



# Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken

- *Sosiokulturelle perspektiv på deltakelse i musikkverksted*

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Høgskolen i Bergen – Griegakademiet

Avdeling for lærerutdanning

Våren 2012



Torstein Ulstein Kayser



---

## Abstract

This study is part of a national research project on *The Cultural Rucksack* (TCR), commissioned by the *Norwegian Ministry of Culture*, and executed by *Uni Rokkan Centre of Social Studies* and *Bergen University College*. TCR is a national programme for art and culture provided by professional artists in Norwegian schools to ensure that pupils get to experience and develop an understanding of professional arts and cultural expression of all kinds. Equality of opportunity is considered to be a core value of TCR and art and culture are regarded as resources that should be available to all children. The extent to which productions of TCR is practiced and perceived as available to all children, may depend on how and in what way pupils participate in the activities offered by TCR. This study aims to gain knowledge about processes that can involve and engage pupils in music workshops, and in that way encourage participation and maintain democratic principles of the programme. Reasons for doing research in relation to pupil participation in TCR can be found in political documents regarding the purpose of TCR, as well as evaluations, reports and literature discussing the potential of TCR as a cultural and political offer. The overriding issue in the study is related to a view expressed in White Paper No. 8 (KKD 2007-2008) that the quality of TCR primarily focuses on what happens in the encounter between pupils and professional artists in TCR. This study goes further into this claim by researching communication, guidance and support in two different Music Workshops. The present work aims to give answers to the following main research question: *What can have significance for pupil participation in Music Workshops within TCR, and how can pupils be included in activities and creative processes in such workshops?*

The methodological approach for the task includes interviews with pupils, professional artists, teachers and assistants, in addition to research observations transcribed into text. The theoretical approach for the thesis is based on a sociocultural perspective on participation, where context is crucial to how pupils participate. In the analysis I show how different relations, situations and activities that takes place in the workshop may affect pupil participation. These findings are discussed later in light of sociocultural theory in which I emphasize how the allocation of pupil roles and participation may affect the individual pupil's perception of their own participation.

---

## Sammendrag

Denne studien inngår i et treårig nasjonalt forskningsprosjekt om Den kulturelle skolesekken (DKS), utført av *Uni Rokkansenteret* og *Høgskolen i Bergen* på oppdrag fra *Kulturdepartementet*. DKS er en landsomfattende kultur- og utdanningspolitisk ordning som skal medvirke til at elever i skolen får oppleve, bli kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag. DKS bygger på et sosialdemokratisk syn der kunst og kultur ansees som ressurser som burde være tilgjengelig for alle elever. I hvilken grad skoleproduksjoner av DKS praktiseres og oppleves som tilgjengelig for alle elever, vil kunne være avhengig av hvordan og på hvilken måte elevene deltar i aktivitetene. I denne studien undersøker jeg hva som kan involvere og engasjere elever i musikkverksted, og hva som på denne måten fremmer deltakelse og opprettholder de demokratiske aspektene i ordningen. Den overordnede problemstillingen i studien er knyttet til et syn uttrykt i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008) om at kvalitet i DKS først og fremst dreier seg om det som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidleren. Denne studien går videre i denne påstanden ved å undersøke kommunikasjon, veiledning og støtte i to forskjellige musikkverksteder med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverksted innenfor DKS, og hvordan kan elever bli inkludert i aktiviteter og kreative prosesser i slike musikkverksteder?*

Den metodiske fremgangsmåten for oppgaven omfatter intervjuer med elever, kulturformidlere, lærere og assistenter, samt forskningsobservasjoner transkribert til tekst. Den teoretiske tilnærmingen for oppgaven er basert på et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse, der kontekst er avgjørende for hvordan elevene deltar. I analysen viser jeg hvordan ulike forhold, situasjoner og handlinger som utspilles i musikkverkstedet kan ha betydning for elevdeltakelse. Disse funnene drøftes deretter i lys av sosiokulturell teori der jeg legger vekt på hvordan tildeling av elevroller og deltakerstrukturer kan ha betydning for den enkelte elev sin opplevelse av egen deltakelse.

---

## Forord

*Democratisation is not something that is done to other; it is something that people only can do themselves.*

(Gert Biesta)

På bakgrunn av egen erfaring som sangpedagog for vokalgrupper og kor, har jeg vært spesielt opptatt av hvordan elever deltar og på hvilken måte pedagogen kan legge til rette for deltakelse. Noen elever viser tydelig deltakelse gjennom fysisk aktivitet og språk, mens andre elever kan gi et tilsynelatende ytre inntrykk av en mer passiv holdning. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært at elevdeltakelse handler om mer enn pedagogens tilrettelegging for deltakelse. Elevdeltakelse handler også om kommunikasjon, samtalestrukturer og mindre synlige føringer som ikke nødvendigvis pedagogen har kontroll over til enhver tid.

I den tiden jeg har jobbet med masteroppgaven har jeg lært mye og har flere å takke for det. Først og fremst kunne ikke dette arbeidet blitt gjennomført uten elever og lærere på de to skolene jeg har besøkt, og ikke minst en åpen og inkluderende holdning fra kulturformidlerne som var ansvarlige for de to musikkverkstedene jeg har observert. I tillegg vil jeg takke kor- og sangelever som jeg har fått jobbe med underveis i arbeidet med oppgaven, som har bidratt med inspirasjon og verdifulle praksiserfaringer. Veilederen min, Catharina Christophersen, har bidratt med kommentarer og viktige innspill. Jeg vil også takke prosjektgruppen for faglige diskusjoner, og Sunniva Ulstein Kayser for korrekturlesing, oppmuntring og inspirasjon.

Torstein Ulstein Kayser

Bergen, Mai 2012

# Innholdsliste

<b>1.1</b>	<b>Musikkverksted i Den kulturelle skolesekken .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>Problemstilling.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3</b>	<b>Relevant forskning .....</b>	<b>5</b>
1.3.1	Evalueringer av DKS .....	5
1.3.2	Klasseromsforskning.....	8
1.3.4	Oppsummering.....	10
<b>1.4</b>	<b>Videre struktur for oppgaven .....</b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>Elevdeltakelse sett fra et sosiokulturelt perspektiv .....</b>	<b>12</b>
2.1	Sosiokulturelt perspektiv .....	12
2.2	Relasjonen mellom deltakelse, situering og praksisfelleskap.....	12
2.3	Appropriering.....	16
2.4	Det intersubjektive rom .....	17
2.5	Deltakelsesroller og sonen for nærmeste utvikling .....	18
2.6	Stillasbygging.....	20
2.7	Mediering .....	21
2.8	Klasseromskommunikasjon: IRF-strukturen og autentiske spørsmål .....	23
2.9	Dialogisme .....	25
<b>3.</b>	<b>Metode .....</b>	<b>27</b>
3.1	Innledning .....	27
3.2	Nasjonalt forskningsprosjekt .....	27
3.3	Observasjon .....	28
3.3.1	Mikrostudier i etnografisk forskning .....	28
3.3.2	Bakgrunn for valg av DKS-produksjonene.....	28
3.3.3	Beskrivelse av DKS-produksjonen "Musikkreise" .....	29
3.3.4	Beskrivelse av DKS-produksjonen "Lydlek" .....	30
3.3.5	Forskerrollen .....	31
3.4	Intervju.....	33
3.4.1	Fokusgruppeintervju .....	33
3.4.2	Uformelle intervjuer og samtaler .....	34
3.4.3	Intervjusituasjonen.....	34
3.4.4	Utvalg av informanter .....	35
3.4.5	Utforming av intervjuguide.....	36
3.5	Dataanalyse – En hermeneutisk tilnærming.....	38
3.6	Forskningsetiske refleksjoner - Informert samtykke .....	42
3.7	Kommentar .....	43

---

3.7.1	Seleksjonsproblemer ved utvalg av elever i fokusgruppeintervju .....	43
3.7.2	Den sosiale avstanden mellom forsker og forskningsdeltakere .....	45
3.7.3	Interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltakere.....	46
<b>4.</b>	<b>Empiri og analyse .....</b>	<b>47</b>
4.1	“Musikkreise” ved Bergsvea skole .....	47
4.2	“Lydleik” ved Midtåsen skole .....	50
4.3	Appropriering – I hvilken grad er elevene med på å forme innholdet i musikkverkstedet? .....	52
4.4	Medbestemmelse gjennom håndsopprekking i det intersubjektive rom .....	55
4.5	Rammebetingelser i det intersubjektive rom – de fysiske rammene rundt musikkverkstedet .....	57
4.6	Klasseromskommunikasjon – samtalestrukturer i musikkverkstedet.....	59
4.6.1	Autentiske spørsmål og høy verdsetting.....	60
4.6.2	IRF-strukturen.....	62
4.6.3	Kommentar .....	65
4.7	Stillasbygging – støtte og veiledning i aktivitetene.....	67
4.7.1	Assistanse fra voksne : ”Dere må spille på lag og sheriffen er sjef” .....	67
4.7.2	Bruk av dikt som inspirasjon, hjelpemiddel og støtte.....	69
4.8	Musikalsk kommunikasjon uten kjennskap til musikkteori.....	73
4.9	Inndeling av instrumentgrupper – elevvurdering og medbestemmelse.....	76
4.9.1	Dynamisk diagnostiske vurderinger .....	76
4.9.2	Kompetanse på instrument.....	78
4.9.3	Oppfatninger knyttet til kjønnsroller .....	80
4.11	Den gjensidige definisjonsproblematikken.....	84
4.12	Alle har vært med og det har vært gøy? .....	86
<b>5.</b>	<b>Diskusjon og oppsummering av forskningsfunn .....</b>	<b>88</b>
5.1	”Lydleik” ved Midtåsen skole .....	88
5.2	”Musikkreise” ved Bergsvea skole .....	91
5.3	Avslutning .....	94
5.4	Føringer for videre forskning .....	95
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>97</b>
	<b>Nettsider .....</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>101</b>
	Vedlegg 1, Intervjuguide .....	101
	Vedlegg 2, informert samtykke .....	103
	Vedlegg 3, informert samtykke .....	105

---



## 1.1 Musikkverksted i Den kulturelle skolesekken

*Klokken er halv ni og jeg møter opp på Jørnsebakken skole for å observere musikkverkstedet "Takt og toner". Musikkerne Erling og Robert jobber som kulturformidlere i Den kulturelle skolesekken og er i gang med pakke ut instrumenter i klasserommet. De har med seg flere bokser og kasser med ulike instrumenter. De pakker opp perkusjonsinstrumenter, klokkespill, gitarer, digitale lydeffekter og flere hjemmelagede instrumenter. Elevene kommer inn i klasserommet. De peker på gulvet der instrumentene ligger og noen av elevene hvisker til hverandre. Etter kort tid kommer undervisningsinspektøren Gjermund inn i rommet. Elevene reiser seg opp og det blir helt stille i klasserommet. Gjermund introduserer Erling og Robert og forteller at skolen har gledet seg til å få besøk av Den kulturelle skolesekken. Etter introduksjonen henvender Erling seg til elevene og forteller elevene at de i løpet av uken skal komponere musikk. Avslutningsvis i prosjektuken skal de spille konsert på en av byens konsertscener. Etter en runde med gjennomgang av navn og interesser, får elevene tildelt hvert sitt instrument som de skal bruke til å komponere og eksperimentere med musikk resten av uken. Etter mye venting får jeg tildelt ett dessertfat og en klubbe som lager ganske høy lyd når klubben treffer fatet. Eleven som er plassert i stolen ved siden av meg, Alexander, får utdelt to pinner som ikke lager mye lyd når de treffer hverandre. Andre dagen i uken lener Alexander seg over til meg og hvisker følgende: "Dette suger".*

I forkant av endelig oppgaveformulering og utarbeiding av problemområde og problemstilling for denne oppgaven, var undertegnede observatør i et musikkverksted<sup>1</sup> under *Den kulturelle skolesekken*<sup>2</sup> (DKS) for elever i sjetten trinn på en skole i Sør-Norge. Dette besøket kan betraktes som første fase i forskningsprosessen der forskningsspørsmålene for undersøkelsen enda ikke var formulert. I denne fasen av forskningsprosessen ønsket jeg å få en innsikt i elevenes situasjon ved å delta i en skoledag hvor de fikk besøk av DKS. Utgangspunktet for denne DKS-produksjonen var kreativ komponering i musikkverksted der aktiv deltakelse stod i sentrum. Årsaken til at jeg har valgt å innlede oppgaven med beskrivelsen ovenfor er å illustrere hva deltakelse i musikkverksted kan innebære. I tillegg er dette eksempelet et forsøk på å illustrere hvordan ulike grader av deltakelse og deltakelsesroller i musikkverksted kan variere i forhold til kontekst, i denne sammenhengen hvilke muligheter de ulike instrumentene elevene fikk utdelt kan tilby.

Problemområdet for oppgaven er knyttet opp mot elevdeltakelse og deltakelsesroller i musikkverksted. For å finne ut noe om dette har jeg vært opptatt av å undersøke hva som kan involvere og engasjere elever som deltar i musikkverksted innenfor DKS. DKS-produksjonene handler i hovedsak om kunst- og kulturformidling i skolen, og fokus i

---

<sup>1</sup> Musikkverkstedene som omtales i denne oppgaven er skolebesøk fra DKS med varighet fra 3 til 5 dager. Dette er prosjektbaserte tilbud som kjennetegnes av felles aktiviteter og oppgaver med musikk som hovedfokus.

<sup>2</sup> Se avsnitt 1.2 for nærmere beskrivelse av DKS.

---

oppgaven knyttes opp mot det konkrete som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidlere<sup>3</sup> (heretter brukt som samlebetegnelse for instruktører, profesjonelle musikere og utøvere på oppdrag fra DKS). I forskningsprosessen har jeg tatt utgangspunkt i de levende prosessene, handlingene og dialogene som kommer uttrykk i DKS-produksjonene. Studien er gjennomført innenfor et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse, der man ser på kontekst som avgjørende for hvordan elever deltar, i tillegg til at samhandling og samspill danner viktig grunnlag for deltakelsesroller i praksisfellesskap (Dysthe 2001, Säljö 2001, Lave og Wenger 2003). I teksten vil jeg vise hvordan oppfatninger omkring deltakelse kan variere ut fra kontekst og hvem som oppfatter situasjonen til enhver tid. En gjennomgående problematikk for oppgaven er *hvordan* og *hva* vi definerer som deltakelse til enhver tid. Dette innebærer at det kan være problematisk å *kun* observere den ytre og observerbare atferden for å finne ut noe om deltakelse. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det rimelig å se på tankeprosesser som en form for kommunikativt arbeid og som aktive handlinger fra individet- og kollektivets side (Säljö, 2001). Med andre ord vil musikklytting også være å anse som aktiv deltakelse, noe som har viktige forskningsmetodiske implikasjoner for denne oppgaven og studien generelt.

DKS ble vedtatt av Stortinget i 2003, og er en landsomfattende ordning som skal medvirke til at elever i skolen får oppleve, bli kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag (KKD 2007-2008). Regjeringens politikk for DKS som framgår av St.meld.nr.8 (ibid.) forutsetter blant annet at demokratiske og kvalitetsmessige prinsipper etterfølges (Lidén 2004). Dette innebærer blant annet at det offentlige tar et ansvar for å formidle profesjonell kunst til *alle* barn og unge. Når tilbudet gis i den offentlige skolen, kan alle inkluderes. Dermed kan man, i tråd med demokratiske prinsipper, jevne ut de kulturforskjellene variasjoner i elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn kan innebære (ibid.). I St. meld. nr.8 (KKD 2007-2008) vektlegges det at DKS er kulturpolitisk satsing der hovedformålet er:

(...) å medvirke til gode vilkår for å skape og formidle kunst og kultur. Alle skal få tilgang til kunst- og kulturopplevingar og høve til å uttrykke seg gjennom kunst og kultur uavhengig av kjønn og geografiske, sosiale og økonomiske skiljeliner (KKD 2007-2008:8).

Det sies at flere av målsettingene i stortingsmeldingen (ibid.) bygger på et sosialdemokratisk syn der “Kunst og kultur er ressursar som bør vere tilgjengelege for alle” (ibid:8). I hvilken grad skoleproduksjoner av DKS praktiseres og oppleves som tilgjengelig for alle elever, vil

---

<sup>3</sup> I St.meld.nr. 8 (KKD 2007-2008) blir profesjonelle kunstnere og utøvere omtalt som kulturformidlere.

---

kunne være avhengig av hvordan og på hvilken måte elevene deltar i aktivitetene. Samtidig vil elevgrupper som regel være sammensatt av individer med ulike forutsetninger for deltakelse. I St. meld. nr. 8 (ibid.) uttrykkes det at det verken er mulig eller ønskelig å gi ferdige kriterier for kvalitet på innholdet i den kulturelle skolesekken: "(...) kvalitet i ordninga dreier seg om kva som skjer i møtet mellom elevane og kunst- og kulturformidlaren. Evaluator hevdar at det er usemje om kva dette inneber i praksis" (ibid:16). Nettopp fordi det er uenighet om hva dette innebærer i praksis, ønsker jeg finne ut mer om det konkrete som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidleren. I mye av litteraturen som er skrevet om DKS er det lagt stor vekt på at tilbudet skal inkludere alle elever i skolen. Sett i sammenheng med prinsipper i St.meld. nr. 8 (ibid.) kan DKS ses som et redskap til å opprettholde og videreutvikle demokrati, læring og likhetsverdier i det norske samfunnet gjennom engasjerende kunst- og kulturmøter for elever:

Den kulturelle skolesekken skal utformast og uavlateleg vurderast ut frå eit sett med prinsipp for ordninga: (...) For alle elevar: Den kulturelle skolesekken skal femne om alle elevar i grunnskulen og den vidaregåande opplæringa, uavhengig av kva skule dei går på og kva økonomisk, sosial, etnisk og religiøs bakgrunn dei har (ibid.:22).

I stortingsmeldingen (ibid.) understrekes det at kvalitet er et relativt begrep, og at det derfor ikke finnes et sett av alltid gyldige kriterium for kvalitet i DKS. Samtidig understrekes det at kvalitetsbegrepet burde være tema for kontinuerlig diskusjon. På bakgrunn av at ordningen er basert på (...) eit demokratisk og sosialt utjamnande perspektiv som høver godt med både kultur- og opplæringspolitiske målsetjingar (ibid:20), vil det etter min oppfatning være rimelig å anse høy grad av elevdeltakelse som et gyldig kriterium for kvalitet i DKS. I følge Anne Bamford (2008) er en inkluderende holdning et kjennetegn på utdanningsprogrammer av høy kvalitet: "Utdanningsprogrammer av høy kvalitet i og gjennom kunst var kjennetegnet av en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn" (ibid:89). I 2007 uttalte daværende kulturminister, Trond Giske, følgende om DKS: "Den kulturelle skolesekken underbygger våre demokratiske prinsipper ved å gi et profesjonelt kulturtilbud til barn og unge uavhengig av bakgrunn" (Kulturdepartementet 2007).

Her er det for øvrig nødvendig å tydeliggjøre hvilke retningslinjer begrepene demokrati og demokratiske prinsipper setter for skolebesøk av DKS. Det er ikke selvsagt hva demokrati er, og ulike forståelser av demokratiet har nokså forskjellige konsekvenser for praksisfeltet (Børhaug 2004). Vårt demokrati er basert på en kollektiv selvbestemmelsesrett. Folket styrer seg selv gjennom valgte representanter og på grunnlag av demokratisk vedtatte lover og regler. Et demokratisk samfunn vil alltid være preget av det grunnleggende ønsket

---

om at alle borgere i utgangspunktet skal ha likeverdige sivile, politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter (Arbeidsdepartementet 2001). Ideen om demokrati handler med andre ord om inkludering av folket i styringen av samfunnet (Biesta 2007). Når det fra regjeringens side legges betydelig vekt på demokratiske prinsipper som grunnlag for de tilbud som gis gjennom DKS, er det slik jeg forstår det vekten på at alle skal gis like muligheter til kulturell deltakelse og opplevelser som er sentral. Fordi problemområdet for oppgaven er knyttet opp mot elevdeltakelse, vil jeg se nærmere på hvordan elever blir inkludert i aktiviteter og kreative prosesser som utspilles i musikkverkstedene. Undersøkelsen er begrenset til å omfatte skolebesøk av DKS i grunnskolen. I den sammenhengen handler den demokratiske rammen i korte trekk om at aktiviteter som arrangeres av DKS skal være tilgjengelig for alle elever. DKS kan slik sett bare defineres som fullt ut demokratisk dersom den når alle elever. Spørsmålet blir da om det er et realistisk mål for DKS å være fullt ut demokratisk? På den ene siden vil det, etter mitt syn, være rimelig å legge til grunn at demokratikravet er oppfylt ved at alle elever får mulighet til å delta. På den andre siden kan en si at demokratikravet ikke er fullt ut oppfylt før alle elever på en eller annen måte faktisk har deltatt.

