, men også elevene kommer inn på hvordan de har opplevd mestring gjennom arbeidet med revyen. Utdanningsdirektoratet (2020) skriver om medgang og motgang, samt det å håndtere personlige utfordringer. Noe som går

igjen i min forskning som bekreftes av Kolaas (2022) er at elevene har en tendens til å bli tryggere på seg selv og stå mer fram etter hvert som de mestrer de oppgavene som skal gjøres. Jeg tenker dermed at det å mestre noe faglig kan føre til styrket selvtillit og dermed en høyere grad av livsmestring.

5.3.1 Mestringstro

En utbredt teori som spesielt nevnes i pedagogisk forskning er det som handler om mestringstro (Bandura, 1997; De Vries, 2013; Ryan & Deci, 2018). Mestringstroen kommer fra det indre og er noe som er basert på at en del faktorer gir tro på mestring av en oppgave. I teorikapittelet går jeg gjennom de fire faktorene som Albert Bandura (1997) bruker til å forklare hvordan en kan ha mestringstro, eller self-efficacy. Disse fire er også her et grunnlag for diskusjon rundt funnene av elevenes mestringsopplevelse og lærerens karakterisering og forklaring rundt hvordan det legges opp for mestring. *Tidligere erfaring (1)* er spesielt viktig i dette prosjektet. Elevene jeg intervjuet hadde sett tidligere elever delta i revyen, og enkelte av informanter hadde også deltatt i andre musikalske prosjekter. Den tidligere erfaringen bygges også underveis i prosjektet, da elevene dag for dag arbeider litt og litt med eventuelle roller de har. En elev (Bo) beskriver at de underveis blir mer komfortable i rollene da erfaringen med å spille disse rollene blir større og større hver dag. *Vikarierende erfaringer (2)* handler om for eksempel at elevene har sett andre gjennomføre det samme som de skal tidligere og opplevd at de mestrer dette. Her kan vi også trekke inn De Vries (2013) som snakker om lærerens mestringstro, at læreren får mer eierskap og mestring av å se elevene mestre. Dette kommer veldig klart frem i intervjuet med lærer/avdelingsleder Kim. Kim forteller hvilken betydning dette prosjektet har hatt og da er det særlig viktig hvordan elevene har mestret prosjektet. At elevene mestrer har også innvirkning på hans som lærer mestrings (De Vries, 2013). En annen viktig faktor Bandura (1997) trekker inn er *verbal overtalelse (3)*. Denne overtalelsen har etiske implikasjoner, siden det handler om hvilken makt språk og språkbruk har (Krumsvik, 2019), kanskje spesielt knyttet til lærere som autoritetspersoner. Her er det selvfølgelig forskjell på elevene og hvilken kjennskap lærerne og instruktørene har til dem. Kim presiserer at noen elever trenger litt overtalelse for å delta, og at de siden får et ønske om å delta og deretter mestre. På den andre siden har man de elevene som ikke deltar i det hele tatt og ikke har latt seg overtale, eller generelt sett ikke ser potensialet for mestring og dermed ikke etablerer den samme mestringstroen som de som deltar. Andre forhold som også spiller inn på mestringstroen er *emosjonelle og fysiske forhold (4)* (Bandura, 1997). Situasjonen man befinner seg i påvirker mestringstroen. De fysiske forholdene endret seg i løpet av revyprosessen, for eksempel da lys og lyd ble rigget. Da var det ikke lenger bare en gysal,

men en slags konserthall. Jeg opplevde at dette var med på å påvirke mestringstroen til elevene. Alt virket plutselig mer profesjonelt. Elevene forteller at dette påvirket dem, det var en motivasjonsfaktor og ga mestringstro. Når det gjelder *emosjonelle forhold* (4) slik Bandura beskriver dem må vi igjen til den sosiale læringen og utviklingen. Casen er en sosial kontekst og de sosiale relasjonene får til både sine medelever, men også til andre aktører som befinner seg i salen (Small, 1998) har en innvirkning på mestringstroen. Her vil jeg også trekke frem det læreren påpeker om foreldres og familie sin reaksjon på å se elevene på scenen. De blir rørt og glade, og dette kan påvirke de emosjonelle forholdene til elevene som synger, danser og/-eller spiller på scenen. De blir altså motivert og kjenner på mestring (Ryan & Deci, 2018).

5.3.2 Livsmestring

Læreplanen bruker begrepet livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg finner altså mange tegn på mestringsopplevelse innenfor det musikalsk-teater prosjektet jeg har undersøkt. Dette mestringsaspektet finner jeg igjen både hos Kløvjan (2016) og enda mer av Kolaas (2022), som skriver fram livsmestring som en av kjernekategoriene i faget sal og scene. En viktig faktor for denne mestringen er at et slikt revy/musikal-teaterprosjekt representerer en alternativ læringsarena. Konteksten jeg forsker på i seg selv er en alternativ læringsarena rent fysisk, siden det jobbes med revyen i andre rom enn klasserommet. Måten undervisningen skjer på er mer praktisk enn de fleste andre aktiviteter i skolehverdagen. Igjen kan vi gå tilbake til danning og hvordan identitet kommer fra personlig utvikling gjennom mestring (Kolaas, 2022, s. 75). Mestringsfølelsen elevene opplever, og læreren observerer hos dem i prosjektet synliggjør en personlig utvikling både hos elevene og lærerne. De ser at elevene utfolder seg på andre måter i revyprosjektet enn i den «vanlige» skolehverdagen. Elevene nevner hvordan de nærmest blir mer utadvendte og får bedre selvtillit, noe jeg tror oppstår ved at de mestrer og dermed opplever en personlig utvikling. Denne praktikaliteten og aktiviseringen av elevene er noe også Wittusen (2022) i sin avhandling finner ut at det er behov for som alternativ til en teoritung skolehverdag. Wittusen sin forskning handler om gutters motivasjon til musikk og har mange aspekt som er relevante også i min forskning.

SKUP-rapporten, som handler om kunstoffag som grunnlag for skoleutvikling i Osloskolen (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021) forteller i funnene om hvordan utviklingsprosjektene har «bidratt til endringer med hensyn til elevenes mestringsfølelse». Prosjektene som rapporten beskriver er forskjellige fra konteksten forskningen min befinner seg i, prosjektene som beskrives fokuserer på andre ting og organiseres annerledes. Jeg oppfatter derimot at kjernen er

relativt lik. SKUP-rapporten viser at elevene får styrket mestringsfølelse gjennom det kunstneriske utviklingsarbeidet og pedagogiske opplegget. Dette mener jeg har mye å gjøre med den alternative læringsarenaen, ikke bare romlig og fysisk, men ved at læringsaktivitetene er praktiske og estetiske og krever at elevene bidrar med kunnskaper og ferdigheter praktisk og sosialt (Kløvjan, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020; Kolaas, 2022; Wittusen, 2022). I observasjonene ser jeg for eksempel en stor endring fra den tidligere øvingsfasen kontra da jeg kom tilbake litt før premieren. Elevene var mer komfortable på scenen (noe elevene også forklarer selv), og dette opplever jeg at oppstår på grunn av endringer i elevenes mestringsfølelse.

5.4 Musikkpedagogiske perspektiver

5.4.1 Musicking

«To music is to take part, in any capacity, in a musical performance» (Small, 1998). Casestudien jeg har gjennomført er satt i en relativt bred musikalsk kontekst. Størrelsen kommer også tydelig fram gjennom funnene fra datainnsamlingen. Jeg mener mye av det som skjer i revyen kan beskrives som «musicking» slik Christopher Small (1998) beskriver det. I Small's konsept «musicking» ligger det at alle som bidrar til et musikalsk produkt deltar i «musicking», som en sosial aktivitet. Mye av det elevene gjør i øvingsprosessen er fremføring, men også lytting og oppmuntring til andre elever. I forbindelse med revyen er det mange som bidrar og deltar med andre ting enn å bare stå på scenen. Uten de som styrer lyd og lys, de som slipper inn publikum hver dag, de som sitter og administrer ville ikke den musikalske delen, eller den fremførende delen kunne blitt som den er. Jeg opplever at revyprosjekt er «musicking» både gjennom observasjoner, egne erfaringer og via intervjuene. Måten elevene beskriver arbeidet på handler også om de engasjerte instruktørene og aktørene som kommer fra utsiden av skolen er profesjonelle og at de kan hjelpe elevene å nå nye nivå. I revyen innarbeides musicking-begrepet (Small, 1998; Elliot & Silverman, 1995; Kolaas, 2022) pedagogisk. Varkøy (2017) knytter musicking-begrepet til mening og livsmestring, som jo er sentrale funn i min forskning.

I revyens variant av musicking finnes det også et betydelig element av *musicing* (Elliot & Silverman, 1995), forstått som å skape/frembringe musikk. Musicing, slik Elliot fremmer det, handler mer konkret om musikk-skapning enn Small (1998) sitt litt videre begrep. «Aspects of musical engagement» (s. 16) er sitatet som oppsummerer Elliot og Silverman (1995) sin forklaring på det å arbeide i en musikalsk kontekst. Jeg trekker her frem noen av de aspektene

ved Elliott (1995) sitt *musicing* som jeg mener har relevans for funn fra konteksten jeg beskriver.