I denne oppgaven er fokuset rettet mot musikkverksted, og konkret handler aktiviteter i musikkverkstedene i undersøkelsen om henholdsvis innøving av forhåndsbestemte sanger, eller komponering og eksperimentering med lyder. Det er ulike kriterier som ligger til grunn for hvordan aktiviteter i musikkverkstedet kan fange opp alle elever. For musikkverkstedet der fokuset er rettet mot komponering, kan deltakelse handle om at den enkelte elev sin stemme skal bli hørt. I musikkverkstedet der elevene øver inn forhåndsbestemte repertoar vil det være en forutsetning at alle elever får en rolle i aktivitetene og aktivt får mulighet til å bidra i musiseringen for at produksjonen skal kunne karakteriseres som å fylle deltakelseskravene og dermed være demokratisk.

I St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008) blir begrepet deltakelse/elevdeltakelse brukt for å beskrive henholdsvis tre ulike måter elever kan være med i DKS-produksjoner. I det første eksempelet skrives det at "(...) mange framsyningar i Den kulturelle skulesekken element av elevdeltaking i seg ved at nokre elevar er med på scena (ibid:40). Dette er en form for elevdeltakelse som, etter mitt syn, kan forklares som tilsynelatende *aktiv, fysisk deltakelse*. Den andre formen for deltakelse som beskrives innebærer at elevene kan være "(...) deltakarar i skapande prosessar i lag med profesjonelle kunstnarar eller kulturarbeidarar (...) gjennom verkstader der elevane er aktivt med i ein kunstnarleg prosess" (ibid:40). Dette er en form for deltakelse der begrepene *medbestemmelse* eller *medvirkning*, etter mitt syn, er av

---

særskilt betydning for grad av elevdeltakelse. Det er derfor påfallende at verken *medvirkning* eller *medbestemmelse* blir nevnt i St. Meld. Nr. 8 (ibid.). I St.meld. nr. 30 (UFD 2003-2004) skrives det for øvrig at *medvirkning* og *medbestemmelse* betyr at eleven skal ”(...) ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (ibid:55).

Den tredje formen for deltagelse som beskrives i St. Meld. Nr.8 (KKD 2007-2008) handler om at elevene kan være ”(...) publikum ved framvisninger av utøvande kunst (ibid:40). Denne formen for deltagelse trenger ikke nødvendigvis å innebære aktiv, fysisk deltagelse eller medbestemmelse. Allikevel vil ofte rollen som publikum innebære elementer av aktiv deltagelse og medbestemmelse, og det er ingen absolutt motsetning mellom disse formene for deltagelse, noe jeg vil komme tilbake til senere i teksten.

## **1.2 Problemstilling**

Studien er gjennomført innenfor et sosiokulturelt perspektiv på deltagelse, der man ser på kontekst som avgjørende for hvordan elever deltar, i tillegg til at samhandling og samspill danner viktig grunnlag for deltagerroller i et praksisfellesskap. Den overordnede problemstillingen i studien er knyttet til et syn uttrykt i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008) om at kvalitet i DKS først og fremst dreier seg om det som skjer i møtet mellom elevene og kunst- og kulturformidleren. Denne studien går videre i denne påstanden ved å undersøke kommunikasjon, veiledning og støtte i to forskjellige musikkverksteder med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hva kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverksted innenfor DKS, og hvordan kan elever bli inkludert i aktiviteter og kreative prosesser i slike musikkverksteder?*

## **1.3 Relevant forskning**

### **1.3.1 Evalueringer av DKS**

Siden 2003 har det blitt gjennomført flere relevante forskningsbaserte evalueringer og rapporter av arbeidet med DKS (KKD 2007-2008). I evalueringsrapporten *Ekstraordinært eller selvfølgelig?* (Borgen og Brandt 2006) skrevet av Jorun Spord Borgen og Synnøve S. Brandt, blir det lagt stor vekt på spenningsforholdet mellom det Borgen og Brandt definerer som monologisk og dialogisk formidling, og mellom passivitet og aktivitet i elevrollen. I rapporten beskrives disse to modellene som to teoretiske ytterpunkter. Borgen og Brandt

---

(ibid.) understreker at det finnes en spenning mellom disse formidlingsformene i DKS. Monologisk kommunikasjon i kunstformidling kan for eksempel være en forestilling eller konsert der elevene er mottakere og kunstnerne er avsendere, og hvor det i følge Borgen og Brandt er liten grad av dialog mellom elever og kunstnere. De trekker blant annet paralleller til tradisjonell ”kateterundervisning” i skolen, og hevder at dette ikke inkluderer elever i samme grad som mer aktiv deltakelse. Gjennomgående i rapporten gir Borgen og Brandt tydelig uttrykk for at dialogiske formidlingsformer er å foretrekke fremfor monologiske formidlingsformer. De hevder blant annet at elever som har opplevd dialogisk formidling har fått mye ut av DKS, mens ”Elever som kun har opplevd monologisk formidling med kultur som avsender, ser ut til å ha mindre igjen av tilbudet” (ibid:19). Samtidig legger de vekt på at det vil være ulike sett av kriterier som ligger til grunn for vurderingene av kvalitet i disse to formidlingsformene, og påpeker at det vil være fruktbart for veien videre i DKS-ordningen å gi en kommune/skolepris til beste DKS-skole med utgangspunkt i dialogisk eller monologisk modell. Hvilke kriterier som brukes i vurderingene vil da være avgjørende for hva slags signaler denne prisen vil gi om DKS i fremtiden. Et av funnene i undersøkelsen av Borgen og Brandt er at ”(...) selv om man ønsker at skolen skal utvikles mot en dialogisk kultur, fins mange strukturer som vedlikeholder en monologisk kultur” (ibid:34).

I 2006 ble rapport 5/2006 sent ut til høring. I saksutredningen ”Høring – evaluering av den kulturelle skolesekken” (Fylkesutvalget 2007) stiller Fylkesrådet seg kritisk til metodikken for evaluering i rapport 5/2006. Denne kritikken argumenteres med at utvalget av informanter oppleves som lite representativt. Videre i høringen kritiseres Borgen og Brandt for sin fremstilling av dialogiske og monologiske formidlingsformer som to teoretiske ytterpunkt. Høringsutvalget uttrykker at begrepsparet gir liten eller ingen mening, da produksjoner av høy kvalitet kjennetegnes av en dialog med sitt publikum. Fylkesrådet stiller også spørsmålsteget ved omtalen av monologisk vs. dialogisk kommunikasjon. De hevder det ikke er realistisk å kunne tilby alle elever slike produksjoner av type ”verksted” hvert år innenfor de økonomiske rammene for DKS. Videre påpeker Fylkesrådet at det heller ikke er gjennomførbart i forhold til volumet, dvs. antall gode produksjoner og kunstnere tilgjengelige for DKS (ibid.).

I Museumsnytt nr. 2, 2007 kritiserer også Signy Norendahl (2007) fremstilling av de to formidlingsformene som motsetningspar i rapport 5/2006. Norendahl (ibid.) skriver at Borgen og Brandt (2006) beskriver en konflikt mellom dialogisk og monologisk formidling der dialogisk formidling anbefales fordi den gir best læring. Norendahl (2007) på sin side mener at å være publikummer på en konsert ikke er en monologisk aktivitet med passiv

---

mottakerrolle. Dette argumenterer hun med følgende: ”Kan du lytte, er du ikke passiv” (ibid:21). Videre viser Norendahl (ibid.) til St.meld.nr. 38 der det hevdes at ”(...) det å være publikummer ved en konsert, en teaterforestilling eller en kunstutstilling er å forstå som en aktiv kulturopplevelse, sidestilt med f.eks. egne kulturproduksjoner under profesjonell veiledning” (ibid:21).

I artikkelen ”Er evaluering irrelevant for Den kulturelle skolesekken?” (Borgen og Brandt 2007) kommenterer Borgen/Brandt innlegget til Norendahl (2007) der de registrerer at svært mye av den faglige kritikken som reises om selve evalueringen og rapporten avdekker mangelfull kunnskap om hva som har vært evalueringens oppdrag og mandat. Videre viser de til evalueringens hovedfunn der de setter spørsmålstegn omkring DKS sin målsetting, og om det først og fremst er et kulturpolitisk prosjekt der skolen har en mottakerrolle, eller om det er et kultur- og skolepolitisk prosjekt med to likeverdige samarbeidspartnere. Avslutningsvis konkluderer Borgen og Brandt (2007) med at: ”Evalueringen gir et velfundert grunnlag for å justere kurs og fatte beslutninger om videreføringen av ordningen, til elevenes beste. Det er jo dem Den kulturelle skolesekken er til for” (ibid:23).

I evalueringsrapporten *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur* (Kleppe og Haukelien 2009) skriver Kleppe og Haukelien at den demokratiske ambisjonen alltid har vært en viktig drivkraft i norsk kulturpolitikk. I følge Kleppe og Haukelien (ibid.) innebærer demokratisering av kulturen at det etableres offentlige ordninger som sørger for å spre kultur ut til befolkningen. Utgangspunktet for denne rapporten (ibid.) er, i følge Kleppe og Haukelien (ibid.) at DKS er et typisk eksempel på norsk politisk kultur, der det elitære forenes med det folkelige og demokratiske. Kleppe og Haukelien (ibid.) diskuterer hvordan denne dimensjonen realiseres i møtet mellom kunst- og kulturfeltet og skolen, og at det er en utfordring knyttet til Den kulturelle skolesekkens intensjon om å sikre likeverdighet til alle elever uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. I St. Meld. nr. 8 (KKD 2007-2008) legges det vekt på at DKS skal medvirke til at elever i skolen får oppleve, bli kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag (ibid.).

I evalueringsrapporten *Kvalitet og forankring* (Kleppe, Berge og Hylland 2009) understreker Kleppe, Berge og Hylland at “Det er en relevant forskjell på å si at elevene skal møte profesjonell kunst og kultur med høy kunstnerisk kvalitet og at den presenterte kunsten skal holde gjennomgående høy kvalitet, både kunstnerisk og formidlingsmessig (ibid.:35). På oppdrag fra *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen* ble forskningsrapporten *Arts and Cultural Education in Norway* (Bamford 2012) publisert. Dette er en

---

landsomfattende undersøkelse av kunst- og kulturformidling i Norge der Bamford (ibid.) ser nærmere på hva som kjennetegner kvalitet i kunstfagene, samt hvilke utfordringer og muligheter som finnes for fremtiden. Kunstfag innebærer i denne sammenhengen kulturformidling i grunnskole, kulturskole, barnehage, SFO og DKS.

I rapporten skriver Bamford (2012) at til tross for at likhetsprinsippet er en fundamental verdi i norsk undervisning, viser undersøkelsen at det er geografiske og kjønnsmessige forskjeller tilknyttet aktiv deltakelse i kunstfagene. Rapporten viser til at det er mindre grad av deltakelse hos barn og unge med annen kulturell bakgrunn enn norsk og barn med spesielle behov, og at det er få gutter som deltar i kunst - og kulturaktiviteter. Rapporten peker på at aktører innen DKS tilsynelatende har prioritert dekning fremfor dybde. Videre omtales majoriteten av aktivitetene i DKS mer som oppvisninger og opplevelser enn som *workshops*. Bamford foreslår det ville vært en forbedring å kutte ned på antall DKS-produksjoner per år, og heller fokusere mer på dybde. I følge Bamford har DKS kun en forbigående innflytelse på elevene. Dette kan, i følge Bamford, være fordi forestillingene ikke er en del av den faste undervisningen eller fordi elevene ikke ser relevansen av produksjonene i forhold til deres egne interesser og erfaringer. Fra fokusgruppeintervjuer med elever som har deltatt i DKS-produksjoner viser rapporten at elevene ønsket å ha mer innflytelse i innholdet for produksjonene (ibid.).

### **1.3.2 Klasseromsforskning**

Et overordnet mål for evalueringsrapportene som har blitt trukket frem er at de skal gi et bilde av hvorvidt DKS fungerer ut fra målsettingene formulert i St.meld. nr. 8 (KKD 2007-2008). En av disse målsettingene er at: ”Gjennom tilboda i Den kulturelle skulesekken kan elevane både vere deltakarar i skapande prosessar i lag med profesjonelle kunstnarar eller kulturarbeidarar, og publikum ved framsyningar av utøvande kunst” (ibid:40). I kritikken av rapport 5/2006 (KKD 2007-2008, Fylkesutvalget 2007, Norendal 2007) legges det vekt på at en fremstilling av dialogiske og monologiske modeller som to motsetninger er problematisk, nettopp fordi kunstformidling og interaksjon i klasserommet ofte består av begge deler. Innen klasseromsforskning er dette for øvrig en tematikk som har vært under diskusjon i lang tid. Videre i gjennomgangen vil jeg derfor presentere diskusjoner og tanker knyttet til ulike undervisning- og formidlingsmodeller. Felles for disse diskusjonene er gjerne en dualistisk fremstillingen av to formidlingsformer i et spenningsforhold på den ene siden, og kritikk av slike fremstillinger på den andre.



---

I nordisk sammenheng har flere forskere innenfor et sosiokulturelt perspektiv de siste årene fokusert på dialog, samspill og deltakelse i praksisfellesskap (Säljö 2001, Aukrust 2001, Dreier 1999, Dysthe 1995, Dysthe 2001, Linden 1992, Nystrand, et al. 1997, Hundeide 2001). Olga Dysthe (1995, 2001) har gjort flere studier på dialog og samspill i klasserommet i lys av sosiokulturelt perspektiv. Hun beskriver i *Det flerstemmige klasserommet* (1995) læreren sin stemme som en av mange stemmer som blir lyttet til. I denne boken forklarer Dysthe (1995) *presterende undervisning* som enveis formidling av kunnskap, mens *sosial-interaktiv undervisning* innebærer alle typer undervisning som aktivt legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre og mellom eleven og det stoffet som kan læres. Dette er undervisningsformer som, etter mitt syn, kan knyttes opp mot det Borgen og Brandt (2006) definerer som dialogisk og monologisk formidling. Dysthe forslår at fordi vår kultur og skoleverk er så preget av den presterende monologiske kommunikasjonsformen, er det behov for å legge sterkere vekt på den sosio-interaktive tilnæringsmåten og dialog i klasserommet. Denne boken ble utgitt i 1995, og Dysthe påpekte at klasseromsundervisning på denne tiden var for lite preget av dialog og sosial-interaktiv undervisning (Dysthe 1995). Samtidig viser Dysthe en kritisk holdning til teoretikere som anser en formidlingsform som fortrukket framfor en annen: "(...) det er viktig å unngå banalisering på dette punktet og, til dømes i retning av at lærarmonologen er forkasteleg og at alle former for klasseromssamtale per definisjon er dialogiske (Igland/Dysthe 2001:110). Dysthe (1995) er for øvrig enig i at en klasseromssamtale kan karakteriseres som "monologisk", men ikke i betydning av at det dialogiske aspektet mangler, men at det dialogiske potensialet ikke er utnyttet (ibid.).

Som det kommer frem av denne gjennomgangen trekkes gjerne valg av formidlingsform frem som avgjørende for i hvilken grad elever inviteres til dialog og deltakelse i klasseromssituasjonen. Dette er en tradisjon og syn på klasseromskommunikasjon som kan oppfattes som snever og noe forenklet med tanke på at elevdeltakelse, etter mitt syn, burde sees i sammenheng med den situasjonen den inngår. Utgangspunktet for denne oppgaven er at deltakelse i musikkverksted ikke kan sees isolert fra den kontekst den inngår i.

---

### 1.3.4 Oppsummering

Et fellestrekk i diskusjoner rundt interaksjon i klasserommet og kulturformidling i DKS er, som nevnt ovenfor, gjerne en dualistisk fremstillingen av to formidlingsformer i et spenningsforhold på den ene siden, og kritikk av slike fremstillinger på den andre. I denne oppgaven vil jeg blant annet undersøke hvordan interaksjon og kommunikasjon i klasserommet foregår, og ikke bare forholdet mellom formidler og elev eller valg av formidlingsform. Min oppfatning er at det vil det være problematisk å undersøke hvor dialogisk eller monologisk en undervisningspraksis fremstår, nettopp fordi interaksjon i klasserommet ofte består av begge deler. I undersøkelsen for oppgaven har jeg derfor ikke valgt å se på monologisk og dialogisk formidling som to isolerte formidlingsmodeller som står i motsetningsforhold til hverandre. Jeg vil heller undersøke hva som kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverksted i DKS. Hovedformålet med oppgaven og undersøkelsen er derfor heller ikke å vurdere eller evaluere kulturformidlernes valg av formidlingsmodell eller evne til å formidle.

Problemområdet for oppgaven er sentrert rundt deltakelse der jeg ser på elever som *situert* i den konteksten musikkverksted i skolen representerer. Elevene er altså i hovedfokus, samtidig som samtlige aktører engasjert i musikkverkstedene har en viktig rolle i tilknytning til elevdeltakelse. I mye av litteraturen om DKS og kunstformidling i skolen, er som nevnt fokuset ofte rettet mot selve formidlingen og kulturformidlerne. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil det derimot legges vekt på at deltakelse i et fellesskap ikke kan sees isolert fra den kontekst den inngår i (Dysthe 2001, Lave og Wenger 2003). Dette er et syn som i den sosiokulturelle tradisjonen blir kalt sosiohistorisk, kulturhistorisk eller *situert*, noe jeg vil utdype nærmere i teorikapittelet.

## 1.4 Videre struktur for oppgaven

I andre kapittel presenteres det sosiokulturelle begrepsapparatet som danner grunnlag for analyse av empiriske funn i analysekapittelet. I hovedsak er fokuset rettet mot hva begrepet *deltakelse* kan bety sett fra et sosiokulturelt perspektiv. I tredje kapittel redegjør jeg for hvordan jeg har arbeidet meg frem til ferdig oppgave. Dette dreier seg om datainnsamling (intervju og observasjon), utvalg av informanter, utforming av intervjuguide, forskerrollen, metodiske refleksjoner og etiske overveielser. Jeg beskriver valg av analytisk tilnærming som hovedsakelig er inspirert av sosiokulturell teori, mikrostudier innen etnografisk

---

forskning og hermeneutikk. I fjerde kapittel presenteres de empiriske funnene for undersøkelsen. I dette kapitlet analyseres intervju- og observasjonsnotatene med bruk av begreper innen det sosiokulturelle begrepsapparatet presentert i teorikapitlet, i den hensikt å besvare problemstillingen presentert innledningsvis. I femte kapittel drøfter jeg problemområde for oppgaven opp mot hovedfunn for undersøkelsen. Jeg gjør dette ved å trekke inn teori og litteratur som jeg mener er relevant i forhold til de funn og argumentasjoner som er presentert i analysekapitlet.

---

## 2. Elevdeltakelse sett fra et sosiokulturelt perspektiv

### 2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Som nevnt innledningsvis er problemområdet for oppgaven sentrert rundt elevdeltakelse i DKS. I dette kapitlet er fokuset rettet mot hva begrepet *deltakelse* kan bety sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Sentralt i teoriperspektivet er at praksisfelleskap, samspill, interaksjon og dialog er viktig for deltakelse (Säljö 2001, Aukrust 2001, Dreier 1999, Dysthe 1995, Dysthe 2001, Linden 1992, Nystrand, et al. 1997, Hundeide 2001). I det sosiokulturelle læringsperspektivet står begrepet *situering* sentralt. Situert læring innebærer å se på en læringsaktivitet i tett sammenheng med den situasjonen den inngår i (Dysthe 2001, Lave og Wenger 2003). Utgangspunktet for bruk av begrepet i denne oppgaven er at deltakelse i musikkverksted ikke kan sees isolert fra den kontekst den inngår i. I sammenheng med problemområdet for oppgaven innebærer begrepet *deltakelse* at elevene er *situert* i den konteksten skolebesøk av DKS representerer. Deltakelse i musikkverkstedene kan innebære at elevene får prøvd seg i rollen som lytter, musiker, danser, komponist eller publikum gjennom å delta i ulike samspillsituasjoner, kreativt gruppearbeid eller fremføringer. Disse handlingskontekstene representerer ulike *praksisfelleskap* i musikkverkstedet, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet. I musikkverkstedet kan elevene tilegne seg ny kunnskap gjennom deltakelse i en kulturell aktivitet. I et sosiokulturelt perspektiv er det samspillet mellom kollektiv og individ som er i fokus, og gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre tilegner elevene seg kunnskap og ferdigheter (Säljö 2001, Dysthe 2001).