Den første beskrivelsen handler om uttrykksfull og kreativ fremførelse (1). Dette (1) skjer i revyen ved at elevene blir oppmuntret til å gi masse av seg selv, og jobbe med å uttrykke det de skal formidle. Det andre viktige punktet er det som handler om å lede eller dirigere uttrykksfullt og kreativt (2). Dette kommer gjerne fra feltnotater fra observasjonene der jeg har fulgt med på hendelser hvor instruktører og lærere skal instruere og lære vekk. Instruktører og ledere ser ut til å leve seg inn og selv vise engasjement overfor det elevene skal fremføre, noe som kan være smittende og løfte frem det som handler om den uttrykksfulle og kreative fremførelsen. Instruktørene er ofte arbeidere i det lokale kulturlivet utenfor skolen, og tar med seg erfaringer fra ulike oppsetninger, samt også erfaringene de har fått gjennom flere år i arbeidet med revyen og ungdommer. Det tredje punktet jeg har tatt med angående *musicing* handler om å lytte etter de forskjellige lagene i musikken og få fram de personlige meningene som kommuniseres gjennom musiske hendelser (3). Dette synes jeg er et viktig aspekt i forhold til innlevelse, engasjement og hvilke personlige forhold elevene har til det musikalske innholdet i revyen. Lytting er sentralt da dette brukes som en læringsmetode for elevene, og det gir elevene et nytt forhold til sanger som uttrykker noe personlig fra før av. Den siste jeg valgte å trekke frem er det som handler om å beveges seg og danse sosialt, uttrykksfullt og kreativt (4), dette er veldig likt den første om uttrykksfull og kreativ fremførelse (1), men spisser seg litt mot en type fremførelse, nemlig dans. Danseinnslagene som jeg beskriver i observasjonene består av mange elever, flere enn i andre av revyens nummere. Den ene eleven påpeker at vedkommende har fått en større glede av å danse etter å delta i revyen. Hele revyen kan betegnes som noe sosialt, men det ser ut til at det å delta i dansenumrene gir en svært stor fellesskapsfølelse. Elliot og Silverman sitt «*musicing*» (1995) er en aktivitetsorientert tilnærming, mens Small (1998) sitt begrep *Musicking* er mer omfattende, Jeg oppfatter at arbeidet med revyen kan representere begge disse tilnærmingene.

5.4.2 *Praksis og praksialisme*

Jeg vil også trekke frem Elliot og Silverman (1995) i sitt begrep *praxis*. Det er et relativt bredt begrep som handler om det mer flerdimensjonale aspektet ved undervisning og utdanning. Her tilbyr de også en liste med faktorer som man kan diskutere med tanke på funnene og dataen jeg har samlet inn. Konseptet knytter seg også mer overordnet til menneskers utvikling musikalsk,

sosialt og kulturelt. Teorien og det som knyttes til omgrepet er noe som også er relativt grunnleggende da det nærmest beskriver andre modeller for undervisning på et større og flere nivå, altså under denne vil jeg si at man kan finne den didaktiske trekant og den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2013) som begge beskriver et formål med undervisning og vite man ønsker å oppnå igjennom undervisningen, i dette tilfellet det større prosjektet. Tilbake til de ulike faktorene som beskriver handlinger i undervisningen (Elliot & Silverman, 1995). Det første handler om hvor reflektert og informert handlingen er (1) noe som kommer godt frem spesielt i observasjonene ved hvordan instruktører handler i enhver situasjon hvor de underviser, de finner kjappe løsninger som funker. Jeg tror mye av dette kommer av lang kompetanse og erfaring. Denne faktoren er også noe som elevene trekker frem når det gjelder valg av innholdet og måten de beskriver hjelpen og undervisningen de får av dem som jobber i revyen. Den andre faktoren omhandler hvordan handlingen responderer med tradisjoner, dette gjelder også musikalske, kulturelle og sosiale verdier (2). Siden revyen har vært spilt i hvert år gjennom flere tiår, oppstår det visse tradisjoner. For eksempel når det skrives et rap-nummer, så finnes det en tradisjon, siden revyen har inneholdt et slikt nummer flere år, bare med andre låter selvfølgelig. En annen tradisjon er også avslutningsnummeret som har ulike musikalske låter, men koreografien og måten å avslutte revyen på har vært lik i nesten alle årene. Det siste punktet jeg vil trekke fram fra Elliot og Silverman angående denne delen av praxis-begrepet (1995) handler om hvordan måten å undervise på etisk sett kan fostre elevens personlige og musikalsk-sosial-samfunnsmessige liv (Elliot & Silverman, 1995, s. 17) (3). Arbeidet med revyen ser ut til å ha gitt elevene en god refleksjonsevne over betydningen av arbeidet, både sosialt og gjennom refleksjoner rundt ressurser og andre ting som går inn i arbeidet.

Elliot & Silverman (1995) nevner ulike dimensjoner ved praksialisme. Den første handler om (1) *undervisning og læring*, noe som jeg ser på som grunnleggende for revyen, altså teknikker for å lære seg å synge en sang, og-/eller danse en dans også videre. Her er det altså snakk om de prosessene som inngår i lære seg det eventuelle stoffet som elevene skal kunne. *Verdier* (2) av innholdet i revyen er noe som har kommet en del frem i funnene, spesielt da det handler om hva innholdet vil si for forestillingen og de som skal se på, men også verdien av innholdet for dem som skal fremføre og spille forestillingen. Dette er noe som også kommer frem ved at innholdet kan ha en verdi for samfunnet rundt. Noe av innholdet relateres til samfunnet og med innslag som handler om ting som er viktig for ungdommene. Alt i alt handler Elliot og Silvermans (1995) begrep *praxis* om å se på musikk som en sosial praksis. Jeg opplever at

denne revy-konteksten er en del av en større sosial praksis, hvor elevene kan utvikle seg i denne praksisen, både sosialt, men også faglig.

Verdi og valg av innhold i revyen baseres i musikkynet (Ruud, 1994, s. 20-23) til dem som velger innholdet, altså lærerne og instruktørene. Læreren og elevene forteller hvor viktig det er at innholdet er relevant for flere aldersgrupper og situasjoner. Jeg har også i teorikapittelet gått litt inn på det som handler om et populistisk musikkpedagogisk syn (Ruud, 2019) Dette handler om hvordan innholdet kan treffe ulike mennesker som fremfører og lytter, det handler altså om å «gi folket det de vil ha» (s.22). Dette er noe som igjen er nevnt av de ulike informantene, og jeg kjenner igjen disse tankene fra mine ulike erfaringer og perspektiv på revyen. Revyen skal være relevant for foreldre, besteforeldre, småsøsken, og jevnaldrende venner av elevene kommer og ser på. Arbeidet med innholdet fremstår som en kabal hvor innholdet skal kunne betyr noe for alle de ulike aldersgruppene, samtidig som det skal være mulig og engasjerende for elevene å fremføre. Revyen inneholder noe som kalles snutter, noe som vanligvis splittes til flere større numre hvor snuttene har et gjennomgående tema hver gang. Et tema her kan være musikken igjennom årene, eller musikken folk hører på, noe som i seg selv gir et variert repertoar hvor publikummet kan engasjere seg innholdet uansett alder.

5.5 Oppsummering

Diskusjonen kan oppsummeres ved at det er noen ulike måter å se på prosjektet på, selv om alle synene korrelerer med hverandre. Revyen som det musikkpedagogiske prosjektet som jeg beskriver har en del integrale aspekter ved seg som gjør den unik. Flere av disse aspektene forteller meg og min forskning om at det er noe som bør jobbes mer med. Revyprosjektet karakteriseres og drøftes i lys av ulike momenter som jeg anser som viktige. Danning, musikkpedagogikk, skoleutvikling og mestring er alle særlig viktige, både for informantene, men også igjennom egen refleksjon og diskutering.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Jeg har gjennom oppgaven prøvd å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever en lærer og fire elever sosial læring og utvikling i en revy som et musikkpedagogisk prosjekt?* noe som både gir en dypere forståelse av casen og en forklaring på hva som skjedde (Postholm &

Jacobsen, 2018). Spørsmålet mitt blir besvart som i funnene der jeg belyser tre forskningsspørsmål

1. Hvordan opplever 4 elever ved en ungdomsskole å delta i en revy som et musikkpedagogisk prosjekt?
2. Hvordan karakteriserer en lærer ved skolen arbeidet med revyen som et musikkpedagogisk prosjekt?
3. Hvilke refleksjoner gjør jeg meg rundt innsamlet data og egen forforståelse?

Spørsmålet *hvordan opplever 4 elever ved en ungdomsskole deltakelsen i revyen?* har gitt utsagn om hva de syns om å fremføre og hva verdi innholdet har. Det viktigste som kommer frem her er det som handler om det sosiale, hvordan de opplever den sosiale konteksten i revyen og hvordan de gjennom samarbeidet med de andre elevene som også deltar har fått en opplevelse av sosial utvikling. Spørsmål *hvordan karakteriserer en lærer ved skolen arbeidet med revyen?* gir også relativt like forklaringer, noe som jeg har sammenlignet i analysen gjennom en konstant komparativ analyse (Corbin & Strauss, 2008). Læreren sine utsagn handler om mestring og mer spesifikt den sosial mestringen og utviklingen som observeres blandt elevene. Det siste spørsmålet om egne refleksjoner rundt observasjoner og intervjuene kom jeg frem til mye støttende beskrivelser til hva elevene og lærer forteller om sine opplevelse. Samtidig har jeg også forsøkt å holde et kritisk blikk til hva som skjer i den sosiale konteksten.