### 2.2 Relasjonen mellom deltakelse, situering og praksisfelleskap

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske begrepsapparatet som jeg bruker videre i oppgaven for å analysere og drøfte empirien. Problemområdet for oppgaven er sentrert rundt elevdeltakelse i DKS, så først vil jeg se nærmere på begrepet *deltakelse* fra et sosiokulturelt perspektiv. Deltakelse er et vidt begrep som kan tolkes forskjellig i ulike sammenhenger. I det sosiokulturelle læringsperspektivet står begrepet *situering* sentralt, og i denne oppgaven er dette et begrep som er nært knyttet opp mot begrepet *deltakelse*: ”Sosiokulturelle syn

---

fokuserer på læring som ein kollektiv deltakande prosess med vekt på kontekst og interaksjon” (Dysthe 2001:51). Situert læring innebærer å se på en læringsaktivitet i tett sammenheng med den situasjonen den inngår i, og utgangspunktet for bruk av begrepet i denne oppgaven er at deltakelse i musikkverksted ikke kan sees isolert fra den kontekst den inngår i. Dette er et syn som i den sosiokulturelle tradisjonen blir kalt *sosiohistorisk*, *kulturhistorisk* eller *situert*, uttrykk som alle poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum, den er alltid *situert*; det vil si at kunnskapen er innfiltret i en historisk og kulturell kontekst (Dysthe 2001, Lave og Wenger 2003). Aktiviteter og hendelser som uspilles i DKS-produksjoner eksisterer heller ikke i isolasjon, men ”(...) utgør dele af bredere relationssystemer, hvori de har mening” (Lave og Wenger 2003:49).

I følge Ole Dreier (1999) innebærer begrepet *deltakelse* at den enkelte person oppfattes som *situert*. Dette betyr for eksempel at elever alltid befinner seg på et konkret sted der de deltar i en samfunnsmessig praksis, enten det er på skolen, hjemme eller tilknyttet fritidsaktiviteter. Deltakelse i musikkverkstedene vil slik innebære at elevene får prøvd seg i rollen som musiker eller komponist gjennom å delta i ulike samspillsituasjoner og kreativt gruppearbeid. Ulike samfunnsmessige praksiser kan også forklares som praksisfellesskap eller handlingskontekster. Gjennom deltakelse i slike praksisfellesskap påvirker og påvirkes elevene av visse faktorer som danner utgangspunkt for hvordan elevene deltar.

I boken *Situert læring* (Lave og Wenger 2003) foreslår Etienne Wenger og Jean Lave en form for sosial teori om læring som deltakelse i praksisfellesskap. De viser blant annet til skredderyrket, og beskriver hvordan lærlingssystemet fungerer som et pedagogisk miljø. I denne teorien forklares læring som sosial deltakelse, og Wenger identifiserer fire komponenter som karakteriserer sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess: mening, praksis, fellesskap og identitet. Praksisfellesskap er det sentrale begrepet. Vi deltar alle i en rekke praksisfellesskap. I noen av de er vi kjernemedlemmer, i andre er vi perifere. Det sterke fokuset på deltakelse betyr at individuell læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra til praksisfellesskap (Lave og Wenger 2003, Dysthe 2001). I følge Säljö (2001) er det gjennom å kommunisere om det som skjer i lek og interaksjon, at barnet blir delaktig i hvordan mennesker i dets omgivelser oppfatter og forklarer ulike fenomener. Kommunikasjon går derfor foran tenkning, og å lære seg et språk er å lære seg innenfor rammen for en viss kultur og et visst samfunnsmessig fellesskap.

Lave og Wenger (2003) er opptatt av at læring skjer gjennom deltakelse i praktisk sosiale situasjoner. Situert læring innebærer at all læring er innvevd i det daglige praktiske

---

livet som den lærende lever i, all læringspraksis er derfor sosialt, politisk og kulturelt situert praksis, det er bare forskjellig kontekst. Et viktig mål med læringen blir dermed selve deltakelsen i sosialt organiserte aktiviteter (Dysthe 2001, Lave og Wenger 2003). Dysthe og Igland (2001) skriver at læring ikke er en soloprestasjon eller passiv prestasjon, men både den som lærer eller den som underviser er aktive agenter i en sosial samhandling, og aktiv samhandling er dermed en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted.

Begrepet *praksisfelleskap* anvendes altså for å beskrive deltakelse i et handlingssystem hvor deltakerne deler en felles forståelse av hva de gjør og hva det betyr for deres liv og fellesskapet (Lave og Wenger 2003). Sånn sett er praksisfelleskap ikke synonymt med en gruppe eller et nettverk, men det er karakterisert ved at deltakerne er involverte i en felles praksis der hovedingrediensene er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (Dysthe 2001). Musikkverkstedene som studeres i denne studien kjennetegnes av felles aktiviteter og engasjement, og kan derfor defineres som praksisfelleskap. Allikevel kan det diskuteres om engasjementet blant deltakere i musikkverkstedene til en hver tid er gjensidig, selv om dette selvsagt er intensjonen bak produksjonene. Dette er et aspekt ved praksisfelleskap jeg ser som interessant, for selv om engasjementet blant deltakerne kan fremstå som likeverdig eller varierende for meg som observatør, er det ikke dermed sikkert at den enkelte deltaker oppfatter situasjonen på samme måte. Grad av deltakelse kan variere ut fra kontekst, hvem som oppfatter situasjonen fra hvilket perspektiv og at graden av deltakelse kan bevege seg fra "... eit begynnarstadium til ein fullverdig medlemskap i praksisfelleskapen" (ibid:64). Mennesket lever i en rekke situasjoner og man kan, i følge Dysthe (ibid.), ikke skille situasjon og samspill fra hverandre. Dette er bakgrunnen for å si at erfaring og læring er *situert*, det er prosesser som må forstås kontekstuellt. Læring er knyttet til situasjoner, og læring skjer i situasjoner som et samspill av ytre og indre faktorer (Vaage 2001).

Ulike praksisfelleskap som fritidsaktiviteter, skolefag eller aktiviteter i hjemmet vil tilby elevene forskjellige spillerom av handlemuligheter, samtidig som det kreves ulike forutsetninger og kunnskap i de forskjellige kontekstene. Dette er kunnskaper og forutsetninger som elevene kan ha med seg fra tidligere, og/eller kan lære gjennom deltakelse i praksisfelleskapet. Utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse kan altså handle om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. I et sosiokulturelt perspektiv er det derfor samspillet mellom kollektiv og individ som er i fokus (Säljö 2001, Dysthe 2001). Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at barnet tilegner seg kunnskap og ferdigheter fra de er

---

helt små, og lærer hva som er interessant og verdifullt i deres kultur. Svært mange menneskelige praksiser er både kommunikative og fysiske, og individer tilhører ofte forskjellige praksisfelleskaper til ulike tidspunkt. De mange lekene og spillene som barn lærer, består både av fysiske elementer og regler, og å beherske begge deler skjer ofte gjennom en kombinasjon av språklig og praktisk interaksjon. Det er et vesentlig aspekt av sosiokulturell læringsteori at disse to sidene ved læring blir sett på som nær sammenbundne. Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet opp til praksisfelleskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære (Dysthe 2001, Säljö 2001, Lave og Wenger 2003).

Lave og Wenger (2003) legger vekt på at læring er forbundet med utviklingen av personlige forutsetninger for å delta i forskjellige handlekontekster i den samfunnsmessige praksis. I kraft av læringen kan elever derfor modifisere sin måte å delta på. Retningen disse modifikasjonene tar betegner Lave og Wenger (ibid.) som en bevegelse mot å bli ”full deltaker”. Deltakelsen i praksisfelleskap er først perifer, det vil si at den lærende mangler det meste av kunnskapen som kreves for å være en fullverdig medlem i dette praksisfelleskapet, men deltakelsen blir stadig mer kompleks (Säljö 2001, Lave og Wenger 2003). Begrepet *legitim perifer deltakelse* brukes til å analysere relasjonene mellom de nyankomne og de erfarne og omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter, fellesskap og praksis: ”Legitim perifer deltakelse omhandler prosessen, gjennom hvilken nyankommer blir del af praksisfællesskapet” (Lave og Wenger 2003:231).

Aktiviteter og hendelser som uspilles i DKS-produksjoner kan altså forklares som praksisfelleskap der det kreves ulike forutsetninger og kunnskap som elevene kan ha med seg fra tidligere og/eller kan lære gjennom deltakelse i praksisfelleskapet. Kort oppsummert kan en si at et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. Relatert til problemområdet for denne oppgaven er det interessant å undersøke nærmere hvordan elevene tilegner seg denne kunnskapen, hva den består av og hvordan den i så fall formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. Fordi dette er kunnskap som er innfiltret eller *situert* i den kulturelle konteksten som DKS-produksjoner representerer, er det naturlig å ta utgangspunkt i elevenes syn på aktivitetene de er en del av skolebesøkene.

---

For å finne ut i hvilken grad elevene deler en felles forståelse av hva de gjør og hva det betyr for fellesskapet, er *appropriering* et nyttig og relevant begrep å ta i bruk. Med bruk av dette begrepet vil jeg undersøke hvordan elevene tilegner seg kunnskap, og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter i musikkverkstedene. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at barn tilegner seg kunnskaper og ferdigheter. I denne oppgaven vil jeg undersøke nærmere i hvilken grad dette er tilfellet i skolebesøk fra DKS. I neste avsnitt vil jeg derfor utdype hva begrepet *appropriering* kan bety innen et sosiokulturelt perspektiv.

### 2.3 Appropriering

Hovedfokus for denne studien er å undersøke hva som kan involvere og engasjere elever i musikkverksted, og på denne måten fremmer deltakelse og opprettholder de demokratiske aspektene i ordningen formulert i St. Meld. Nr.8 (KKD 2007-2008). I undersøkelsen er jeg opptatt av spørsmål knyttet til medbestemmelse og hvordan elevene blir inkludert i musikkverkstedene. Det er derfor interessant å finne ut i hvilken grad elevene blir påvirket av hverandres stemmer, og på den måten konstruerer mening i fellesskap.

Säljö (2001) skriver at vi i ”(...) enhver situasjon har mulighet til å overta og ta til oss - *appropriere* – kunnskaper fra våre medmennesker i samspillsituasjoner” (ibid:122). Bakhtin hevdet at enhver ytring inneholder andres stemmer (Aukrust 2001). At vi gjør andres ytringer til våre og gjennom det skaper *intertekstualitet* i Bakhtins forstand, er i følge Aukrust, det trekket ved samtaler som gjør dem levende og er den sammenheng begrepet stemme må forstås innenfor. Læring er en komplisert prosess der barnets egen stemme blander seg med stemmene det hører rundt seg. Bakhtin hevdet at barnet selektivt gjør andres stemmer til sine egne (Aukrust 2001). Approprieringsbegrepet kan derfor forstås i sammenheng med begrepet *internalisering* som tradisjonelt har gitt inntrykk av at ”noe der ute” blir til ”noe der inne”. Samtidig er det nødvendig å understreke at en slik fremstilling risikerer å skape en forskjell mellom det ytre (kommunikasjon og interaksjon) og det indre (tenking og lytting) som er uforenlig med et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2001), nettopp fordi det representerer en dualistisk tankegang.

Hovedpoenget i denne sammenhengen er at begrepet *appropriering* handler om at elever tilegner seg kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Utfordringen for bearbeiding av det empiriske materialet for denne oppgaven blir å vurdere hvilke stemmer elevene bearbeider og gjør til sine egne i løpet av skolebesøket, og hvilke de har med seg fra



---

tidligere. For å undersøke dette er det hensiktsmessig å se i hvilken grad elever blir påvirket av hverandres stemmer, og om det finnes tendenser til å endre syn og mening avhengig av hva medstudenter måtte mene. Dysthe (1995) forklarer ”det flerstemmige klasserommet” som et klasserom der lærerens stemme er en av mange stemmer som blir lyttet til, der elevene også lærer av hverandre. I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært opptatt av å undersøke hvordan elevene lærer av hverandre, og dermed konstruerer mening i fellesskap. Dette er spesielt viktig nettopp fordi kunnskap da ikke lenger kan betraktes som noe som blir overført fra lærer til elever, men som konstruert av elevene selv i samhandling med andre. Dette er forøvrig en teori som ikke kommer uten implikasjoner. En av disse implikasjonene er det Karsten Hundeide (2001) forklarer som definisjonsmonopol i ”det intersubjektive rom”.

## 2.4 Det intersubjektive rom

Hundeide (2001) skriver at visse elever i en klasseromssituasjon kan ha *definisjonsmonopol* for å bestemme hva som er ”kult” og passende korrekt atferd og stil. Dette kan forklares som mer subtile mekanismer som kan føre til at enkelte elever føler seg inkludert og andre ekskludert (ibid.). Den gjensidige definisjonen av hvilken relasjon elever har til hverandre, som styrer og begrenser hva som er passende oppførsel i et klasserom kaller Hundeide (ibid.) for *det intersubjektive rom*. Det intersubjektive rom kan forklares som situasjoner der stillestående og subtile bånd og føringer oppstår når mennesker møtes. Dette er føringer som blir spesielt viktige i en klasseromssituasjon fordi de forandrer forståelsen av elevenes og lærerens bidrag i klasserommet:

Sett fra et intersubjektivt perspektiv er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans eller hennes indre, individuelle kompetanse, det er først og fremst en gjenspeiling av hans eller hennes sensitivitet og mestring av koden for hva som er rimelig og passende å uttrykke i det intersubjektive rommet mellom denne eleven, de andre elevene og læreren i en bestemt situasjon (ibid:159).

En viktig intensjon med denne oppgaven har vært å undersøke i hvilken grad elevenes oppfatninger rundt innholdet i musikkverkstedet har vært basert på forutantatte holdninger basert på tidligere erfaringer, eller om det også har vært rom for nye innsikter. Dette er tematikk som har vært sentral i elevintervjuene der elevgrupper har fått mulighet til å diskutere sine opplevelser fra besøket fra DKS, samt sitt syn på innholdet og aktivitetene i musikkverkstedet. I analysekapittelet vil jeg illustrere hvordan DKS-produksjoner i form av musikkverksted kan sees på som et intersubjektivt felt eller ”rom” der deltakelsesstrukturer,

---

gjensidige definisjoner, sjangrere og koder for kommunikasjon i ulik grad har betydning for elevdeltakelse. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på dette forholdet relatert til kulturformidlernes vurdering av elevforutsetninger, samt elevens syn på egne forutsetninger.

## 2.5 Deltakelsesroller og sonen for nærmeste utvikling

På samme måte som føringer i det intersubjektive rom kan ha betydning for måten elever deltar i musikkverksted, kan elevforutsetninger og kulturformidlernes syn på elevforutsetninger være utslagsgivende for hvilken deltakelsesrolle elevene får ”tildelt”. I løpet av den første dagen i møtet mellom DKS og skolen blir elevene ofte delt inn i grupper. Dette innebærer at det oppstår deltakerstrukturer der elevene blir tildelt og/eller finner sin måte å delta i musikkverkstedet. Dette er en prosess der elevene finner sin rolle og posisjon i fellesskapet, og etter hvert som elevene tilpasser seg denne rollen kan den såkalte ”gjensidige definisjonsproblematikken” oppstå. Dette forklarer Hundeide (2001) som situasjoner der vi definerer mennesker vi omgås og tilskriver dem egenskaper som gjør dem forståelige, men som på samme tid legitimerer det at vi kan forholde oss på bestemte måter ovenfor dem. Hundeide (ibid.) eksemplifiserer problematikken rundt rolledefinisjoner med hvordan elevroller i de fleste klasserom blir fordelt, eller i beste fall blir forhandlet frem. Eksempler på slike roller kan være ”(...) klovnens på bakerste benk, den sterkeste som var leder i friminuttet når en spilte fotball (...) han som aldri lærte å lese skikkelig” (ibid:154). For å se nærmere på hvordan deltakerstrukturer og *den gjensidige definisjonsproblematikken* kom til uttrykk på skolene jeg har besøkt for denne undersøkelsen, er *sonen for nærmeste utvikling* et nyttig begrep å ta i bruk.

For å finne ut noe om elevforutsetninger hos elevene kan kulturformidlerne engasjere elevene i aktiviteter som er spesielt egnet for å kartlegge og vurdere elevenes musikalske evner, samt hvilket nivå det er mulig å strekke disse evnene til ved hjelp av en voksen eller medelever. Avstanden mellom det utviklingsnivået eleven befinner seg på ved selvstendig problemløsning, og det nivået som kan finne sted gjennom problemløsning under en voksens rettleiding eller i samarbeid med medelever som har kommet lenger definerte Lev Vygotsky (1978) som *The Zone of Proximal Development (ZPD)*, oversatt til *sonen for nærmeste utvikling*. Sonen for nærmeste utvikling handler altså om balansegangen eller avstanden mellom det et individ kan prestere på egenhånd og uten støtte, og det individet kan prestere under ledelse av en voksen eller i samarbeid med medelever (Säljö 2001, Dysthe 1995, Vygotsky 1978). Sonen for nærmeste utvikling representerer derfor et læringspotensial som

---

skapes i interaksjonen mellom deltakere når de sammen engasjeres i en konkret aktivitet (Wells 1999). Vygotsky (1978) forklarer dette potensialet som en modningsprosess:

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state (ibid:86).

Mer kompetente elever som har kommet lenger i ”modningsprosessen” og som er i stand til å assistere medelever defineres av Vygotsky som *more capable peers* (Vygotsky 1978, Dysthe 1995). Relatert til aktiviteter i musikkverksted kan disse elevene for eksempel ha kompetanse på instrumenter, noe jeg vil komme tilbake til i analysekapittelet. Hundeide (2001) påpeker at innenfor sonen for nærmeste utvikling forsøker man å legge forholdene til rette for at elevene får en sjanse selv om de har svake prestasjoner, og at en i utgangspunktet går ut fra at det alltid vil være en utviklingszone der en kan mobilisere elevens motivasjon og innsatsvilje gjennom positive bekreftelser og oppmuntringer. Dette bør, i følge Hundeide, være en av lærerens viktigste oppgaver (ibid.). Senere i oppgaven vil jeg derfor fokusere på hvordan kulturformidlere i DKS legger til rette for svake elever i aktivitetene som utspilles i musikkverkstedene.

I musikkverksted kan sonen for nærmeste utvikling være en dynamisk måte å betrakte eller vurdere elevenes musikalske evner. I følge Hundeide (2001) representerer begrepet et positivt alternativ til en statisk diagnostisk praksis og kultur der hovedhensikten tidligere har vært å finne defekter som kan forklare elevens svikt i forskjellige psykologiske funksjoner. Vygotsky (1978) påpeker at man i skolen har vært altfor opptatt av å teste hva eleven kan, det vil si å bestemme det utviklingsnivået eleven befinner seg på, i stedet for av mulighetene for framtidig læring. Dette er en tankegang som Hundeide (2001) deler. Han skriver at det er viktig å ha forståelse for hvordan lærere (kulturformidlere i denne sammenhengen) ser på eleven og hans eventuelle ”svikt” og hvorvidt denne oppfatningen er preget av resignasjon og håpløshet, fordi det antas at eleven kompetanse er fastlåst en gang for alle, og at lite kan gjøres for å forbedre situasjonen.

Som tidligere nevnt representerer sonen for nærmeste utvikling et læringspotensial som skapes i interaksjonen mellom deltakere når de sammen engasjeres i en konkret aktivitet. Samtidig er det viktig å ta hensyn til at sonen for nærmeste utvikling også avhenger kontekst og kvaliteten på interaksjonen, like mye som den øvre grensen hos deltakernes evner (Wells 1999). Dette er et hensyn som er spesielt viktig når aktiviteter har som funksjon å kartlegge og vurdere elevene sitt prestasjonsnivå.

---

Säljö (2001) skriver om kunnskapstester for vurdering av elevene sin kunnskap i skrivefag, og stiller seg kritisk til de som formulerer spørsmål i slike kunnskapstester. Han peker på at kunnskapstester i skolen har som funksjon å kartlegge elevene sitt prestasjonsnivå, men at de sjelden sier noe om de som har formulert spørsmålene. Argumentasjonen handler i store trekk om at all kommunikasjon er kontekstavhengig og at (...) i et sosiokulturelt perspektiv er det lite fruktbart å forsøke å finne en spesiell sosial praksis der individets kompetanse kan avleses på en nøytral måte” (ibid:122). Etter mitt syn er dette forhold som også er relevant med tanke på vurdering av kompetanse innen musikk i musikkverksted. På samme måte som ved vurdering av kunnskap i skrivefag vil det være hensiktsmessig å stille spørsmål ved hvordan musikkøvelser formidles av kulturformidlere i musikkverksted. Ettersom elevenes gjennomføring av disse øvelsene danner grunnlaget for kunnskapsvurdering, og senere gruppeinndeling, vil selve øvelsen og formidlingen være avgjørende for resultatet.

Denne typen ”diagnostisering” forklarer Wells (1999) som *dynamisk diagnostiske vurderinger* (min oversettelse). Dette er diagnoser som blir gitt som følge av ulike pedagogiske tilnærminger som eksplisitt appellerer til sonen for nærmeste utvikling. På denne måten blir vurderingen både formativ og uformell, og foregår mens læreren observerer hvordan elevene takler spesielle oppgaver. Læreren vil da forsøke å gripe inn dersom elevene har behov for oppfølging og assistanse for å gjennomføre oppgaven (ibid.). Dette er en fremgangsmåte som for øvrig er nært knyttet opp mot begrepet *stillasbygging*.