For å finne ut av spørsmålene brukte jeg metoder som skulle på best mulig måte gi representativ data, selv om jeg da kunne hatt mange flere informanter, så var utvalget valgt forsiktig etter en del tanker på volum av svar og refleksjoner rundt prosjektet. Det syns jeg fikk da jeg igjennom spørsmålene fikk større svar enn forventet hvor lærer og elever trakk frem ting jeg ikke forventet å få svar om uten å stille spesifikke spørsmål rundt det, noe som viser refleksjon av egne opplevelser og erfaringer. Jeg har sammenlignet de ulike informantenes svar igjennom en komparativ analyse (Glaser & Strauss, 1968, Corbin & Strauss, 2008; Postholm & Jacobsen, 2018). Her har jeg sett likheter og forskjeller i hvordan deltakerne opplever aspekter ved det musikkpedagogiske opplegget, og organiseringen av det. Dette er svar som er kommet igjennom et intervju med lærer og et fokusgruppeintervju med fire elever, samt også observasjoner med ulike fokuspunkter. All denne dataen er analysert i en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Nyeng, 2017) hvor empirien er fortolket. I diskusjonen trekker jeg frem det jeg har sett på som de viktige funnene og deretter har jeg diskutert disse ut ifra teori, tidligere publikasjoner og tidligere forskning.

6.2 Implikasjoner og veien videre

Forskningen min viser at arbeidet med en revy som et musikkpedagogisk prosjekt har et utfall for sosial læring og utvikling, og at det gir musikkfaglig kompetanse. Veien videre ville vært og gå enda dypere inn i produksjonen og kanskje ha et annet fokus på for eksempel de estetiske læringsprosessene. Noe i forskningen jeg har gjort tyder på hva elevene har lært og hva lærere som jobber får ut av en slik produksjon, men fokuset går i det som handler om den sosiale læringen og utviklingen. En annen vei videre er å for eksempel gjøre en enda mer omfattende forskning, hvor det er flere informanter, flere elever som kan fortelle om sin opplevelse, og bruke både kvalitative og kvantitative metoder. Med et større prosjekt og større antall informanter vil det også komme flere tydelige svar og kanskje enda flere motsetninger og kritiske tilnærminger til arbeidet. Det er også sikkert spennende for en som kanskje ikke har vært veldig innblandet i lignende produksjoner komme inn med ferske tanker, som kanskje også da ser helt andre ting, og legger merke til hendelser og bemerker noe som jeg kan ha sett på som en selvfølge. I min forskning har jeg også gitt et argument for å arbeide med praktiske og estetiske prosesser. Læreren beskriver hvordan revyen er en alternativ læringsarena til den ellers teoritunge hverdagen, noe elevene også beskriver. I revyprosjektet opplever elevene at de kan uttrykke seg på andre måter enn i det «klassiske» klasserommet og noen av elevene som deltar i revyen befinner seg også i en kontekst hvor de kan vise noe de har interesse for. Læreren beskriver også at hen ser elevene på en helt annen måte, og ser elever som vanligvis ikke uttrykker seg mye i klasserommet, synge eller danse på en scene foran et stort publikum.

6.3 Avsluttende tanker

Det har vært en viktig opplevelse for meg å finne ut av hva arbeidet av revyen som et musikkpedagogisk prosjekt innebærer. Jeg har tidligere erfaringer fra prosjektet jeg har forsket på og nå vært heldig å få enda et perspektiv på toppen av disse tidligere erfaringene. «Elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (kunnskapsdepartementet, 2017) er et sitat som oppsummerer en del av det jeg har funnet ut. Forskningen har gitt meg en ny oppfatning og en dypere forståelse av hva man kan oppnå gjennom så store prosjekt.

Litteraturliste

- Adler, P.A., og Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA. Sage
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning og refleksjon* (2.utg). Studentlitteratur.
- Angrosino, M. V. og Mays de Perez, K. A. (2000) Rethinking Observation: From Method to Context. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Edition, Sage, Thousand Oaks, 673-702
- Austring, B. D. og Sørensen M. (2006). *Æstetikk og læring*. Hans Reize
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. Worth Publisher inc., U.S.
- Baxter, P. og Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *Qualitative report*, 13 (4), 544-559
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, A. E., Hamre, O., Kirksæther, B., . . . Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst: råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Hentet fra Oslo:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf
- Birkeland I. M & Uhlin-Engstu G. (2021) *Tverrfaglighet, dybdelæring, metodemangfold - estetiske læringsprosesser. Kan SKUP bidra til innføring av LK20?* Universitet i Sørøst-Norge. URL:
<https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2021/10/2021-10-26-SKUP-rapport-Birkeland-Uhlin-Engstu.pdf>
- Bjørndal, C. R (2017) *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3.utg) Gyldendal akademisk
- Creswell, J. W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.utg) Thousand Oaks
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling* (2. utg., p. 350). Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: teorier for forandring* (p. 285). Universitetsforlaget

- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music education research*, 15(4), 375-391.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- Elliot, D. og Silverman, M. (1995) *Music Matters: A philosophy of Music Education*. Oxford University Press
- Gadamer, H. G (2012) *Sannhet og metode*. Pax Forlag AS
- Glaser, B.G. & Strauss, A, (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction
- Hanken, I. M. og Johansen, G. (2018) *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet (2015) *Miljøfaktorer som fremmer trivsel* Hentet 3. november 2021 fra: [\(Postholm & Jacobsen, 2018\)](#)
- Høst. (2018). Fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen. Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences.
<http://hdl.handle.net/11250/2570704>
- Illeris, K. (2012) *Læring*. Gyldendal akademisk
- Kamberelis, G., og Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I.N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (4.utg) (s. 545-561). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kløvjan (2016) *Lokalt Samspill – En casestudie av lokale musikkpedagogiske samarbeidsprosjekt mellom skole, kulturliv og kommersielle aktører*. Høgskulen i Bergen
- Kolaas, S. S. (2022). Samkunst som meningsskapende tilnærming - en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene (Doktorgradsavhandling). Nord universitet.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2022). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 145-158. doi: 10.18261/npt.106.2.6
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga – temavalg, forskningsplan, metoder* (2.utg) Cappelen Damm akademisk
- Krumsvik, R. J (2019) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2019). Skaperglede, engasjement og utforskertrang-Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning. Regjeringen

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk
- L97. (1996). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen 2007*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/L97/>.
- Lyngsnes, K & Rismark, M (2014) *Didaktisk arbeid* (3.utgave). Gyldendal akademisk
- Merriam, S.B (1998) *Qualitative Research and case study applications in education*. Jossey-Bass
- Merriam, S.B & Tisdell, J.E (2009) *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey.Bass
- Mosavi. (2019). «Jeg har noe å dele!»: En kasusstudie av Fargespillmetoden anvendt i musikkundervisning i grunnskolen. (««Jeg har noe å dele!»): En kasusstudie av Fargespillmetoden ... - CORE”) Høgskulen på Vestlandet.
<http://hdl.handle.net/11250/2605804>
- NESH (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (“Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss ...”) Hentet 4. mars fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nielsen, F. V (1998) *Almen musikkdidaktik* (2. rev. og bearb. udg., p. 411). Akademisk Forlag.
- NOU 2013: 4. *Kulturutredningen 2014* Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole, Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.

- Nyeng, F. (2017) *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. M., & Vakeva, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. ("Hanna M. Nikkanen | University of the Arts Helsinki - Academia.edu") *Music Education Research*, 16(2), 162–175.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.859661>
- Onsrud. (2020). Mangfold i klasserommet - En kvalitativ studie av elevers opplevelse av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken. ("Mangfold i klasserommet - En kvalitativ studie av elevers opplevelse av ...") Høgskulen på Vestlandet.
<https://hdl.handle.net/11250/2671247>
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B (2010) *Kvalitativ Metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg) Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B, & Jacobsen D.I. (2018) *Forskningsmetode for Masterstudenter i Lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Ruud, E. (2013) *Musikk og identitet*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Ryan & Deci (2018) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Sakariassen, S. (2021) *Estetiske læreprosesser i grunnskolen: En studie av den erkjennelsesorienterte og den kunstorienterte forståelsen av læreprosesser i utdanningspolitiske dokumenter* (2021) UiT, Norges arktiske universitet
- Saldana, J. (2013) *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage
- Small, C. (1998) *Musicking: the meanings of performing and listening*. University Press of New England
- Stake (1995) *The art of case study research*. Sage
- St.meld. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for fremtida*. Oslo: Det Kongelige Kultur- og Kyrkjedepartement. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/487a17bcac7140368970648595afb7eb/nn-no/pdfs/stm200720080008000dddpdfs.pdf>.
- St. meld 20 (2012-2013) *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

- Sæverot, H. (2017) *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget
- Ulvik, M (2013) Pedagogikk og estetikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol.97 (utg. 6). Side 418-428. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift . Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Vangsnes, V. (2021). Prosessdrama som estetisk læreprosess: Ein strategi for utforskande iscenesetjing av sentral verdiområde i Fagfornyinga. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8294>
- Varkøy, Ø. og Dyndahl, P. (1994) *Musikkpedagogiske perspektiver*. Ad Notam Gyldendal
- Varkøy, Ø. (2017) *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vries, P. (2013) Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education research*, 15 (4), 375-391. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2013.829427>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. JohnSteiner, S Schribner & E. Souberman (ed). Camebridge, Ma/London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og Tale*. A. Kozulin (red). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg. Vol. 5). Sage.
- Yin, R. K. (2018) *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6.utg). Sage

Vedlegg 1 Godkjenning fra SIKT

17.04.2023, 12:42 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Arbeid med et større musikalsk prosjekt: En casestudie av en revy](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 386011	Vurderingstype Standard	Dato 20.06.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Arbeid med et større musikalsk prosjekt: En casestudie av en revy

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

Prosjektansvarlig
Kari Mette Holdhus

Student
Joachim Günther Alexander Karlsen

Prosjektperiode
15.08.2022 - 16.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT
Utvalg 2 og 3 i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 16.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de deltakerne og foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte / foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.sikt.no/624ffe4e-ba96-4e51-9bdd-0525b6461572/vurdering> 1/2

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Arbeid med større musikalsk prosjekt: Casestudie av en revy

Dette er et spørsmål til deg om å delta i masteravhandlingen som omhandler en casestudie av revy. I dette skrevet legger jeg frem formålet med studien, hva det vil innebære for deg å delta og noe ekstra informasjon om behandling av data.