## 2.6 Stillasbygging

Ut fra Vygotskys teori om *stillasbygging* kan viderekomne elever være en ressurs i klassen som hjelper andre elever med det de selv kan godt (Dysthe 1995). Jerome Bruner brukte begrepet *scaffolding* eller *stillasbygging* om den hjelpen voksne eller medelever gir i den nære utviklingssonen. Stillaset ble utviklet som et didaktisk redskap med tilknytning til Vygotskys teorier om sonen for nærmeste utvikling. Uttrykket er hentet fra byggebransjen der man setter opp stillas for en begrenset tid mens byggearbeidet pågår, for deretter å bli fjernet (Wittek 2004, Linden 1992, Dysthe 1995, Lave og Wenger 2003, Cazden 2001). Vellykket stillasbygging foregår, i følge Wittek (2004), når læreren (kulturformidleren) etablerer en situasjon som byr på utfordringer litt over det eleven allerede kan mestre på egenhånd. Stillasbygging er, etter mitt syn, et nyttig begrep for å få en dypere forståelse for hvordan kulturformidlere i musikkverksted støtter elevene og legger til rette for deltakelse i ulike aktiviteter. Støtten kan for eksempel bestå i at i at kulturformidlerne bidrar med ”(...) å

---

dele et komplisert problem opp i mindre og velkjente deler. Men når en setter denne enkle tanken inn i et større interaktivt og sosialt perspektiv, får den avgjørende konsekvenser” (Tharp og Gallimore i Säljö 2001:123).

Dysthe (1995) skriver at stillas oftest blir brukt om støtte for individuelle elever når de er kommet i den nære utviklingssonen, dvs. når de har nådd så langt som de greier med egen hjelp fra en som kan mer. I dette studiet er ikke mitt fokus å finne ut hvor langt elevene kan nå med tanke på læring, men hvordan elever deltar og i hvilken grad de deltar i musikkverkstedet. Begrepet stillasbygging blir da relevant med tanke på den hjelpen elever kan få fra voksne og medelever. I analysekapitlet vil jeg se nærmere på hvordan denne støtten kan ha betydning for måten elever deltar i musikkverksted. Dysthe (ibid) understreker at å bygge stillas er noe mer enn å gi støtte. Det er å utnytte den utviklingssonen der elevene er, bygge på det de alt kan gjøre, og hjelpe dem til å gjøre det de ikke makter på egenhånd. I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt av å finne ut på hvilken måte voksne og medelever kan fungere som stillasbyggere i tilknytning til aktiviteter i DKS-produksjoner. Veien mot å beherske aktiviteter i praksisfellesskap kan forklares med det Säljö (2001) kaller en trinnvis prosess der individet gjennomgår flere faser. I følge Säljö (ibid.) kan ideen om at vi lærer å beherske ferdigheter og redskaper via støtte utenfra, for deretter å mestre dem på egenhånd, sees på som en *appropriering* av kulturelle uttrykksformer og kunnskaper: ”Under læreprosessen reduseres den ytre støtten suksessivt for til slutt å forsvinne helt” (ibid:128).

## 2.7 Mediering

I et sosiokulturelt perspektiv har begrepet *redskap* eller *verktøy* en spesiell og teknisk betydning. Med redskap eller verktøy menes de ressursene, språklige (eller intellektuelle) og fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den. Som nevnt i forrige avsnitt er det naturlig å anse instrumenter og musikalske hjelpemiddel som redskap eller verktøy i musikkverksted. Samtidig vil jeg i analysekapitlet se nærmere på musikkdirigering som en aktivitet der disse ressursene kommer til uttrykk. Fra mitt syn kan ressurser i form av intellektuelle og praktiske redskaper utnyttes gjennom samspill i musikkverksted. Säljö (2001) understreker at det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, og at gjennom kommunikasjon blir de ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv. I følge Säljö (ibid.) er de ressursene som finnes i språket menneskets aller viktigste *medierende* redskap. I denne oppgaven ser jeg på kommunikasjon som en forutsetning for deltakelse. Kulturformidlerne skal lære bort og

---

formidle musikk. Musikkterminologi og noteteori er for flertallet av elevene i skolen et ukjent språk. Det oppstår derfor et behov for å etablere en felles kommunikasjonsplattform, der visse koder og tegn gir mening for begge parter. I analysekapittelet vil jeg derfor se nærmere på dirigering som verktøy for mediering av musikalsk kommunikasjon eller musikkteoretisk språk som for eksempel tegn og koder for dynamikk, overganger og ulike stemmer.

I følge Dysthe og Igland (2001) hevder Vygotskij at psykologiske prosesser i individet har sitt opphav i sosial aktivitet som oppstår på to plan. Dette innebærer at de blir dannet i samhandling med andre (på et *intermentalt* plan) før det blir ”flyttet inn” og oppstår på et indre (*intramentalt*) plan. Utviklingen fra denne sosiale samhandlingen og over til individuelle bevissthetsfunksjoner omtaler Vygotsky som *internalisering*.

Internaliseringsprosessen innebærer at mentale funksjoner blir formidlet, overførte og støttet eller styrte – altså *medierte* – ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper som vi mennesker bruker i ulike former for sosial aktivitet. *Mediering* er et sentralt begrep i sosiokulturell teori og et fenomen som utgjør kjernen i studiet av læring og utvikling (ibid.). Säljö (2001) viser for øvrig en kritisk holdning til Vygotskys bruk av begrepet *internalisering* og påpeker at Vygotsky på sett og vis gjenskaper det skillet mellom det ”ytre” og det ”indre” som en sosiokulturell tilnærming nekter å akseptere som et utgangspunkt. Problemet er at da befinner vi oss i en måte å tenke på som er dualistisk av natur:

Det er dermed ingen grunn til å ta utgangspunkt i et skille mellom det ytre og det indre. Når det gjelder kommunikasjon, er det ingen klare grenser mellom tale og tenking. Det handler om å gi og ta mening i samspill med andre mennesker. Forståelse, oppfatninger og betydninger går mellom andre mennesker i kommunikative praksiser og er noe vi deltar i å produsere og anvende; de er noe vi deler med andre, og ikke noe vi forflytter fra det indre (ibid:155).

Dette er for øvrig en form for argumentasjon som minner om debatten omkring monologisk- og dialogisk formidling (se avsnitt 1.3), der det gjerne blir lagt vekt på spenningsforholdet mellom monologisk og dialogisk formidling, og mellom passivitet og aktivitet i elevrollen. Fra et sosiokulturelt perspektiv er hovedfokuset rettet mot kommunikative prosesser og interaksjon, noe som ikke er forenlig med en dualistisk tankegang. For å undersøke hvordan kommunikative prosesser konkret kan komme til uttrykk i musikkverkstedene er det hensiktsmessig å se nærmere på teorier tilknyttet forskning på kommunikasjon i klasserommet. I neste avsnitt vil jeg derfor se nærmere på kjennetegn ved deltakerstrukturen i lærerstyrte samtaler i klasserommet.

---

## 2.8 Klasseromskommunikasjon: IRF-strukturen og autentiske spørsmål

Nystrand, et al. (1997) understreker at alle studier av dialog i klasserommet krever analyse av faktiske dialoger, nettopp fordi interaksjon mellom elever og lærere ikke kun består av spørsmål og svar. Tilknyttet problemområdet for oppgaven er det interessant finne ut i hvilken grad det demokratiske perspektivet i DKS-ordningen, formulert i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008), kommer til uttrykk i samtalestrukturene i musikkverkstedene. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke nærmere hvordan kommunikasjonen mellom elever og kulturformidlere i musikkverksted kan ha betydning for elevdeltakelse. For å finne ut noe om dette vil jeg analysere dialoger og kommunikasjonsmønstre fra klasserommene med bruk av tre analysebegreper innen det sosiokulturelle begrepsapparatet: *autentiske spørsmål*, *høy verdsetting* og *IRF-strukturen*.

Kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet er, i følge Hundeide (2001), i stor utstrekning styrt av læreren og hans eller hennes spørsmål. I tillegg har de fleste lærere en tendens til å bruke for kort tid etter spørsmålene til å la elevene svare på en mer reflektert måte. Dette er en problematikk som Vibeke Grøver Aukrust påpeker i *Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring* (2001) der hun viser til forskningsstudier som peker på at "(...) den demokratibyggende samtale læreplanen inviterer lærere og elever til å gå inn i, sjelden forekommer" (ibid:190). I likhet med læreplanen som Aukrust her refererer til, er fokuset på demokratiske verdier også vektlagt i målsettinger for DKS formulert i St.meld.nr.8: "Ordninga har også eit demokratisk og sosialt utjamnande perspektiv som høver godt med både kultur- og opplæringspolitiske målsetjingar" (KKD 2007-2008:21). I denne oppgaven er det interessant finne ut i hvilken grad demokratiske aspekter i DKS-ordningen kommer til uttrykk i samtalestrukturene i musikkverksteder. For å undersøke dette kan det være nyttig å "(...) utforske kjennetegn ved de samtalestrukturer elevene inviteres til å ta del i – og de muligheter de har til selv å delta i forandringen av dem" (Aukrust 2001:190). Thaagard (2009) understreker at analyser av verbale uttrykksformer gir relevant informasjon om mønstre som preger måter vi kommuniserer på, og etter mitt syn vil det derfor være hensiktsmessig å ta i bruk en modell for analyse av språklig kommunikasjon og på denne måten finne ut noe om samtalestrukturer i musikkverksted.

Kjennetegn ved deltakerstrukturen i lærerstyrte samtaler består, i følge Aukrust (2001), gjerne av tre bevegelser: initiering (I) gjerne i form av lærerspørsmål, en respons (R) i form av at elevene svarer på spørsmålet, og en oppfølging (F) eller evaluering, der læreren viderefører eller kommenterer elevens respons. Denne strukturen går også under betegnelsen

---

*IRF-strukturen* (ibid.). I følge Courtney B. Cazden (2001) er IRF-strukturen den eldste og mest vanlige form for klasseromskommunikasjon mellom lærer og elev i det vestlige skolesystemet. I analysekapittelet vil jeg ta utgangspunkt i IRF-strukturen for å undersøke samtalestrukturer og språklig kommunikasjon i det empiriske materialet for oppgaven. Aukrust (2001) påpeker at forskningsinteressen de siste årene knyttet seg til spørsmålet om hvilke kvaliteter ved lærerens oppfølging (F) som eventuelt har konsekvenser for elevens læring. Dette er kvaliteter som etter mitt syn kan forklares med begrepene *autentiske spørsmål* og *høy verdsetting*.

Dysthe (1995) forklarer *autentiske spørsmål* som helt sentrale i dialogisk undervisning fordi de åpner et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, ikke bare huske og reprodusere. Autentiske spørsmål leder også kulturformidleren til å følge opp elevsvaret, noe Nystrand, et al. (1997) kaller ”opptak” og ”høy verdsetting”: ”(...) the teacher validates particular student`s ideas by incorporating their responses into subsequent questions, a process Collins (1982) calls ”uptake” (ibid:6). Autentiske spørsmål har ingen svar som er gitt på forhånd. Dette har de til felles med det vi ofte kaller ”åpne” spørsmål i motsetning til ”lukkede” spørsmål, der det finnes fasitsvar. Dermed blir spørresituasjonen autentisk, og gir elevene en sjanse til å komme med sine egne innspill i diskusjonen (Dysthe 1995, Cazden 2001, Nystrand, et al. 1997). For at verdsetting i diskusjonen kan ansees som høy er det ikke tilstrekkelig, ifølge Nystrand, et al. (1997), med tilbakemeldinger av typen ”bra”, ”god ide” eller repetisjon av elevens svar. I musikkverksted må derfor kulturformidlerne bringe elevens bidrag videre, og benytte forslaget på en måte som påvirker den videre utviklingen av musikkverkstedets innhold og gjennomføring for at verdsettingen kan anses som ”høy”. ”Høy verdsetting” forutsetter dermed høy grad av interaksjon mellom kulturformidlere og elever, der elevene får mulighet til å påvirke innholdet i kommunikasjonen eller dialogen. Når kulturformidlerne snakker til en elev, vil det alltid en viss grad av interaksjon, men ofte er den ikke *dialogisk* i den forstand at kulturformidleren ser på eleven som en dialogpartner. I hvilken grad det dialogiske aspektet blir realisert, har derfor mye med forholdet mellom de to å gjøre (Dysthe 1995).



---

## 2.10 Dialogisme

Perspektiver inspirert av Bakhtins tanker om dialogens betydning blir gjerne kalt *dialogisme* (Dysthe 2001, Dysthe 1995). I følge Bakhtin (Dysthe 1995) kan vi aldri se på oss selv som et hele uten i forhold til den andre, og vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjonsprosessen. Ut fra en slik tankegang vil ikke enveisoverføring av kunnskap fremme forståelse. Forståelse krever heller en form for respons, gjensvar eller dialogisk utveksling (ibid.). Som nevnt i litteratursammendraget blir begrepene *monologisk* og *dialogisk* formidling ofte brukt i tilknytning til klasseromsformidling. Dette er formidlingsformer som av Borgen og Brandt (2006) blir definert som to motsetninger: *dialogisk* (tilsynelatende aktiv fysisk deltakelse) eller *monologisk* (tilsynelatende passiv lyttende deltakelse), der den dialogiske modellen ofte blir ansett som fortrukket:

The dialogic means of truth is counterposed to official monologism, which pretends to possess a ready-made truth (...). Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction (Bakhtin 1984:110 i Nystrand, et al. 1997:25).

I hverdagspråket blir monologisk og dialogisk ofte brukt som motsetninger (Dysthe 1995). *Dialogisme* og *monologisme* representerer to ulike kunnskapsteorier eller ulike analytiske perspektiv, ikke bare på språk men på all menneskelig kognisjon og kommunikasjon. Dialogisme er et alternativ til monologisme, som i følge Dysthe, har vært og fortsatt er det dominerende paradigmet både i språkvitenskap, kognitiv psykologi, informasjonsvitenskap og kommunikasjonsstudier (Dysthe 2001). Dysthe (ibid.) forklarer den monologiske modellen som en til-fra-modell, der senderen uttrykker et budskap som mottakeren forstår og tar i mot. Dialogismen derimot, legger vekt på at kommunikasjon skjer mellom de involverte, det er en intersubjektiv, semiotisk modell der mening blir skapt i interaksjonen eller dialogen mellom den som taler og den som hører, den som taler og den som leser.

Dialogismen legger vekt på interaksjonen så vel som på de kontekstuelle faktorene i menneskelig diskurs, handling og tenkning (Dysthe 2001). Ut fra en slik tankegang handler monologisk kulturformidling om overføring av kunnskap og informasjon, mens dialogisk formidling handler om overføring av forståelse mellom refleksjon og diskusjon. Fra et epistemologisk ståsted er dette grunnleggende forskjeller, der kunnskap enten blir overført eller dynamisk konstruert gjennom interaksjon i klasserommet. Dette innebærer at når elever blir spurt om å forklare hva de tenker, og ikke kun gjenfortelle eksisterende kunnskap, så behandles elevene som informasjonskilder. Måten denne kunnskapen kan benyttes i praksis i sammenheng med musikkverksted, kan være musikalske ideer fra elevene som

---

kulturformidlerne bidrar til å sette i en større sammenheng. På denne måten bidrar kulturformidlerne til å sette elevenes forslag i en sammenheng som gir mening:

By helping students weave various bits and pieces of information into coherent webs of meaning, dialogically organized instruction promotes retention and in-depth processing associated with the cognitive manipulation of information (Nystrand, et al. 1997:28).

I denne sammenhengen er det interessant å se nærmere på hva slags dialogisk potensiale som finnes i kommunikasjon som skjer mellom kulturformidlere og elever. Er all form for formidling som bygger på spørsmål like dialogisk? Den tradisjonelle spørsmål-svar-formen ("recitation") er, i følge Dysthe (1995) lite dialogisk fordi læreren (kulturformidleren i denne sammenheng) skifter emne så snart det kommer et korrekt svar. En diskusjon, derimot, bygger på at et innlegg skal utløse et annet, og det dialogiske er dermed innebygd i selve formen. Dysthe (ibid.) hevder at ingen form for undervisning er fullstendig monologisk. Poenget er at den kan organiseres som om den var det, og slik at det gis minimalt rom for samspill. I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan kulturformidlernes organisering, tilrettelegging og gjennomføring av DKS- produksjoner kan ha betydning for samspill, kommunikasjon og interaksjon i musikkverksted. På denne måten er et av formålene med oppgaven å se nærmere på det dialogiske potensiale som ligger i slike produksjoner, samt i hvilken grad elevene blir behandlet som informasjonskilder og bidrar til å skape kunnskap i musikkverksted. Som nevnt i avsnitt 2.1 så handler et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. Ut fra dette perspektivet er det derfor interessant å se nærmere på hvordan elevene selv bidrar til å utvikle kunnskap i musikkverkstedene gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter.

---

## 3. Metode

### 3.1 Innledning

Sentralt i et sosiokulturelt perspektiv er å studere menneskelige handlinger og kommunikasjon som *situerte* praksiser. Situasjon og samspill kan derfor ikke skilles fra hverandre og er prosesser som må forstås kontekstuellt (Vaage 2001, Dysthe 2001, Säljö 2001). I følge Postholm (2005) kan kvalitativ forskning også forklares som en situert aktivitet: ”Kvalitativ forskning er en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet, og gjøre denne virkeligheten synlig” (ibid:35). I hele forskningsprosessen, både før, under og etter datainnsamlingen, har jeg som forsker vært kvalitativt tilstede. Mine erfaringer og allerede fortolkede teorier, har vært med å danne forståelsesrammen for analysene som startet opp allerede under det første skolebesøket.

I teksten er det primært to typer datamateriale som har dannet utgangspunktet for de empiriske funnene; observasjon og intervju. Observasjon av skolebesøkene har gitt meg en innsikt i hvordan musikkverkstedene gjennomføres, samt hvordan deltakerene forholder seg til ulike handlinger og aktiviteter. Likevel kan en ikke observere deltakerenes meninger, tanker og opplevelser. Ved bruk av intervju som metode for datainnsamling, fikk jeg derimot mulighet til å få innsikt i deler av deltakernes liv som vanskelig kunne ha blitt fanget opp på andre måter (ibid.). Intervjuundersøkelser egnet seg derfor godt til å gi informasjon om deltakernes opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard 2009). I forkant av datainnsamlingen visste jeg ikke noe om hvordan elever oppfatter at de selv deltar i musikkverksted. Ved bruk av intervju som metode ønsket jeg å få en forståelse av hvordan alle deltakerne i musikkverkstedet opplevde aktivitetene.

### 3.2 Nasjonalt forskningsprosjekt

Masteroppgaven er en del av en treårig forskningsinnsats om DKS ledet av *Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen*. Forskergruppen består av tre seniorforskere og syv masterstudenter fra *Universiteter i Bergen og Høgskolen i Bergen*. I skoleåret 2010 – 2011 har det blitt gjennomført undersøkelser i åtte kommuner i fire fylker. Denne studien dekker to av fylkene, der jeg har observert kunst- og kulturtilbud til elever fra 6. og 7. Trinn på barneskolen.

---

Problemområde og problemstilling er utarbeidet på bakgrunn av forskningsinnsats 1, som i stor grad fokuserer på såkalte ”gode møter” mellom elever i skolen og kunst- og kulturformidlingen. I mitt prosjekt vil jeg undersøke elevenes aktiviteter og de kulturelle og pedagogiske rammene omkring aktivitetene, og kartlegge hva som kan kjennetegne et ”godt møte” i DKS. I hovedsak har jeg valgt å vektlegge demokratiske aspekter formulert i St.meld.nr.8 (se avsnitt 1.2) som et av kjennetegnene på kvalitet i DKS.

### **3.3 Observasjon**

#### **3.3.1 Mikrostudier i etnografisk forskning**

Datainnsamlingen for undersøkelsen er i stor grad observasjonsbasert noe som gjør det naturlig å plassere den innenfor såkalt etnografisk forskning som handler om forstå hva individer gjør og hvorfor de gjør det (Hammersley og Atkinson 2007). Innenfor etnografisk forskningstradisjon forsøker man å forstå meningen bak handlinger, som hvordan individer opplever og tolker situasjonen de møter (ibid.). På denne måten kan forutsetninger for deltakelse og elevenes opplevelse av deltakelse i musikkverksted oppfattes som situerte meninger: ”(...) knowledge and practices that are the repositories of situated meanings” (ibid:168). Tradisjonelt sett har etnografiske studier blitt beskrevet som undersøkelser av kulturer over en periode som kan strekke seg over flere måneder, men i den senere tid har det blitt vanligere å anse også mer kortvarige studier i ”egen kultur” som etnografiske studier (Fangen 2004). I min studie har jeg kun observert over korte perioder (3-5 dager) de aktuelle DKS-prosjektene varte, og studien kan dermed regnes som mikroetnografisk. Slike mikrostudier er kortere og mindre omfattende studier av mindre sosiale enheter eller av aktiviteter innenfor en slik enhet (Postholm 2005). En kan for eksempel studere ”(...) hvordan læreren prøver å få i gang dialog og samspill på klasse- elevnivå som for eksempel i faget kunst og håndverk i en 7.klasse” (ibid:48), noe som er en direkte parallell til min studie, der jeg undersøker musikalsk deltakelse, dialog og samspill i 6. og 7. klasse.

#### **3.3.2 Bakgrunn for valg av DKS-produksjonene**

Utgangspunktet for datainnsamlingen er to DKS-musikkverksteder på to skoler i hver sin bykommune. Jeg har benyttet klasseromsobservasjon, dvs. jeg har observert kunstneriske prosesser der elever og utøvende kunstnere jobber sammen. I tillegg har jeg gjort kvalitative intervjuer med elever kulturformidlere, lærere, assistenter og en produsent. Bakgrunn for

---

valg av DKS-produksjonene kan knyttes opp mot pilotprosjektet beskrevet i avsnitt 1.2, der undertegnede var observatør i en DKS-produksjon for 6. trinn på en skole i Bergen kommune. Dette besøket kan betraktes som første fase i forskningsprosessen der forskningsspørsmålene for undersøkelsen enda ikke var formulert. I etterkant av dette besøket ønsket jeg å få en bredere innsikt i elevenes situasjon ved å besøke flere skoler som skulle få liknende besøk av DKS. Et viktig kriterium ved valg av produksjonene var at de skulle kunne karakteriseres som musikkverksted der tilsynelatende aktiv deltakelse stod i sentrum.

### **3.3.3 Beskrivelse av DKS-produksjonen “Musikkreise”**

Høsten 2010 fikk 7.trinn ved Bergsvea skole i Nord-Norge besøk av DKS-produksjonen ”Musikkreise”. Dette prosjektet gikk over tre dager der to klasser sammen deltok totalt 5.5 timer per dag. Tre kulturformidlere, to faglærere, en assistent og undertegnede var i denne perioden tilstede i gymsalen, i tillegg til ulike grupperom. Første dag i skolebesøket startet med en minikonsert i gymsalen der de tre kulturformidlerne spilte trommer, bass, keyboard og sang sanger fra ulike land og kontinenter som Island, Kina, Latin Amerika, Sør-Afrika og Norge. Etter hver sang henvendte kulturformidlerne seg til elevene og spurte om de visste hvor musikken kom fra. Deretter ble elevene samlet i ring der kulturformidlerne viste ulike musikkøvelser, lydleker og rytmefigurer i ring. Fokuset i disse aktivitetene var at elevene hermet etter både hverandre og kulturformidlerne, og kommuniserte med lyd og bevegelse. Etter disse øvelsene viste en av kulturformidlerne dans med sang som ble instruert etter samme prinsipp som ble benyttet under hermelekene i ring. Deretter instruerte undertegnede noen øvelser i sangoppvarming, før en av kulturformidlerne begynte innøvingen av sanger som elevene skulle lære i løpet av prosjektuken.

Tre uker før prosjektstart hadde skolen fått tilsendt en CD med disse sangene, samt tekster som elevene skulle øve inn i forkant av prosjektstart. Skolen hadde også blitt bedt om å sende inn en oversikt over hvilke elever som spilte instrumenter fra før. I løpet av dagen ble elevene delt inn i ulike instrumentgrupper, i tillegg til en dansegruppe. Kulturformidlerne veiledet de ulike gruppene. Lærerne deltok for øvrig ikke i fellesaktiviteter eller innøving i grupper, men grep inn dersom det oppstod uro blant elevene. I denne fasen av prosjektet inntok undertegnede rollen som observatør og noterte samtaler, hendelser og refleksjoner rundt observasjonene. Resten av uken ble brukt til å øve inn ulike sanger og danser i ulike grupperinger. Resultatet av prosjektet var musikk og dans som elevene hadde lært i løpet av

---

uken. Prosjektet ble avsluttet med fremføringer av sangene og dansene i gymsalen med hele skolen som publikum.

### **3.3.4 Beskrivelse av DKS-produksjonen ”Lydleik”**

Høsten 2010 fikk 6.trinn ved Midtåsen skole i Sør-Norge besøk av DKS-produksjonen ”Lydleik”. Dette prosjektet gikk over fem dager der to klasser sammen deltok totalt 3 timer pr. klasse pr. dag. To kulturformidlere, en produsent, en faglærer, en musikk lærer, tre praksisstudenter og undertegnede var i denne perioden tilstede i musikkrommet, i tillegg til ulike grupperom. Møtet mellom DKS og skolen startet med at elevene møtte opp ved gymsalen kl. 08:30, men på grunn av misforståelser var ikke gymsalen tilgjengelig. Etter noen runder på forskjellige rom, fant kontaktlæreren et ledig grupperom. Elevene satt seg i ring sammen med tre kulturformidlere, tre praksisstudenter og en masterstudent. Den første timen gikk med til presentasjon av navn, interesser og innlæring av navn. Deretter ble fokuset rettet mot lek og hermeaktiviteter der elevene stod i ring. Dette er en form for praksis, som i likhet med aktivitetene ved Bergsvea skole, kan knyttes opp mot vesentlige ideer innen sosiokulturell teori, noe jeg vil komme tilbake til i analysekapittelet. Etter dette ble elevene delt inn i grupper som fikk i oppgave å lage musikk med bruk av et dikt som inspirasjon. For denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i elevenes egne ideer. Mye av kommunikasjonen i klasserommet handlet om å eksperimentere og finne frem til noe som enda ikke var oppdaget. Resultatet av eksperimentering med tekst og lyder dannet senere grunnlag for konsertrepertoaret som elevene presenterte for resten av skolen avslutningsvis i prosjektuken.

Det har i utgangspunktet ikke vært hensikten å sammenlikne klasser fra disse to skolene, allikevel har det kommet frem tydelige forskjeller som er interessante å se nærmere på. Felles for musikkverkstedene på begge skolene var fokuset på lek, samhandling, kommunikasjon. Samtidig var en vesentlig forskjell mellom prosjektet ved Midtåsen- og Bergsvea skole, selve musikkrepertoaret. På Bergsvea ble det brukt eksisterende repertoar, mens på Midtåsen komponerte elevene selv repertoaret på bakgrunn av et referanseverk. I analysekapitlet vil jeg vise på hvilken måte valg og bruk av repertoar kunne ha betydning for elevdeltakelse i musikkverkstedene.

---

### 3.3.5 Forskerrollen

Kvalitative metoder kjennetegnes, ifølge Thagaard (2009), av et fleksibelt forskningsopplegg der forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. Kvalitativ forskning kan dermed knyttes til en syklisk modell, som representerer en motsetning til den lineære modellen der de enkelte aspektene av forskningsprosessen følger etter hverandre i tid. I motsetning til en lineær arbeidsform kan denne arbeidsformen kjennetegnes av et nettverk av ideer og mindre tekster som viser forbindelse i ulike retninger (Dysthe 1995). Fleksibiliteten som preger kvalitativ forskning, innebærer også at forskeren kan endre datainnsamlingsstrategi mens analysen av dataene foregår (Thagaard 2009). I min studie har denne fleksibiliteten blant annet kommet til uttrykk ved at jeg under observasjonsstudiene, endret deltakelsesstrategi fra et kontinuum mellom *fullstendig deltaker* til *deltakende observatør* (Thagaard 2009, Postholm 2005, Fangen 2004). I tillegg har det blitt gjennomført uplanlagte, halvstrukturerte intervjuer både med elever, lærere, kulturformidlere og en produsent. Dette ble gjort på bakgrunn av interessant informasjon som dukket opp underveis i observasjonene.

På begge skolene jeg besøkte startet jeg i rollen som fullstendig deltaker, der jeg var med på aktiviteter som i hovedsak handlet om å bli kjent med resten av deltakerne i musikkverkstedet. I løpet av den første dagen i prosjektuken trakk jeg meg gradvis tilbake og var med i settingen hvor aktivitetene pågikk, men uten å være direkte deltaker i handlingsprosessene. Resten av deltakerne var på det tidspunktet blitt kjent med meg og blitt vant med at jeg var til stede. På den måten fikk jeg anledning til å observere handlingsprosessene uten å forstyrre eller gå inn i de pågående handlingene. Min rolle kan derfor beskrives som *deltakende observatør*. Graden av deltakelse i datainnsamlingsprosessen kan variere fra fullstendig tilslutning til fullstendig atskillelse (Fangen 2004). Observasjon som aktivitet beveger seg derfor langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør (Postholm 2005). Deltakende observasjon innebærer at forskeren er tilstede hvor forskningsdeltakerne oppholder seg, og systematisk iakttar hvordan de handler (Fangen 2004). I følge Thagaard (2009) er metoden særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker fordi forskeren kan "(...) fokusere på hvordan personer forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner" (ibid:65). En slik rolle kan, i følge Postholm (2005), sammenstilles med en observatørs rolle innenfor den fortolkende tradisjonen, hvor hovedmålet er å fange opp deltakernes perspektiv uten å delta i aktivitetene selv.

---

På den første skolen jeg besøkte var jeg i stor grad involvert i musikkverkstedets sentrale aktiviteter, og tok blant annet ansvar for en stemmeøvelse/sangoppvarming der hele gruppen var til stede. I denne fasen av forskningsprosessen (samt i pilotprosjektet beskrevet innledningsvis) gikk jeg inn i rollen som *fullstendig deltaker*. En sentral metode i datainnsamlingen for denne undersøkelsen har vært å skrive notater i loggbok under observasjonene. Dette ble imidlertid vanskelig å gjennomføre i en aktiv eller fullstendig deltakerrolle. Når jeg deltok i aktivitetene, kunne det virke forstyrrende på kontakten dersom jeg noterte samtidig. I løpet av første dagen i skolebesøket valgte jeg derfor å sitte på scenekanten i gymsalen for å notere, noe som kunne risikere å bryte med samhandlingen i musikkverkstedet. Fangen (2004) understreker at dersom en noterer åpenlyst, er hovedregelen å gjøre det på en diskre måte, og ved studier av barn "(...) er det også mindre pressende om de ser at du noterer, for barn blir ikke like forstyrret av å bli observert som det voksne kan bli" (ibid:107). Etter besøket på denne skolen reflekterte jeg over min rolle som strakk seg over et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør, og konkluderte med at det mest hensiktsmessige var å starte som fullstendig deltaker for senere å bevege meg over mot deltakende observatør.

Fra første dag i observasjonsprosessen skrev jeg kontinuerlig ned alle hendelser og dialoger i en loggbok. Det innebærer notater av all form for dialog og kommunikasjon mellom kulturformidlere og elever, så fullt det lot seg gjøre, avhengig av relevans med tanke på problemområde. I tillegg noterte jeg beskrivelser av aktivitetene og hvordan elevene reagerte på disse. I loggboken noterte jeg også umiddelbare analyser og tolkninger av det som ble observert. Under observasjon i klasserommet la jeg spesielt vekt på å dokumentere hvordan kulturformidlerne kommuniserte med elevene. Fokuset for observasjonen var å få frem hvilken betydning de ulike hendelsene hadde for elevene, samtidig som jeg ville få en forståelse for relasjonen mellom elevene og kulturformidlerne. Dette fokuset innebærer samhandlingene mellom deltakerne i musikkverkstedet. Både verbale og ikke-verbale hendelser, i tillegg til kroppspråk ble gjenstand for kvalitativ observasjon. Da jeg observerte ikke-verbal atferd, la jeg vekt på å skrive ned mest mulig detaljert hva deltakerne foretok seg. Disse notatene har vært verdifulle i analysen av datamateriale både underveis og etter datainnsamlingen, for å "(...) foreta gode analyser senere av mønstre i samhandlingen, eller i hvordan kroppspråk, gester, bevegelser i rommet (...) bidro til å konstruere situasjonen på en bestemt måte" (Fangen 2004:102).

På begge skolene ble elevene delt opp i mindre grupper. Fordi elevene beveget seg fra ett sted til et annet og fra rom til rom, fikk jeg ikke observert alle gruppene hele tiden i løpet



---

av prosjektuken. Dersom jeg skulle ha fotfulgt alle gruppene fra rom til rom, ville mye av min oppmerksomhet blitt viet dette arbeidet. Dette fant jeg ikke tjenlig, og valgte derfor å observere en gruppe av gangen. Notatene var et resultat av de utvelgelsene og gruppene jeg til enhver tid valgte å observere, og kan derfor ikke oppfattes som en objektiv beskrivelse av handlingene i musikkverkstedet. Som tidligere poengtert har mine erfaringer og teoretiske bakgrunn påvirket forskersynet, og observasjonsnotatene kan derfor beskrives som subjektive nedtegninger. De er dessuten ”(...) et uttrykk for den kvalitative forskerens analyser, som starter med en gang han eller hun entrer forskningsfeltet” (Postholm 2005:63).

### **3.4 Intervju**

Ved bruk av intervju som metode ønsket jeg å få en forståelse av hvordan alle deltakerne i musikkverkstedet opplevde aktivitetene. Steinar Kvale (2007) beskriver intervju som en form for konversasjon der kunnskap blir produsert gjennom interaksjon mellom den som intervjuer og de som blir intervjuet. For undersøkelsen valgte jeg å benytte meg av halvstrukturert intervju både i fokusgrupper og individuelle intervjuer.

#### **3.4.1 Fokusgruppeintervju**

Gruppeintervjuet er hovedsakelig en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på utspørring av flere individer, der intervjueren leder interaksjonen mellom respondentene på en svært strukturert eller ustrukturert måte (Wibeck 2000, Kvale 2007). Ut fra et kommunikativt perspektiv bygger fokusgrupper på den menneskelige tendensen å diskutere emner og ideer i gruppe (Wibeck 2000). Årsaken til dette valget av intervjuform var at jeg ville at forskningsdeltakerne skulle hjelpe hverandre til å komme på ulike hendelser eller utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som de hadde til felles. Erfaringene som kom til uttrykk vokste da frem på grunnlag av interaksjonen mellom forskningsdeltakerne og forskeren som hadde felles praksiserfaringer fra aktivitetene i musikkverkstedet. Intervjuene fortonet seg derfor som en arena for felles refleksjon over praksis (ibid). Som nevnt i teorikapittelet, så kjennetegnes begge musikkverkstedene i denne studien av felles aktiviteter og engasjement og kan derfor defineres som praksisfellesskap. For å undersøke hvordan forskningsdeltakerne opplevde å delta i praksisfellesskap, samt eventuelle felles erfaringer, anså jeg fokusgruppeintervju som en hensiktsmessig datainnsamlingsteknikk. I disse intervjuene kunne jeg også ane meningsforskjeller som kunne forklare en noe ulik oppfatning relatert til problemområdet for oppgaven. For å undersøke disse

---

meningsforskjellene nærmere måtte jeg ta hensyn til flere forskningsetiske retningslinjer, som vil bli drøftet ytterligere senere i kapittelet.

### **3.4.2 Uformelle intervjuer og samtaler**

På en av skolene jeg besøkte dukket det opp en del interessant informasjon fra forskningsdeltakere jeg i utgangspunktet ikke hadde planlagt å intervju. Denne typen prosess er nærliggende til nettopp kvalitativ forskning hvor det kreves en fleksibilitet fra forskerens side til å endre intervjustrategier og tematikk underveis (Thagaard 2009). På bakgrunn av denne informasjonen valgte jeg å gjennomføre uplanlagte, halvstrukturerte intervjuer på tomannshånd i tillegg til fokusgruppeintervjuene. I disse intervjuene brukte jeg noen av de samme spørsmålene som jeg hadde brukt i tidligere fokusgruppeintervjuer. Samtidig åpnet jeg for at forskningsdeltakeren også kunne bringe fram spørsmål og tema i samtalen. Dette er intervjuer som ble planlagt samme dag som de ble gjennomført. I likhet med de planlagte intervjuene, ble det for disse intervjuene også utarbeidet tilpassede intervjuguider, gjort lydopptak og transkripsjoner av opptakene i etterkant.

### **3.4.3 Intervjusituasjonen**

Totalt i denne studien har det blitt gjennomført 11 intervjuer ved to skoler i Sør- og Nord-Norge. Av hensyn til anonymitet for forskningsdeltakerne har jeg gitt de to skolene fiktive navn: Bergsvea skole (Nord-Norge) og Midtåsen skole (Sør-Norge). Alle intervjuene ble dokumentert med lydopptak<sup>4</sup>, og transkribert i etterkant. Datamaterialet fra Midtåsen skole er av vesentlig større omfang enn datamaterialet fra Bergsvea skole (3 t 40 min. mot 1t.5min). Dette kan forklares ut fra tidsbegrensinger, krav om signert foreldresamtykke og manglende tilgjengelighet av informanter i etterkant av prosjektuken, noe som vil presenteres ytterligere i avsnitt 3.2. I figur 3 er samtlige intervjuer samlet i en oversikt, der rekkefølgen er i kronologisk rekkefølge på bakgrunn av tidspunkt for intervjuene.

---

<sup>4</sup> Det er for øvrig ikke blitt gjort bilde- eller filmdokumentasjon på noen av skolene.

Hvem	Hvor	Tid	Dokumentering	Metode for utvalg av informanter
Fokusgruppeintervju med kulturformidlere. Bergsvea skole	Kantine på kulturhuset	21 min.	Lydopptak	Samtlige som deltok i prosjektet (3 kulturformidlere)
Fokusgruppeintervju med elever. Midtåsen skole	Grupperom på skolen	17 min.	Lydopptak	2 gutter, 2 jenter. Valgt ut i samråd med faglærere
Fokusgruppeintervju med kulturformidlere. Bergsvea skole	Kantine på kulturhuset	27 min.	Lydopptak	Samtlige som deltok i prosjektet (3 kulturformidlere)
Fokusgruppeintervju med elever. Midtåsen skole	Grupperom på skolen	28 min.	Lydopptak	1 gutt, 2 jenter. Valgt ut i samråd med faglærere
Fokusgruppeintervju med kulturformidlere. Bergsvea skole	Musikkrom på skolen	36 min.	Lydopptak	Samtlige som deltok i prosjektet (2 kulturformidlere)
Fokusgruppeintervju med elever. Midtåsen skole	Grupperom på skolen	25 min.	Lydopptak	2 gutter, 2 jenter. Valgt ut i samråd med faglærere
Intervju med produsent. Midtåsen skole	Aulaen på skolen	8 min.	Lydopptak	Utvalg på bakgrunn av informasjon som dukket opp i forskningsprosessen
Intervju med faglærer. Midtåsen skole	Musikkrom på skolen	17 min.	Lydopptak	Utvalg på bakgrunn av informasjon som dukket opp i forskningsprosessen
Intervju med musikkklærer. Midtåsen skole	Musikkrom på skolen	4 min.	Lydopptak	Utvalg på bakgrunn av informasjon som dukket opp i forskningsprosessen
Intervju med praksisstudenter. Midtåsen skole	Grupperom v/ lokal for skolekonsert i byen	7 min.	Lydopptak	Utvalg på bakgrunn av informasjon som dukket opp i forskningsprosessen (3 studenter)
Intervju med kulturformidler (tre dager etter prosjektavslutning). Midtåsen skole	Hjemme hos informanten	77 min.	Lydopptak	Utvalg på bakgrunn av informasjon som dukket opp i forskningsprosessen

Figur 1. Oversikt over gjennomførte intervjuer

I kolonnen til høyre beskrives metode for utvalg av informanter i stikkordsform.

Gjennomføring og bakgrunn for valg av denne metoden vil drøftes ytterligere i neste avsnitt.

### 3.4.4 Utvalg av informanter

Utvalg av informanter er basert på observasjoner, tilgjengelighet og relevans for problemområde. Utvalget av elever for intervju ble gjort i samarbeid med lærere og kulturformidlere. For undersøkelsen har jeg valg å intervjuer kulturformidlere, elever, praksisstudenter, en musikkklærer samt en av produsentene. Sistnevnte valg var basert på en usikkerhet som kom frem under intervju med kulturformidlerne i forhold til hvordan forarbeidet var blitt gjennomført og organisert. Dette resulterte i at jeg valgte å intervjuer både produsenten for musikkverkstedet, samt musikkklæreren som var involvert i organiseringen om forarbeidet på skolen. For intervjuet med produsenten hadde jeg

---

utarbeidet spørsmål som var relatert til forarbeid. Det vil si spørsmål relatert til presentasjon av referanseverk og litteraturreferanser til skolen i forkant av prosjektet. I tillegg ble det stilt spørsmål relatert til kulturformidlernes bruk og tilnærming av referanser i prosjektet, fordi dette også kom til uttrykk som et tilsynelatende konfliktfylt område. Under intervjuet med musikk læreren tok jeg i bruk samme intervjuguide som i intervjuet med produsenten. I tillegg valgte jeg å intervju faglæreren i en av klassene, fordi han under en uformell samtale uttrykket at mitt utvalg av elevinformanter var lite representativt.