Formål

I dette masterprosjektet vil jeg undersøke et større kunstprosjekt eller musikalsk teater. Herunder vil jeg finne ut hva en lærer karakteriserer med å jobbe med slike prosjekt, samt også hvilke opplevelser elever får ved å delta. Dette vil være caseforskning hvor jeg både gjennomfører observasjon og intervju og deretter kategorisere analysen av datainnsamling og sammenligner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette studiet vil jeg ha forskjellige perspektiver på revyen og det større kunstneriske prosjektet. Grunnen til at du får spørsmålet er fordi du er innenfor målgruppen for hva jeg ønsker å studere, du er altså enten elev som deltar i revyen. Eller du er lærer/avdelingsleder som har en del kunnskaper om revyen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det bli gjennomført et intervju om prosessen som har vært og det å jobbe med revyen. Som elev vil dere bli satt sammen i en egen fokusgruppe hvor dere vil bli spurt om hvordan dere opplever det å delta i et slikt prosjekt (Varighet ca. 30-45 min)
Som lærer vil det være et individuelt intervju hvor du vil bli spurt litt om hva som karakteriseres ved å jobbe med et slikt prosjekt og litt om bakgrunnen din i dette prosjektet (Varighet ca. 45 min)

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.

Jeg vil også forsikre elevene som deltar at alle svar vil være anonyme og at deltakelsen vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og eventuelle lærere som også deltar i prosjektet.

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 forsker og student som vil ha tilgang til datamaterialet og det vil behandle det sikkert.

Taleopptakene vil lagres forsvarlig gjennom et kryptert program samt lagret på sikker disk slik at ingen opplysninger og data skal bli synlig.

Ved anledning vil også veileder godkjenne dataet etter at det er behandlet og transkribert.

Ved ingen omstendigheter skal deltakerne av dette prosjektet gjenkjennes i publikasjonen og det vil kun være svarene fra elever samt hvilken fokusgruppe de er med i og det samme for lærerne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni, 2023. Alt av taleopptak og opplysninger som kan være sensitive vil bli slettet.

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:

- Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/institutt for kunstfag ved Høgskulen på Vestlandet.

- Prosjektansvarlig:
Joachim Günther Alexander Karlsen, student
Epost: joachim.karlsen97@gmail.com
Tlf: 48127927

Veileder:
Kari Mette Holdhus, Ph.D
Epost: Kari.Mette.Holdhus@hvl.no
Tlf: 53491363

Vårt personvernombud:
Trine Anikken Larsen, Personvernombod
Epost: trine.anikken.larsen@hvl.no
Tlf: 55587682

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Joachim Karlsen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Arbeid med et større musikalsk prosjekt: *Casestudie av en revy*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju hvor det vil bli gjort lydopptak (som slettes ved endt prosjekt)
- å delta ved observasjon hvor kun relevant data vil bli innhentet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide lærer

-
Hos lærer og ledelse vil det nok dukke opp enda flere oppfølgingsspørsmål og lengre svar ettersom at de får noen større spørsmål og diskuterbare spørsmål som krever ekstra refleksjon.

- Jeg vil selvfølgelig takke dem for å delta, dele relevant informasjon om formål med intervjuet, databehandlingen og tidsberegning for intervjuet. Jeg vil også be dem si ifra om det er noen spørsmål de ikke ønsker å svare på.
- Avslutningsvis vil jeg spørre om det er noe interessentene ønsker legge til og om de synes noen av punktene i intervjuet var viktige. Til slutt vil jeg også takke dem for at de stilte opp.

Generelle spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet her på skolen?
 2. Hvor lenge har du jobbet med revyen? (vært involvert)
- Hvilken rolle har du hatt i revyen opp igjennom årene? Har du vært mer til stede noen år?

Enkelthendelser

3. Er det noen hendelser fra årene du har jobbet som du har lagt spesielt merke til?
 - Har denne hendelsen hatt noen konsekvenser for miljøet?

Legitimitet

4. Synes du at revyen har bidratt til skoleutviklingen?
 - På hvilken måte? Diskuteres dette blant lærerne på skolen?
 - 5. Har du noen negative erfaringer med revyen?
 - Enkelthendelser, tidsbruk, organisering og lignende
6. Ser du forskjeller i miljøet og resultater, spesielt kanskje i musikkfaget (kan hende det kommer frem i teammøter), eller generelt sett i klassene?
 - Dukker det opp spenninger mellom elevene, aktørene.
 7. Hva tenker du om skalaen det jobbes med?
 - Mange aktører, mye tid, fritid og lignende

Betydning, karakterisering

8. Hva har vært de viktigste faktorene for arbeidet med revyen? (Skoleutvikling, sosiokulturelt, legitimitet, betydning)
 - Elevenes opplevelser? Er det noe i læreplanen og overordnede mål som forteller om viktigheten?
 - 9. Hvordan organiserer dere skolen og skolearbeidet?
 - Spesielt da elevene har kortere dager en periode.