Under intervjuene med kulturformidlere på begge skolene var jeg opptatt av informasjon om hvordan ressurser som lærere, assistenter og annet personale ble brukt i musikkverkstedene. Etter å ha snakket med faglæreren om lærerrollen ble jeg nysgjerrig på hvordan andre involverte oppfattet sin rolle i musikkverkstedet. På bakgrunn av dette ble det valgt jeg også å intervju tre praksisstudenter som hadde deltatt i prosjektet. Da jeg mot slutten av forskningsprosessen opplevde at det fortsatt var spørsmål og ulike temaer som jeg ikke hadde fått helt oversikt over, valgte jeg i tillegg å kontakte en av kulturformidlerne fra det siste skolebesøket for å avtale et nytt intervju uken etter.

### **3.4.5 Utforming av intervjuguide**

I forkant av skolebesøkene ble det utarbeidet intervjuguiden med noen hovedområder og underspørsmål som skulle danne utgangspunkt for intervjuene med elever og kulturformidlere i fokusgruppe. Spørsmålene og temaene var nøye konstruert ut fra min forforståelse og praktisk-teoretiske ståsted på det tidspunktet i prosessen. Problemområdet for oppgaven er sentrert rundt hva som kan bidra til å skape en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle elever tilknyttet DKS-produksjoner. For å undersøke dette ble det utarbeidet ulike spørsmål som dannet grunnlaget for fokus i observasjoner og intervjuer. Hovedmålet med å stille disse spørsmålene var å finne ut i hvilken grad kulturformidlerne hadde reflektert over i hvordan selve organiseringen av prosjektet kan ha betydning for engasjement og elevdeltakelse. Imidlertid utløste ikke disse spørsmålene det helt store engasjementet. Dette kunne være fordi de var for generelle eller at de rett og slett ikke passet i konteksten. Heldigvis hadde jeg også utarbeidet spørsmål som var basert på observasjoner fra dagen før, og ved å stille mer induktive spørsmål (Postholm 2005) merket jeg raskt stor forskjell på responsen. Gjennom en induktiv tilnærming til utformingen av intervjuguide fikk jeg umiddelbart mer utfyllende svar, og valgte derfor å fortsette å benytte meg av denne fremgangsmåten. Denne tilnærmingen resulterte i at det ble ingen felles intervjuguiden for noen av intervjuene, selv om flere av spørsmålene var felles og noen av spørsmålene var like

---

eller liknet på hverandre (se vedlegg 1, intervjuguide). Under de første intervjuene som var med kulturformidlerne på Bergsvea skole, merket jeg raskt stor forskjell på respons fra informantene avhengig av om spørsmålene var basert på observasjon eller formulert i forkant av prosjektet. Årsaken til den positive responsen kan ha vært gjenkjennelse, men også at jeg viste engasjement i deres hverdag.

Observasjonsnotatene viste seg å være verdifullt materiale i den videre formuleringen av spørsmål til intervjuguiden og svært mye av intervjuguiden ble derfor basert på disse notatene. Bruk av observasjonsnotater har også vært et nyttig og avgjørende redskap for utarbeidelse av analysekategorier underveis i forskningsprosessen. Etter hver observasjon leste jeg gjennom notatene og forberedte nye spørsmål for intervjuguide. Utgangspunktet for disse spørsmålene var forhold som jeg hadde observert i musikkverkstedet, og som jeg ville at forskningsdeltakerne skulle utdype. Informasjon som kom frem i intervjuene var med på å gi retning for senere observasjoner, på samme måte som observasjonene bidro til å utvikle nye spørsmål. Det ble dermed skapt en interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervju på den andre (Postholm 2005). Innenfor kvalitativ forskning på praksis er det epistemologiske synet at:

(...) kunnskap eller forståelse blir skapt i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker (Creswell 1998). Forskeren vil på den måten være i et samarbeidsforhold med forskningsstedet (ibid:64).

Det epistemologiske ståstedet innenfor det konstruktivistiske paradigmet innebærer derfor at "(...) kunnskap konstrueres i en dialogisk prosess mellom forsker og forskningsdeltaker" (ibid:71). Oppfølgingsspørsmål er en strategi forskeren bruker for å gå i dybden på ulike temaer. I mitt tilfelle ble oppfølgingsspørsmålene i hovedsak utarbeidet i tiden mellom to intervjuer, men også til en viss grad i løpet av et intervju. I begge tilfeller tok oppfølgingsspørsmålene utgangspunkt i forskningsdeltakernes responser på de spørsmål og temaer som ble tatt opp i intervjuene. I forkant av møtet med skolene hadde jeg utarbeidet intervjuguider med felles spørsmål, men disse spørsmålene viste seg enten å være for generelle eller at de rett og slett ikke passet i konteksten. Det er, i følge Dysthe (1995), typisk for kvalitativ forskning at prosjektet endrer seg underveis etter som man får mer innsikt i feltet gjennom observasjon. I kvalitativ forskning foregår analyse og tolkning av data parallelt med innsamlingen, nettopp fordi "(...) forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes mens hun eller han er ute i felten" (Thagaard 2009:30). I utgangspunktet gikk jeg inn i prosjektet med et relativt vidt fokus for observasjonene. Da var jeg forberedt på å oppdage, få bekreftet eller avkreftet hva som kunne ha betydning for

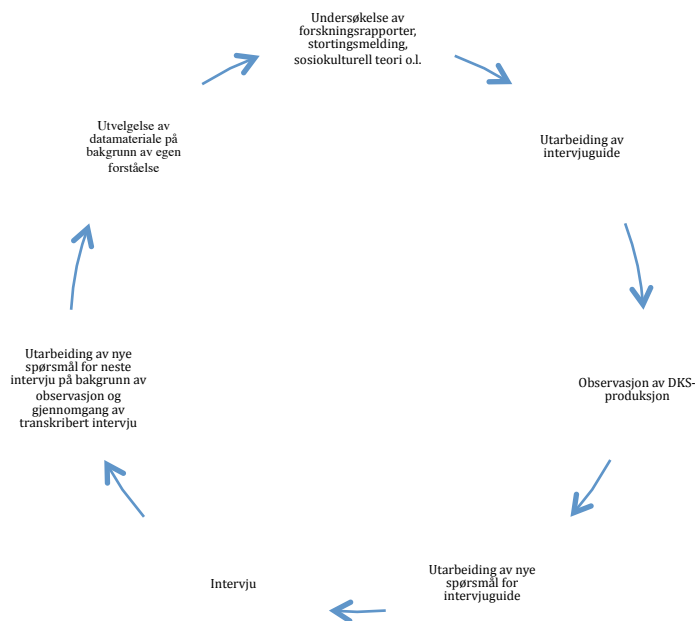
---

elevdeltakelse i musikkverksted. Dette fokuset ble gradvis innsnevret ettersom datainnsamlingsprosessen forløp. På den måten var det undersøkelsesspørsmålene som styrte hvilke temaer som ble fokus for observasjonen. Samtidig var informasjonen som ble samlet inn i løpet av observasjonen viktige bidrag i utvikling av forskningsspørsmålene (Postholm 2005, Thagaard 2009).

### **3.5 Dataanalyse – En hermeneutisk tilnærming**

Analyse og utvikling av forståelse starter straks forskeren trer inn på forskningsarenaen, og pågår helt til forskningsarbeidet avsluttes (Postholm 2005:48).

I en beskrivelse av denne studien vil et skille mellom gjennomføring av datainnsamling og analyse av materialet bli kunstig, fordi analysen har pågått underveis i datainnsamlingen. Analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet, noe som innebærer at utvikling av forskningsspørsmål, intervjuguide, sortering av feltnotater, intervjutranskripsjoner og utvalg og bruk av teori inngår i analysen. Allikevel har jeg valgt å samle de viktigste funnene fra studien i et eget analysekapittel. I denne delen av analysen tar jeg for meg den delen av analysen som jeg primært har jobbet med etter at datainnsamlingen var avsluttet. I analysekapittelet vil jeg trekke inn ulike teoretiske begreper innenfor et sosiokulturelt perspektiv som presentert i teorikapittelet, og tolke datamaterialet i lys av disse. I datainnsamlingen startet jeg med å samle inn data fra deltakernes perspektiv. Deretter forsøkte jeg å forstå materialet jeg hadde samlet inn både med utgangspunkt i deltakernes perspektiv og mitt eget forskerperspektiv. Gjennom forskningsprosessen valgte jeg ut visse deler av materialet som jeg oppfattet som relevante, og utelot andre deler. Presentasjonen av dette komplekse materialet er derfor et resultat av analysearbeid og utvelgelse ut fra min subjektive forståelse. På denne måten ble deltakernes perspektiv og mitt perspektiv flettet sammen i en helhetlig forståelse som illustrert i figur 2:



Figur 2. Relasjonen mellom forsker- og deltakerperspektivet

I følge Postholm (2005) er det imidlertid vanlig å skille mellom analyse og tolkning. Analysearbeidet knyttes direkte til dataene som samles inn, mens tolkning av en tekst som beskriver en sosial gruppe innebærer å se gruppen i en større samfunnsmessig sammenheng. Under analyse og tolkning av datamaterialet for denne undersøkelsen har en hermeneutisk tilnærming gitt grunnlag for tolkninger på flere plan. Den hermeneutiske tilnærmingen innebærer at forskeren skal prøve "(...) å oppdage og legge frem meningsperspektivet til folkene som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver" (ibid:19). Ut fra hermeneutisk tankegang fortolkes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Kvalitative studier som setter de empiriske resultatene inn i en meningssammenheng kan kalles fortolkende beskrivelser (Thagaard 2009). I løpet av datainnsamlingen for denne studien har jeg observert og gjort intervjuer med forskningsdeltakere. Disse dataene har siden blitt transkribert til tekst<sup>5</sup>. Innenfor den hermeneutiske tradisjonen kan også handlinger tolkes som tekst (Fangen 2004, Thagaard 2009). Det vil si at hermeneutiske teknikker kan benyttes utover slik de var opprinnelig tenkt, ikke bare rene tekster, men også ved "lesingen" av menneskers handlinger" (Fangen 2004). Å tolke handlinger som tekst innebærer er, i følge

<sup>5</sup> Når det gjelder intervjuutskriftene har jeg latt være å transkribere hver minste kremt eller gjengi dialekt og annen språkvariasjon. Dette valget tok jeg fordi uttalelsene skulle brukes for å analysere meningsinnhold, og ikke språkanalyse. I denne sammenhengen kunne det derfor vært unødvendig distraherende å måtte lese alle digresjoner og ufullstendigheter i sitatene (Fangen 2004).

---

Thagaard (2009), "(...) å tilegge handlinger en spesiell mening" (ibid:39). I analysekapittelet vil jeg analysere denne teksten, en prosess som også blir kalt den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen innebærer at mening blir konstruert gjennom en prosess der de enkelte delene i teksten blir påvirket av oppfatningen av den. I denne sammenhengen representeres teksten av observasjonsnotater, intervjuguider og transkriberte intervjuer. En dypere forståelse av de enkelte tekstene påvirker igjen forståelsen av helheten. Slik foregår det en toveis interaksjon mellom de ulike tekstene og helheten slik at en kan oppnå en dypere forståelse av det som blir studert (Postholm 2005).

Dette er en tankegang som kan knyttes opp mot sosiokulturell teori som tidligere presentert i teorikapittelet. Fra et sosiokulturelt perspektiv oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial handling (Dysthe 2001). Interaksjon mellom forskningsdeltakere, forsker og tekst vil derfor danne grunnlaget for kunnskap i denne studien. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. I boken "The Interpretation of Cultures" (1973) viser Clifford Geertz til en hermeneutisk tilnærming til observasjon der en skiller mellom såkalte "tykke" beskrivelser og forklaringer eller "diagnoser":

(...) an interpretive science suggests that the distinction, relative in any case, that appears in the experimental or observational sciences between "description" and "explanation" appears here as one, even more relative, between "inscription" ("thick description") and "specification" ("diagnosis") (ibid:27).

"Tykke beskrivelser" forklarer handlinger innen en bestemt kontekst, mens "diagnosen" kun gjengir det som observeres. For eksempel kan en beskrive et blunk som et lukket øye. En "tykk" beskrivelse vil inkludere en utsagn om hva deltakerne kan ha ment med det de gjorde, hvilke fortolkninger de ga selv, og min egen fortolkning av det (Thagaard 2009, Fangen 2004). Under observasjonene for denne studien var jeg opptatt av hvordan både verbale- og ikke-verbale uttrykk kunne si noe om opplevelse av deltakelse i konkrete handlinger. Dette kan illustrere med observasjonsnotater fra en av skolene jeg besøkte:

*På "Mama Mia" synger jentene. De fleste guttene sitter og ser ned i gulvet. En av jentene sier at de må stå. Jentene danser og slenger på håret, mens guttene gjesper med hendene i lomma og ser ut til at de venter på at sangen skal slutte.*

*(Observasjonsnotater. Bergsvea skole. Dag 1)*



---

Denne beskrivelsen består av både en objektiv beskrivelse av hendelsen, i tillegg til min subjektive fortolkning av hva handlingene kan ha gitt uttrykk for. En ”tykk” beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt. Samtidig vil all forståelse bygge på forforståelse. Det er ikke umulig å tenke seg at i visse kulturer kan muligens gjesping være et tegn på engasjement, mens dansing og å ”slenge på håret” kan uttrykke kjedsomhet. Fordi dette var handlinger innen en bestemt kontekst jeg kjenner fra før, tolket jeg meningsinnholdet i lys av den sammenheng musikkverksted/DKS-produksjoner i den norske skolen er en del.

Fra et sosiokulturelt perspektiv kan handlinger i musikkverkstedet forklares som situerte prosesser som forstås kontekstuellet. Samtidig vil utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse handle om samspill og kommunikasjon i praksisfellesskap. I analysekapittelet er jeg opptatt av å analysere interaksjonen mellom elever og kulturformidlere, og ut fra hermeneutisk tankegang si noe om hvordan verbal-språklig kommunikasjon kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverkstedet. Dette har blitt gjort gjennom utforskning av verbal kommunikasjon, de samtalestrukturer elevene inviteres til å ta del i, og de muligheter de har til selv å delta i disse. Selve analysen har blitt gjennomført blant annet ved å se nærmere på deltakerstrukturen i klasseromsamtaler, som ofte består av tre bevegelser: initiering (I) gjerne i form av spørsmål fra kulturformidler, en respons (R) i form av at elevene svarer på spørsmålet, og en oppfølging (F) (Cazden 2001, Aukrust 2001). Denne strukturen går også under betegnelsen *IRF-strukturen* (se avsnitt 2.7 for nærmere beskrivelse), og vil være sentral i deler av analysen. For besvarelse av problemstillingen for oppgaven har jeg blant annet fortolket handlinger i musikkverkstedet gjennom analyse av verbale- og ikke-verbale handlinger. Datamaterialet for denne typen analyse er observasjonsnotater. Fangen (2004) fremhever hvordan en hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan. Fortolkninger av første grad innebærer at forskeren fortolker det som hender. Altså hva en ser og hører under selve observasjonen, slik som eksemplifisert ovenfor (i form av verbale- og ikke-verbale handlinger i musikkverkstedet). I fortolkninger av annen grad fortolkes forskningsdeltakernes fortolkning av sin egen situasjon (Fangen 2004). I denne oppgaven vil fortolkning av annen grad komme til uttrykk gjennom utdrag fra de ulike intervjuene som er gjennomført. De begivenheter og erfaringer som de forteller om i løpet av intervjuene, er gjenfortellinger av hendelser og preges derfor av forskningsdeltakernes forståelse av det han eller hun har opplevd (Thagaard 2009). Tolkningene av annen grad bygger altså på forskningsdeltakernes egen forståelse, men går videre ved at jeg trekker inn et nivå som gjenspeiler mine teoretiseringer fra et sosiokulturelt perspektiv.

---

### 3.6 Forskningsetiske refleksjoner - Informert samtykke

Denne oppgaven er, som tidligere nevnt, en del av en treårig forskningsinnsats om DKS ledet av Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen. Prosjektet og forskerne er underlagt gjeldende retningslinjer for forskningsetikk og personvern. Forskningsprosjektet som helhet ble tidlig i prosessen meldt til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), og fikk innvilget søknad om å gjennomføre datainnsamling. Involverte forskningsdeltakere for undersøkelsen fikk skriftlig informert samtykke og forespørsel om deltakelse i studien i god tid på forhånd. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora* (NESH) definerer prisippet om informert samtykke slik: ”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke” (Thagaard 2009:26).

Først ble det tatt kontakt med rektorer på de to skolene, deretter ble det sendt ut infoskriv til faglærere som ble videreformidlet til elevenes foreldre (se vedlegg 2). Ved å signere informert samtykke ga foreldre min tillatelse til å samle informasjon blant skolens elever, samtidig ble det understreket at all deltakelse i forskningsaktiviteter var frivillig, og at de har full rett til å trekke seg fra prosjektet underveis. I samtykket ble det informert om at skoler og enkeltpersoner vil bli anonymisert, og kan dermed ikke identifiseres direkte. Dessuten ble det formidlet at det ikke ville bli gjort lyd- eller bildeopptak av personer uten at de er informert om det, og har gitt sitt samtykke til det. Dette innebærer at ingen intervjuer med elevene ble gjort før foreldre/foresatte ble informert og samtykket på forhånd. For elever som deltok i fokusgruppeintervjuene signerte foreldrene et eget informert samtykke (se vedlegg 3), der det ble informert om at fokusgruppeintervjuet i hovedsak innebærer samtale og diskusjon om aktivitetene i musikkverkstedet. Det ble informert om hvor lenge intervjuet skulle vare, og at det ville bli dokumentert med lydopptak for videre transkribering og analyse. I tillegg ble det informert om at det kun er forskningsgruppen relatert til studiet som har adgang til datamaterialet, som alle er underlagt taushetsplikt. Det ble gjort klart at lydopptakene fra fokusgruppesamlingene vil bli slettet ved masterstudentens innlevering av masteroppgaven.

I samtlige informerte samtykker ble forskningsprosjektets overordnede formål beskrevet. I denne beskrivelsen ble det lagt vekt på at undertegnede skulle observere ulike kunst- og kulturtilbud for elever, og samle inn kunnskap om ulike organiseringsformer, ulike måter å formidle kunst og kultur til barn og unge på, og om lærernes og skolens erfaringer med DKS.

---

## 3.7 Kommentar

### 3.7.1 Seleksjonsproblemer ved utvalg av elever i fokusgruppeintervju

Hammersley og Atkinson (2007) understreker at et kritisk punkt tilknyttet datainnsamling med bruk av intervju er å velge ut hvem som skal intervjues. Thagaard (2009) påpeker at i kvalitative studier hvor utvalget er selektert på grunnlag av informanternes tilgjengelighet for forskeren, blir ikke utvalget representativt, men tvert i mot skjevt i forhold til de kriterier som gjelder for tilgjengelighetsutvalg. Utvalget av elevinformanter for fokusgruppeintervjuene i min undersøkelse har vært strategisk gjennom vektlegging av egenskaper som er relevante for problemstillingen, samt forutsetninger for en åpen og trygg gruppedynamikk. I gruppeintervjuer kan det ofte være de mest dominerende synspunktene som fremmes, fordi elever med avvisende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen (Thagaard 2009). Gruppeintervjuer passer derfor, ifølge Thagaard (ibid.), best i situasjoner der medlemmene er noenlunde samkjørte. Gruppedynamikk og forutsetninger for å skape en samkjørt gruppe der medlemmene kunne føle seg trygge, var derfor viktige forhold å ta hensyn til i utvalget av elever for fokusgruppeintervjuene. Fremgangsmåten ble basert på den tilgjengelighet jeg hadde til villige informanter under datainnsamlingen, både med tanke på tidsaspektet og etiske retningslinjer. I samråd med faglærere, ble elevinformantene valgt ut på bakgrunn av visse kriteriene. I samtale med lærerne opplyste jeg om at det var viktig med et utvalg av elever som kunne danne grunnlag for en åpen og trygg gruppedynamikk, og som kunne legge til rette for verbal kommunikasjon. Samtidig la jeg vekt på at det burde være variasjon med tanke på forutsetninger for deltakelse. Dette innebærer blant annet at jeg *ikke* kun ville ha de mest aktive elevene, men også de som kunne gi inntrykk av å være tilsynelatende passive i skolehverdagen. Et problem med denne strategien er at utvalget kunne komme til å bestå av elever med lite variasjon med tanke på forutsetninger for deltakelse, ettersom et av kriteriene også var elever som kunne legge til rette for verbal kommunikasjon. I hvilken grad dette var en vellykket metode, vil jeg komme tilbake til senere i teksten.

En alternativ utvelgelsesmetode kunne vært å velge ut informanter på bakgrunn av observasjon, men denne fremgangsmåten var problematisk med hensyn til "(...) prinsippet om at alle som deltar i et forskningsprosjekt, skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse" (Thagaard 2009:56). Det var altså nødvendig å levere ut foreldresamtykke den første dagen på begge skolene jeg besøkte, slik at jeg kunne få denne tilbake med signatur av foreldrene

---

den påfølgende dagen. Med andre ord spilte tidsaspektet en avgjørende rolle i denne beslutningen. Det er vært å nevne at en av lærerne i ettertid fortalte meg at noen av elevene hadde uttrykt følgende i klasserommet etter utvelgelsen: ”Hvorfor er det alltid de samme som blir valgt?”. Dette utsagnet kan for øvrig være et tegn på at det kan være grunn til å stille spørsmål ved valg av utvelgelsesstrategi. Thagaard (ibid.) understreker at det er noen etiske problemer forbundet med hvordan utvelgelsen av informanter foregår ved den såkalte ”snøballmetoden”. Utvalgsprosessen i ”snøballmetoden” innebærer at de personer forskeren har kontakt med (lærerne i dette tilfellet) i utgangspunktet, foreslår andre personer (elevene) som forskeren kan intervju. Denne typen strategi kan for øvrig føre til konflikter mellom de involverte der de som blir foreslått ”(...) kan stille spørsmål ved hvorfor nettopp de er blitt valgt” (ibid:57), og de som ikke blir foreslått på samme måte kan stille spørsmål ved hvorfor ikke de ble valgt.

Utfordringen med hensyn til slike seleksjonsproblemer vil i dette tilfellet være å vurdere hvilken betydning denne typen ubalanse i utvalget av informanter kan ha for validiteten av datamaterialet. Hvilken type informasjon kan jeg ha gått glipp av dersom kun elever med visse forutsetninger for deltakelse representeres i studien? Dersom dette er tilfellet kan i såfall utvalget resultere i en skjevhet som fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om ”(...) hvordan situasjoner mestres enn om særlig konfliktfylte forhold” (ibid:57). Elever som av lærerne ikke anses som egnet til å skape god gruppedynamikk eller som har lavere forutsetninger uttrykke seg verbalt, kan representere mer problematiske sider ved elevdeltakelse i musikkverksted og klasseromssituasjonen generelt. Dette var en problematikk som kom tydelig til uttrykk ved Midtåsen skole. Som følge av dette valgte jeg å intervju læreren som informerte meg om det nevnte utsagnet: ”Hvorfor er det alltid de samme som blir valgt?” (Intervju med faglærer, Midtåsen skole).

Felles for utvalget av elevene fra denne klassen var at det så ut til læreren hadde valgt ut elevene på grunnlag av tre kriterier: kompetanse på instrument (alle spilte instrument), kjønn (to jenter og to gutter) og engasjement generelt i klasseromssituasjonen (engasjerte jenter og tilbakeholdne gutter). Felles for disse fire elevene var at de ble oppfattet som skoleflinke, og ”(...) sikkert over gjennomsnittet”. Det var for så vidt ingen av disse kriteriene som ble vektlagt i samråd med lærerne i forkant av utvelgelsen (bortsett fra ”engasjement generelt i klasseromssituasjonen” som til en viss grad kan knyttes opp mot ”forutsetninger for deltakelse”), som i for seg er interessant. Kriteriene som ble trukket frem i samråd med lærerne var: ”elever som kunne danne grunnlag for en åpen og trygg gruppedynamikk” og ”elever som kunne legge til rette for verbal kommunikasjon”. Samtidig

---

la jeg vekt på at det burde være variasjon med tanke på forutsetninger for deltakelse. For å oppnå større bredde i utvalget av informanter ser jeg i ettertid at andre kriterier med fordel kunne blitt valgt, som for eksempel ”elever som har kompetanse på instrument/ikke har kompetanse på instrument” og ”elever som oppfattes som skoleflinke/mindre skoleflinke” og ”elever som oppfattes som over/under gjennomsnittet”. På den andre siden kunne det oppstått etiske problemer ved å strategisk velge ut elever som oppfattes som mindre skoleflinke, passive, ingen kompetanse på instrument eller som har lav forutsetning for deltakelse, nettopp fordi det er risiko for at disse elevene da kan stille seg undrende til ”Hvorfor akkurat jeg ble valgt?”. Seleksjonsproblematikken knyttet til utvelgelse av informanter for elevintervjuene har altså skapt en problematikk rundt validitet og etiske forhold i studien som vil drøftes ytterligere i analysekapittelet.

### **3.7.2 Den sosiale avstanden mellom forsker og forskningsdeltakere**

For å unngå å bli plassert som representant for en voksen verden som elevene tok avstand fra, var det hensiktsmessig å vise forståelse for de elevenes situasjon. På denne måten reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og forskningsdeltaker (Thagaard 2009). For å redusere denne avstanden, og unngå å fremstå som autoritær (Scott 2005) fortalte jeg elevene at jeg skulle skrive en skoleoppgave som på sett og vis kunne sammenliknes med særoppgaver de skrev på skolen. Dersom de for eksempel hadde skrevet en særoppgave om hunder, skulle jeg i denne oppgaven skrive om elevdeltakelse.

Det ble også lagt vekt på å informere elevene om at alle navn ville bli anonymisert og at det ikke fantes noen fasitsvar på spørsmålene som ble stilt i løpet av intervjuet. I disse intervjuene var det for øvrig viktig å være bevisst på den asymmetriske relasjonen mellom meg som forsker og elevene. At jeg representerte en voksen verden som kunne skape assosiasjoner til rollen som lærer, kunne resultere i et ønske fra elevene om å fremstille seg selv i et godt lys og gjøre et godt inntrykk (Thagaard 2009, Kvale 2007). Spørsmål som stilles i et intervju trenger derfor ikke nødvendigvis å lede til tilsynelatende ærlige eller oppriktige svar. Säljö (2001) påpeker at det en får rede på ved å stille spørsmål i et intervju ”(...) er nettopp det individet – i den aktuelle situasjonen og gitt de vilkårene det oppfatter at det gjelder – finner det rimelig og ønskelig å si, eller det som det i farten kommer på” (ibid:118). Dette innebærer at det som sies, kan forstås som et uttrykk for at elever er vant med å svare når de får et spørsmål, nettopp fordi det forventes i skolehverdagen at de skal oppfylle de kommunikative kontraktene som gjelder for sosial interaksjon i klasseromssituasjonen. Det vil da koste elevene mindre å svare på noe de ikke er særlig

---

overbevist om enn å ikke si noe som helst. Säljö (ibid.) understreker at dette er forhold som er spesielt gjeldende der intervjueren har en dominant rolle gjennom sin sosiale status, og særlig i barn-voksen situasjonen.

### **3.7.3 Interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltakere**

Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Merriam 2002, Patton 2002). På den måten kommer deltakernes perspektiv i fokus i kvalitative studier (Postholm 2005:34).

Fordi problemområdet for oppgaven er sentrert rundt elevdeltakelse, er det naturligvis elevperspektivet som står i fokus. Samtidig er kulturformidlernes tilrettelegging for deltakelse relevant for elevenes opplevelser. I mindre grad er lærerperspektivet i fokus, men allikevel har jeg valgt å intervju både lærere og en produsent tilknyttet musikkverkstedet nettopp fordi disse også er en del av praksisfelleskapet som studeres. Postholm (ibid.) påpeker at det er forskningens fokus som avgjør hvilke perspektiver som blir løftet frem ved hjelp av det nære samarbeidsforholdet mellom forsker og forskningsdeltakere. Videre skriver hun at dersom oppfattelsene og meningene til de ulike forskningsdeltakerne ikke er sammenfallende, bør de forskjellige perspektivene komme frem i den endelige forskningsteksten. Spesielt på en av skolene kom det til uttrykk for ulike oppfatninger omkring hva som kan ha betydning for deltakelse i musikkverksted. På denne skolen var det uenighet mellom kulturformidler og produsent om hvordan repertoaret skulle benyttes og presenteres for elevene. Dette er også grunnen til at det kun er gjort lærer- og produsentintervju på en av skolene i studien. I dette tilfellet var det viktig å vise respekt for informantens grenser, slik at de ikke ble forledet til å gi informasjon som de kunne angre på i ettertid. Thagaard (2009) understreker at observasjonsstudier kan bli preget av den nære kontakten mellom forsker og informanter. Det har derfor vært viktig å reflektere over interaksjonen mellom meg selv og informantene, og kontinuerlig vurdere hvordan kontakten kunne utformes på en etisk forsvarlig måte.

---

## 4. Empiri og analyse

I problemstillingen presentert i første kapittel er fokuset rettet mot hva som kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverksted. Vektlegging av deltakelse som et tegn på kvalitet i DKS (se avsnitt 3.2), er et syn som har ført til utvikling av problemområde og problemstilling. I dette kapitlet vil jeg argumentere for at ulike forhold, situasjoner og handlinger som utspilles i musikkverkstedet kan ha betydning for elevdeltakelse. En gjennomgående utfordring i arbeidet med denne oppgaven har vært å vurdere grad av deltakelse, nettopp fordi situasjoner kan oppleves forskjellig avhengig av hvem som oppfatter den til enhver tid. I oppgaven har jeg vært opptatt av hvordan tildeling av elevroller og deltakerstrukturer kan ha betydning for den enkelte elev sin opplevelse av egen deltakelse.

For besvarelse av problemstillingen vil jeg i det følgende blant annet fortolke handlinger i musikkverkstedet gjennom analyse av verbale- og ikke-verbale handlinger. Intervjuutdragene vil vise forskningsdeltakernes fortolkninger av sin egen situasjon, mens utdrag fra observasjonsnotater representerer min fortolkning av aktiviteter og handlinger i musikkverkstedene. I denne delen av oppgaven vil jeg i hovedsak presentere de empiriske funnene for undersøkelsen, samt trekke inn et nivå som gjenspeiler mine teoretiske refleksjoner fra et sosiokulturelt perspektiv. I det følgende vil jeg oppsummere de viktigste kvalitative forskningsfunnene i undersøkelsen.

Som presentasjon av de to DKS-produksjonene ”Musikkreise” og ”Lydlek” har jeg valgt å innlede de to første avsnittene i dette kapitlet (4.1 og 4.2) med utdrag fra observasjonsnotatene. Deretter vil jeg knytte empirien opp mot det sosiokulturelle begrepsapparatet presentert i teorikapitlet, i den hensikt å undersøke nærmere hva deltakelse i musikkverksted kan innebære for elever som får besøk av DKS.

### 4.1 “Musikkreise” ved Bergsvea skole

*Klokken er halv ni på morgenen og jeg er på vei inn på skoleplassen etter å ha reist over to hundre mil over dette langstrakte land. Jeg får øye på tre karer som bærer musikkutstyr ut fra en varebil. Dette viser seg å være de tre profesjonelle musikerne Vidar (bass), Karl-Sverre (trommer) og Olav (keyboard) som har ansvar for DKS-produksjonen ”Musikkreise”. Etter å ha presentert meg, hjelper jeg til med å bære inn utstyr og rigge opp instrumenter i gymsalen. Trommesettet plasseres under basketballnettet. Bassforsterker, PA-anlegg og synth kobles opp, og etter en halvtime er gymsalen omgjort til en konsertscene. Underlagsmatter og trebenker står oppstilt på rekke og rad foran scenen som publikum kan sitte på. DKS-musikerne er nå klare for å ta i mot klasse 6A og 6B på Bergsvea skole. Klokken 09:15 ankommer elevene og får beskjed av faglærerne Jørn og Birgit om å sette seg*

---

ned foran scenen. Musikerne begynner å spille og elevene sitter i ro samtidig som noen følger takten med hode og bein. Jørn og Birgit sitter på siden og begynner å rette prøver. Etter at sangen er ferdig sier bassisten Vidar "tak for applausen" før noen har applaudert, og elevene ler. "Hvor hører man sånn her musikk?" spør Vidar. Ingen svarer. Vidar prøver igjen: "Hva er dette for slags musikk?". "Sånn jazzblues" svarer en av elevene. Vidar følger opp svaret til eleven og spør "Vet dere mer om blues?". "Det kommer fra Amerika" svarer en annen elev. "Ja, det kommer fra Amerika og oppsto på slutten av 1800-tallet" sier Vidar før de begynner å spille en ny sang. Både musikere og elever er fysisk engasjert i musikken. Etter den tredje sangen applauderer elevene på eget initiativ. Vidar henvender seg til elevene og sier "Den musikken vi spilte nå kommer fra en plass i nærheten av Amerika". Det er stillhet i salen. "Stikkord er karneval og fotball" fortsetter han, men får ingen respons fra elevene. Etter noen sekunder blir han nødt til å svare på sitt eget spørsmål og kan fortelle at "Dette var en samba som het St.Thomas".

(Observasjonsnotater, Bergsvea Skole. Dag 1)

De første observasjonene som ble gjort for denne studien var ved Bergsvea skole i Nord-Norge. Teksten ovenfor er et utdrag av observasjonsnotatene fra den første timen i skolebesøket av DKS-produksjonen "Musikkreise". Innholdet i "Musikkreise" var basert på felles aktiviteter med innlæring av musikalsk repertoar og dans. Skolebesøket ble avsluttet med fremføringer av sangene og dansene i gymsalen med hele skolen som publikum avslutningsvis i prosjektuken. I løpet av de tre dagene dette skolebesøket varte fikk elevene mulighet til å delta i flere ulike aktiviteter og situasjoner. Knyttet opp mot problemstillingen for denne masteroppgaven vil jeg i det følgende se nærmere på ulike grader av deltakelse og deltakelsesroller som kan variere i forhold til kontekst.

Det første som skjedde i møtet med DKS på denne skolen var at elevene inntok rollen som publikum ved minikonsert i gymsalen. I St. meld. nr. 8 (KKD 2007-2008) legges det vekt på at DKS skal tilby elever å være både deltakere i skapende prosesser og publikum ved fremføringer. Av Borgen og Brandt (2006) er dette formidlingsformer som blir definert som to motsetninger: *dialogisk* (tilsynelatende aktiv fysisk deltakelse) eller *monologisk* (tilsynelatende passiv lyttende deltakelse) formidling. Det vil imidlertid være problematisk å *kun* observere den ytre og observerbare atferden for å finne ut noe om deltakelse, nettopp fordi tankeprosesser og musikklytting, fra et sosiokulturelt perspektiv, også kan anses som aktiv deltakelse. På den andre siden vil det ofte være innslag av både lytting og mer aktiv fysisk deltakelse i tilknytning til konsertfremføringer, som også var tilfellet ved dette skolebesøket.

Observasjonsnotatene fra konserten illustrerer hva rollen som publikum kan innebære i tilknytning til skolebesøk av DKS. I denne delen av musikkverkstedet var elevene *situert* i rollen som publikum. Denne handlingskonteksten representerer et *praksisfelleskap* som



---

oppsto i skolebesøket, nettopp fordi rollen som publikum og aktiviteter i musikkverkstedet er karakterisert ved at deltakerne var involverte i en felles praksis der hovedingrediensene var gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (Dysthe 2001). Ulike situasjoner i musikkverkstedet vil for øvrig tilby elevene forskjellige spillerom av handlemuligheter, samtidig som det kreves ulike forutsetninger og kunnskap i de forskjellige kontekstene (Säljö 2001, Dysthe 2001). I aktivitetene ved Bergsvea skole bestod disse handlemulighetene blant annet av lytting og dialog med kulturformidlerne.

Etter konserten ble elevene samlet i ring der kulturformidlerne viste ulike musikkøvelser, lydleker og rytmefigurer i ring. Fokuset for disse aktivitetene var at elevene hermet etter både hverandre og kulturformidlerne, og kommuniserte med lyd og bevegelse. Denne aktiviteten åpnet altså for et annet spillerom av handlemuligheter, og representerer et praksisfellesskap som krever andre forutsetninger og kunnskap enn i rollen som publikum. Disse handlemulighetene kan illustreres med et utdrag fra observasjonsnotatene:

*Etter "presentasjonskonserten" ber Vidar elevene stille seg rundt i ring på gulvet i gymsalen. Vidar gir elevene beskjed om at "nå skal dere herme etter meg". Den første eleven gjør en bevegelse og de andre elevene ler. "Nå må alle huske bevegelsene, så skal vi få dette til å flyte" sier Vidar før Karl-Sverre tar over og forteller elevene at de skal prøve noen rytmeøvelser. "Noen som vet hva puls er?" spør Karl-Sverre, men får ingen respons. "Hvordan kan man sammenlikne puls i kroppen og puls i musikken?" fortsetter han, men responsen uteblir. Til slutt svarer Karl-Sverre på sitt eget spørsmål og kan fortelle at pulsen er jevn. "Den slår b-boom, b-boom" sier Karl-Sverre samtidig som han slår seg på brystet. "Så nå skal vi finne en felles puls med å klappe" sier han og forteller elevene at de skal prøve å finne rytme over puls. "Ny rytme over dem sin puls... tilbake til puls" sier han. Karl-Sverre beveger seg rundt i ringen samtidig som han har øyekontakt med elevene. "Ok, tilbake til puls... nå stopper alle" sier han og viser en rytmefigur som utvikler seg til å bli mer komplisert etter hvert. Samtlige elever følger konsentrert med på dette. Etterhvert får elevene prøve, og nå får de også til den vanskelige rytmefiguren. En av elevene i grønn genser, som senere viser seg å være en dreven trommeslager, smiler. "Dere er rågod!" sier Karl-Sverre etter første runde. Etter dette begynner elevene selv å lage mer avanserte rytmefigurer når det blir deres tur i ringen.*

*(Observasjonsnotater, Bergsvea skole. Dag 1)*

Utgangspunktet for denne aktiviteten var at elevene skulle herme og etterlikne rytmefigurer som kulturformidlerne og medelever viste ved å klappe med hendene. Gjennom å etterlikne rytmemønstre, kunne elevene tilegne seg ny kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap. I et sosiokulturelt perspektiv er det samspillet mellom kollektiv og individ som er i fokus, og gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre tilegner elevene seg kunnskap og ferdigheter (Säljö 2001, Dysthe 2001).

---

Problemområdet for oppgaven er sentrert rundt elevdeltakelse i DKS. I teorikapittelet var fokuset rettet mot hva begrepet *deltakelse* kan bety sett fra et sosiokulturelt perspektiv. I det sosiokulturelle læringsperspektivet står begrepet *situering* sentralt, og i sammenheng med problemområdet for oppgaven innebærer begrepet *deltakelse* at elevene er *situert* i den konteksten skolebesøk av DKS representerer. Deltakelse i musikkverkstedene kan innebære at elevene får prøvd seg i rollen som lytter, musiker, komponist eller publikum gjennom å delta i ulike samspillsituasjoner, kreativt gruppearbeid eller fremføringer. Disse handlingskontekstene representerer ulike praksisfellesskap i musikkverkstedet, og gjennom aktiviteter i slike praksisfellesskap engasjeres elevene til deltakelse i ulik grad. I dette avsnittet har fokuset vært rettet mot hva deltakelse i praksisfellesskap kan innebære innenfor rammen av skolebesøk fra DKS ved Bergsvea skole. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan elever på Midtåsen skole tilegnet seg kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap.

## 4.2 “Lydleik” ved Midtåsen skole

To uker etter besøket på Bergsvea skole fikk jeg mulighet til å observere DKS-produksjonen ”Lydleik” ved Midtåsen skole i Sør-Norge. Innholdet og gjennomføringen av ”Lydleik” kan karakteriseres som et kreativt musikkverksted der komponering og eksperimentering av tekst og lyder stod i sentrum. I løpet av første dagen av prosjektuken ble elevene delt inn i grupper som fikk i oppgave å lage musikk med bruk av et dikt som inspirasjon. For denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i elevenes egne ideer. Mye av kommunikasjonen i klasserommet handlet om å eksperimentere og finne frem til noe som enda ikke var oppdaget:

*Klokken er halv ni om morgenen og klasse 6A ved Midtåsen skole har fått beskjed om å møte opp i gymsalen for å delta i DKS-produksjonen ”Lydleik”. På grunn av oppussing er ikke gymsalen tilgjengelig, men etter noen runder på forskjellige rom finner kontaktlæreren Egil et ledig grupperom. Elevene setter seg i ring sammen med DKS-musikerne Halvard, Bent og Arild, praksisstudentene Kristoffer, Ida og Veronica, kontaktlæreren Egil, musikklereren Ingvar og undertegnede. Den første timen går med til presentasjon av navn, interesser og innlæring av navn. Deretter blir fokuset rettet mot lek og hermeaktiviteter der elevene står i ring. Den første oppgaven elevene får tildelt er å lage lyder til et dikt. Elevene blir delt inn i fire grupper som velger ut hver sin diktstrofe som de skal jobbe med. Den første gruppen blir ferdig med oppgaven etter fem minutter og snakker om andre ting mens de venter på at de andre gruppene skal bli ferdig med oppgaveløsingen. Etter hvert blir de andre gruppene klare, og hver av gruppene viser resten av klassen hva de har kommet opp med. Bent gir beskjed om at xylofon- og trommegruppen skal prøve å spille melodistemmen og rytmefiguren samtidig: “Nå skal vi gjøre noe enda vanskeligere for det her går i 4/4, men den trommegreia går i 5/4” sier Bent. Elevene har problemer med å spille de to forskjellige*

---

taktartene samtidig. "Ja, nesten... en gang til så går vi videre", fortsetter Bent. Musikklæreren spør en av elevene "Går det for fort for deg?". Eleven svarer "Ja, alt for fort". De ulike instrumentgruppene kommer tilbake fra grupperommene og elevene samles i klasserommet. Halvard gestikulerer med armen for å vise elevene at de har blitt flinkere til å spille på instrumentene. "I går var vi her og nå er vi der" sier Vidar og strekker ut armene for å vise hvor flinke elevene har blitt. "Men vi skal høyere", sier en av elevene. Halvard henvender seg til xylofongruppen og bekrefter at de har fått en veldig vanskelig oppgave fordi de spiller i 5/4-takt. "Den vanskeligste" svarer en av elevene. Halvard begynner å dirigere gitargruppen. Alle instrumentgruppene spiller, men xylofongruppen sitter i ro med xylofonklubbene i fanget. "Hvorfor spiller dere ikke?" spør Halvard elevene i xylofongruppen. En av elevene i gitargruppen svarer "jeg visste ikke at vi skulle spille". Halvard gestikulerer og med armen og sier "Hvis jeg gjør sånn, så betyr det ganske sikkert at dere skal spille".