Vedlegg 4 Intervjuguide fokusgruppe elever

Semistrukturerte intervju, hold betydelig oppmerksomhet på begreper og utsagn som kan være interessante å gå dypere inn på. Vær på med oppfølgings spørsmål, komme litt inn på hvorfor de tenker som de gjør

Bakgrunn og forkunnskaper

1. Revyen er frivillig, hva gjorde at dere ville være med eventuelt valgt sal og scene?
 2. Var noen av dere med i fjor også?
 - Hvis du ikke du var med hva hadde du hørt om revyen, hva kunne dere fra før av?
 3. Hadde dere sett revyen før? Kanskje med gamle skolen

Prosessen (sosiokulturelt, musicking)

1. Hvordan synes dere øvinger og revyen generelt sett er organisert? Øvingstidspunkter, i samsvar med timeplanen på skolen
 2. Hva synes dere kunne brukt mer/ eller mindre tid på? Band, sang, regi
3. Hvordan opplever dere denne skalaen å arbeide innenfor? Store publikum hver dag, scenerigg (lys og lyd)
 4. Hvordan føles det å stå på scenen å fremføre dette?

Revyens innhold (Musikkpedagogiske perspektiv, læreplan)

1. Hva synes dere om innholdet i revyen?
2. Hvordan opplever dere instruktørene som har ledet dere igjennom arbeidet?
 - Tilpasning, strenge, vennlige, punktlige
 3. Er dette musikk som dere kjenner igjen?
 - Tror dere det gjør noe med hvordan det fremføres på scenen?
 - Hvorfor tror du det?

Samhold og det sosiokulturelle

1. Hva synes dere om samholdet mellom elevene som deltar i revyen?
2. Synes du som 9. klassing at du har blitt kjent med de som går på 10 trinn? På hvilken måte
3. Har dere noen eksempler på hva som kan være med å skape dette samholdet? Er det bare å være inne i gymsalen, eller kan det være andre aktiviteter dere finner på i løpet av revyen?

Hva har dere lært av å være med på denne prosessen?

Vedlegg 5 Observasjonsguide

Observasjonsguide

Jeg har valgt å bruke observasjon som metode for å samle inn data. I første omgang blir dette samlet inn for å supplere med nyttig informasjon til intervjuene, men er også nyttig for supplerende data til analyse.

Her har jeg inndelt i noen ulike kategorier, under observasjonene bruker jeg kategoriene til å fokusere på ulike momenter. Noen av kategoriene er også fordelt over ulike dager da observasjonene varer over lengre tid.

Oppstart av møter

1. Hvordan griper instruktørene oppmerksomheten?
 - Hvilke metoder blir brukt
 - Språk og valg av beskjeder
2. Hvordan er elevene på scenen når de venter/hører på beskjeder?
 - Følger de med?
 - Snakker de med hverandre?
- Hvordan reagerer de på eventuelle endringer i planene?
3. Hvilke uromomenter kan jeg se?
 - Telefoner?
 - Samtaler?

Relasjoner

1. Hvordan behandler elevene hverandre?
 - Er det argumenter?
 - Ler elevene når noen gjør noe som kan virke flaut?
 - Snakker de med hverandre i pauser? I foajee og lignende?
2. Hvilke ting oppstår i ulike seksjoner av øvingene/forestillingsukene?
3. Hvordan snakke lærer med elevene? Hvordan håndteres eventuelle saker
 - Hvilke ting blir tatt tak i?
- Hvordan kommuniserer instruktører og ledere med elevene?
4. Hvilke samarbeid blir inngått?

Hva skjer på scenen?

1. Hvordan oppfører elevene seg på scenen under øving?
 - Følger de med på instruksjoner?
 - Er de engasjerte og jobber med innlevelse?
2. Hvordan oppfører elevene seg på scenen under forestillingsuken?

- Har de kontroll på innholdet?
- Hva skjer når noen er vekke, er syke eller må dra midt i forestillingen?
 3. Hvordan blir scenen brukt i pauser?
 - Gjør de noe sosialt?
 - Vedlikehold

Musisk/Opptreden

1. Hvordan øver band og sangere inn låter?
 - Hvilke instruksjoner blir de gitt?
 - Varmer de opp
 - Hvordan spiller de ulike låter`
2. Hvilke føringer får elevene?
3. Hvordan driver band med oppvarming og samspill?

Situasjoner

1. Hvilke situasjoner oppstår?
 - Argumenter
 - Pedagogisk løsninger og lignende
2. Hvordan blir en situasjon håndtert?