*(Observasjonsnotater, Midtåsen skole. Dag 1)*

Hovedfokuset i DKS-produksjonen "Lydlek" ved Midtåsen skole var komponering, eksperimentering med lyder og musisering på bakgrunn av et referanseverk som DKS-produsenten hadde valgt ut. Hvilke lyder elevene oppfattet som musikk hadde derfor en viktig betydning for utforming av repertoar i prosjektuken, noe jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt. Kulturformidlerne stod i midlertid fritt i tolkningen av hvordan referanseverket kunne brukes i produksjonen, og metoden som ble valgt skulle senere også vise seg å ha betydning for måten elevene deltok i aktivitetene. Måten referanseverket ble brukt, var å ta utgangspunkt i en litterær tekst som inspirasjon for musisering, komponering og arrangering av repertoaret som elevene skulle lage sammen med kulturformidlerne. Diktene ble brukt som inspirasjon for å lage det Halvard kaller musikkbyggeklosser ved at elevene skulle lage lyder på bakgrunn av litterær tekst. Dette var en framgangsmåte som skulle vise seg å ha stor betydning for både utvikling og gjennomføring av prosjektet:

*I (intervjuer): "Ja, nå fortsetter jeg egentlig litt på det forrige spørsmålet: Er arrangering av musikkbyggeklosser, for det er det du kaller det?"*

*H (Halvard): "Ja, jeg kalte det det denne gangen"*

*I: "Ja, om arrangering av musikkbyggeklosser... eller er arrangering av musikkbyggeklosser en del av prosessen som egner seg spesielt godt for å praktisere demokrati i klasseromssituasjonen?"*

*H: "Ja, kanskje. Men nå er det ikke alltid det blir demokrati heller. Av og til så blir det demokrati også ser jeg at "Ok, dette begynner å helle mot, i feil retning i forhold til hva som kommer til å fungere. Også må en begynne å argumentere og ro litt og kanskje være så frekk at man avleder litte grann for å klare å bestemme på en annen måte enn demokrati ville ha gjort. Ja, så det er liksom en sånn balanse mellom demokrati og diktatur. Men det er jo viktig og at ungene lager... får et stykke som fungerer på konsert og får noe som virker imponerende og flott.*

---

*Samtidig som de skal selvfølgelig føle at de har laget alt sammen og at det er deres stykke”.*

*(Intervju med Halvard, Midtåsen skole)*

Slik jeg tolker dette utsagnet forklarer Halvard at komponeringsprosessen i ”Lydlek” kan sees på som en balanse mellom demokrati og diktatur. På den ene siden er det viktig at elevene får være med å arrangere og komponere musikk i musikkverkstedet. På den andre siden la Halvard vekt på at elevene skulle lage et stykke som ”(...) virker imponerende og flott” på konsert avslutningsvis i prosjektuken. Det kan derfor se ut til at det kan oppstå et motsetningsforhold mellom estetisk kvalitet på den ene siden, og hensynet til elevdeltakelse på den andre. Med andre ord at repertoaret og produktet som presenteres på konsert skal være av høy estetisk kvalitet, samtidig som det er viktig at elevene får et eierforhold til komposisjonene gjennom å være med å bestemme i komponeringsprosessen.

### **4.3 Appropriering – I hvilken grad er elevene med på å forme innholdet i musikkverkstedet?**

Problemområde for denne studien er, som tidligere nevnt (se avsnitt 1.4), knyttet opp mot hva som kan involvere og engasjere elever i DKS, og på den måten fremme deltakelse og opprettholde de demokratiske aspektene i ordningen formulert i St. Meld. Nr.8 (KKD 2007-2008). I intervjuene med elever, kulturformidlere og lærere var jeg opptatt av å stille spørsmål relatert til medbestemmelse og hvordan elevene ble inkludert i komponerings- og innøvingsprosessen, sett fra ulike perspektiv (se avsnitt 4.2). Ved å stille elevene spørsmål som ”Hva er musikk?” ville jeg undersøke i hvilken grad elevene kunne påvirke hvilke lyder som kunne defineres som musikk i DKS-produksjonen ”Lydlek”. Hovedfokus for aktivitetene i ”Lydlek” var komponering, eksperimentering med lyder/litterære tekster og musisering på bakgrunn av et referanseverk som DKS-produsenten hadde valgt ut. Hvilke lyder elevene oppfattet som musikk hadde derfor en avgjørende betydning for utforming av repertoar i prosjektuken. Under fokusgruppeintervjuene var det interessant å høre hvordan elevene ble påvirket av hverandres stemmer. På begge skolene viste elevene en tendens til å endre syn og mening avhengig av hva medelevene måtte mene. Under et av elevintervjuene på Midtåsen hadde vi en diskusjon rundt spørsmålet: ”Hva er musikk?”:

*Sebastian: “Hva musikk er: Det er lyder”*

*I: “Ja, men er det noen bestemte lyder?”*

*Sebastian: “Som høres fint ut”*

---

I: "Bare som høres fint ut?"  
Henrik, Emilie og Nora: "Nei"  
Emilie: "Musikk, det er synge, danse, komponere"  
Henrik: "Det som står i musikkleksa"  
Sebastian: "Musikkmetall... det høres jo ikke spesielt fint ut"  
I: "Hehe... nei"  
Nora: "Men, det er..."  
Sebastian: "De synes det høres fint ut"  
Henrik: "Det er lyder"  
Nora: "Men, ikke alle ting... ikke alle lyder er musikk... det ikke sånn at alt er hvis man dunker i en vegg"  
Emilie: "Dette (dunker i bordet) er ikke musikk liksom"  
Henrik: "Det er på en måte musikk"  
(Emilie fortsetter å dunke i bordet)  
Henrik: "Dette kunne vært med i... dette kunne for eksempel være trommene i... en sang"  
Emilie: "Ja, også sånn som han Bent sa at den lyden når vi tok alle de stolene og skjøv bortover gulvet... det var på en måte en veldig kul effekt"

(Fokusgruppeintervju med elever. Midtåsen skole)

Aktiviteter og hendelser som uspilles i skolebesøkene kan, som tidligere nevnt, forklares som *praksisfellesskap* der det kreves ulike forutsetninger og kunnskap som elevene kan ha med seg fra tidligere og/eller kan lære gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. I et sosiokulturelt perspektiv er det samspillet mellom kollektiv og individ som er i fokus, og gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre tilegner elevene seg kunnskap og ferdigheter (Säljö 2001, Dysthe 2001). I dette intervjuet var det interessant å se hvordan elevene ble påvirket av hverandres stemmer, og dermed viste tendenser til å endre syn og mening avhengig av hva medelevene måtte mene. Samtidig var det interessant å høre hva elevene fortalte om hva musikk kan innebære basert på opplevelser i musikkverkstedet. Etter mitt syn er det problematisk å vurdere hvilke stemmer elevene bearbeider og gjør til sine egne i løpet av skolebesøket, og hvilke de har med seg fra tidligere.

Som nevnt i teorikapittelet handler begrepet *appropriering* om at elever tilegner seg kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Säljö 2001, Dysthe 1995). Dysthe (1995) forklarer *Det flerstemmige klasserommet* som et klasserom der lærerens stemme er en av mange stemmer som blir lyttet til, der elevene også lærer av hverandre. I intervjuet ovenfor endret Emilie mening om hvilke lyder som kan defineres som musikk, da Henrik illustrerte at lyden av "dunking i bordet" kunne brukes som trommer i en sang. Dette eksempelet viser, etter min mening, hvordan elevene lærer av hverandre, og dermed konstruerer mening i fellesskap. En kan derfor si kunnskap i denne sammenhengen ble konstruert av en sosial

---

gruppe heller enn av ett enkelt individ.

I dette tilfellet var den verdifulle kunnskapen som oppstod, at eleven åpnet opp for flere alternativer og muligheter om hva musikk *kan* være. Sånn sett kan man si at oppfatninger som for elevene tidligere fremsto som etablerte sannheter, nå var blitt snudd på hodet av nye innsikter. På denne måten tilegnet og konstruerte elevene kunnskap gjennom deltakelse og samhandling med andre elever i praksisfellesskap. Dette kan for øvrig knyttes opp mot begrepet *situert læring*. Situert læring er, som tidligere nevnt (se avsnitt 2.2), en form for sosial teori om læring som deltakelse i praksisfellesskap. I denne teorien forklares læring som sosial deltakelse, der individuell læring blir et spørsmål om å være engasjert i og bidra til praksisfellesskap (Lave og Wenger 2003, Dysthe 2001). Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe 2001, Säljö 2001, Lave og Wenger 2003).

Erkjennelsen om at musikk kan være mer enn lyder spilt på instrument, var etter mitt syn, kjernen i kunnskapen som elevene skapte. På denne måten åpnet elevene opp for hvilke lyder som kan defineres som er musikk, i motsetning til tidligere oppfatninger som kom til uttrykk i intervjuet der de la vekt på at musikk er lyder ”Som høres fint ut”, ”Musikk, det er synge, danse, komponere” eller ”Det som står i musikkleksa”. Det er ingen av disse svarene som er noe bedre eller mer ”korrekt” enn de andre. I dette tilfellet var den verdifulle kunnskapen som oppstod, at eleven åpnet opp for flere alternativer og muligheter om hva musikk *kan* være. Sånn sett kan man si at oppfatninger som for elevene tidligere fremsto som etablerte sannheter, nå var blitt snudd på hodet av nye innsikter. På denne måten tilegnet og konstruerte elevene kunnskap gjennom deltakelse og samhandling med andre elever i praksisfellesskap.

Elevene ved Midtåsen skole kunne altså tilegne seg kunnskap gjennom deltakelse i musikkverkstedet ved å eksperimentere med lyd og litterære tekster. Samtidig viste det seg at elevenes oppfatninger om hvilke lyder som kan oppfattes som musikk hadde innvirkning på hvordan elevene tilegnet seg kunnskap. I neste avsnitt vil jeg ta denne drøftingen ett steg videre ved å se nærmere på hvilken grad av innflytelse elevene hadde på kunnskapen som oppstod i musikkverkstedet.

---

#### 4.4 Medbestemmelse gjennom håndopprekking i det intersubjektive rom

*Det er den tredje dagen i musikkverkstedet på Midtåsen skole. De ulike instrumentgruppene har jobbet med forskjellige musikkstykker som skal arrangeres sammen til en komposisjon. Denne komposisjonen skal fremføres på konsert for resten av skolen avslutningsvis i uken. Trommegruppen kommer tilbake i klasserommet og viser hva de har jobbet med. "Vi skal sette sammen papegøyer, kenguruer, elefanter, flaggermus og krokodiller... krokodillebluesen, passer den å begynne eller slutte med?" spør Halvard. "Slutten" svarer Mathias og Henrik er enig. "Midten" foreslår Kaja og Elise er enig. "Hvorfor midten?" spør Halvard og åpner for diskusjon om rekkefølge av de ulike delene i musikkstykket. "Kanskje på begynnelsen for da er det rolig og mer og mer" sier Emma. "Hvis den skal være på midten, hva skal komme etter?" spør Halvard, men får ikke svar. "Hva skal være først?... hvis vi begynner med sørgelige ting". "Elefantene først?" spør Kaja. "Det er faktisk et ganske godt forslag", svarer Halvard og fortsetter "Elefant, krokodille, papegøyer... vi prøver denne rekkefølgen". Etter en gjennomkjøring legger han til "Det var et bedre spørsmål enn jeg hadde tenkt på".*

*(Midtåsen skole. Dag 3)*

I arrangementen av det som ble kalt "musikkbyggeklosser" anvendte Halvard en modell der alle elevene i klassen deltok i arrangement av rekkefølgen for de ulike sekvensene i musikkkomposisjonen. Dette ble gjort ved at elevene rakk opp hånden og ga sin stemme eller mening. I mine øyne så dette umiddelbart ut til å være en modell som egnet seg godt til å praktisere demokrati og fremme elevdeltakelse i klasserommet, så under et av intervjuene med Halvard spurte jeg om denne modellen også kunne blitt brukt i andre deler av komponeringsprosessen. I dette intervjuet fortalte Halvard at håndopprekking i full klasse også kan være problematisk:

*Svarene blir en del farget av flere ting. Hvis det er en som er litt sånn ledertype som rekker opp hånden og sier noe, så vil mange dilte etter for å si det sånn. Det blir jo ikke nødvendigvis et ærlig svar. Det kan være de sier det bare fordi at noen de vil identifisere seg med sier det (...). Nei, jeg er ikke sikker på om det er en god ide å ha håndopprekking og demokrati i full klasse for mye i sånne prosjekter heller. Av de nevnte grunnene. Men jeg liker å ha det innimellom"*

*(Intervju med Halvard. Midtåsen skole)*

Som observatør av "Lydleik" på Midtåsen fikk jeg inntrykk av at håndopprekking og arrangement av såkalte "musikkbyggeklosser" var en modell som var godt egnet for å fremme elevdeltakelse i klasserommet. Allikevel forteller Halvard at denne typen klasserommkommunikasjon ikke nødvendigvis fremmer elevdeltakelse. Ledertypen som Halvard snakker om i intervjuet kan oppfattes som en elev med høy grad av det Hundeide (2001) kaller definisjonsmonopol, og kan derfor kan fungere som et hinder for at elevene

---

sier det de virkelig mener. Klassemiljøet er derfor ikke bare avhengig av kulturformidlerens kvaliteter, men en gjensidige tilpassing fra kulturformidler og elever til hverandre. Denne gjensidige definisjonen av hvilken relasjon de har til hverandre, som styrer og begrenser hva som er passende oppførsel i et klasserom kan forklares som *det intersubjektive rom* (ibid.).

*Det intersubjektive rom* forklarer Hundeide (2001) som en ide som kan være til hjelp når en skal problematisere og analysere de stilltiende og subtile bånd og føringer som oppstår og er virksomme når mennesker møtes. Sett i sammenheng med musikkverksted og skolebesøk fra DKS er disse føringene viktige fordi de forandrer ens forståelse av kulturformidlernes og elevenes bidrag og ansvar i klasserommet. Sett fra et intersubjektivt perspektiv er et svar fra en elev ikke bare en gjenspeiling av hans eller hennes indre, individuelle kompetanse. Hundeide (ibid.) understreker at elevenes svar først og fremst er en "(...) gjenspeiling av hans eller hennes sensitivitet og mestring av koden for hva som er rimelig og passende å uttrykke i det intersubjektive rommet mellom denne eleven, de andre elevene og læreren i en bestemt situasjon" (ibid:159).

Forrige avsnitt handlet om appropriering og hvordan elever tilegner seg kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Da jeg spurte elevene om hvilke lyder som kan defineres som musikk, var det tydelig at elevene ble påvirket av hverandres stemmer. Elevene viste tendenser til å endre syn og mening avhengig av hva medstudenter måtte mene, og konstruerte på denne måten mening i fellesskap. På samme måte kan påvirkning og relasjonen elever har til hverandre, styre og begrense hva som er passende oppførsel i et klasserom, noe Halvard trakk frem som et argument for ikke å benytte håndsopprekking i full klasse. Dette er føringer som blir spesielt viktige i denne sammenhengen fordi de forandrer forståelsen av elevenes bidrag og deltakelse i musikkverkstedet. Som det kom frem i intervjuet med Halvard var "ledertyper" eller elever med "definisjonsmonopol" mindre problematisk i grupper med færre elever. Subtile bånd og føringer som oppstår i intersubjektive rom kan med andre ord variere i forhold til størrelse på elevgrupper. I følge Halvard var det mindre hensiktsmessig å ha for mye håndsopprekking i full klasse. I motsetning kunne mindre grupperinger bidra til å skape trygghet der elevene kunne kommunisere på en måte som var naturlig og lett. Dette er igjen et forhold som, etter mitt syn, er avhengig av tilgangen på lærere, assistenter og øvrig personale som kan lede de mindre gruppene.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært opptatt av å undersøke i hvilken grad elevenes oppfatninger rundt innholdet i musikkverkstedet har vært basert på forutantatte holdninger basert på tidligere erfaringer, eller om det også har vært rom for nye innsikter slik



---

som illustrert i avsnitt 4.3. Dette er tematikk som har vært sentral i elevintervjuene der elevgrupper har fått mulighet til å diskutere sine opplevelser fra besøket av DKS, samt sitt syn på innholdet og aktivitetene i musikkverkstedet. Hensikten med dette er belyse hvordan DKS-produksjoner i form av musikkverksted kan sees på som et intersubjektivt felt eller ”rom” der koder for kommunikasjon og gjensidige definisjoner kan ha betydning for deltakelsesroller og måten elever deltar i musikkverkstedet.

I neste avsnitt, vil jeg se nærmere på hvordan deltakerstrukturer (som for eksempel kan innebære at elever står eller sitter i en undervisningssituasjon) kan ha betydning for elevdeltakelse i ”Musikkreise” ved Bergsvea skole.

#### **4.5 Rammebetingelser i det intersubjektive rom – de fysiske rammene rundt musikkverkstedet**

*”Kan vi stå? Mye lettere å synge høyt da” spør en av elevene. ”Vi kan stå etter hvert” svarer Vidar. ”Også må vi synge!” fortsetter Vidar. ”Vi synger” svarer en av elevene som sitter på gulvet. ”Ja, da har vi forskjellig syn på det å synge” svarer Vidar før han gir følgende beskjed: ”Husk det er lov å synge høyt, men det er ikke lov å ikke synge”. Etter en stund foreslår en av jentene på nytt at de burde stå oppreist og trampe takten mens de synger, men får ingen respons. Vidar teller opp og jentene begynner å synge. Noen av jentene reiser seg opp, danser og vifter med håret frem og tilbake. Nesten ingen av guttene synger. To gutter gjesper, noen av guttene står med hendene i lommen og flere står med krum rygg og ser ned i gulvet. En av guttene står helt fremme sammen med jentene, tramper takten og synger med. ”Ok, da tar vi refrenget” sier Vidar. En av elevene sitter på gulvet mens de andre står oppreist. Han snur seg rundt og ser bort på scenekanten der lærerne sitter, men får ikke kontakt. Vidar viser tekst og melodi og sier ” Det som trengs er at dere synger sterkere og artikulerer”. Etter at elevene har sunget gjennom sangen sier Vidar ”Dere kan jo faktisk synge, jeg er positivt overrasket”.*

*(Bergsvea skole. Dag 2)*

Da jeg observerte elevene i sanggruppen ved Bergsvea skole ble det tydelig for meg at det var viktig for elevene å stå mens de sang. For øvrig var dette en tendens som viste seg å være viktig for musisering generelt i dette musikkverkstedet. De fysiske rammene rundt musikkverkstedet viste seg å være utslagsgivende for måten elevene deltok i aktivitetene.

Hundeide (2001) skriver om de formelle rammer som læreren vanligvis må operere innenfor, og det gjelder også de redskaper som er tilgjengelige i klasserommet. I denne undersøkelsen innebærer dette blant annet musikkinstrumenter og lydutstyr. Videre er klassens fysiske rom med pulter og bord også bestemmende for hvordan musikkverkstedet organiseres. For eksempel vil en plattform eller scene plassert foran elevene invitere til en annen *deltakerstruktur* enn når elevene sitter eller står i en ring som vender innad mot

---

hverandre (ibid.). *Deltakerstruktur* forklarer Cazden (1986 i Hundeide 2001) som ”de rettigheter og plikter som deltakere har med hensyn til hvem som kan si hva, når og til hvem” (ibid:161). Et kjennetegn ved begge musikkverkstedene for denne studien er gruppeorganiserte settinger med likeverdige og uformelle deltakerstrukturer der elevene enten står eller sitter i ring med kulturformidleren plassert i midten eller blant elevene i ringen. Ved Bergsvea skole var det, som tidligere nevnt, påfallende hvordan graden av elevdeltakelse ble påvirket, avhengig av om elevene stod eller satt:

*I: Jeg har lagt merke til at elevene virker mer aktive og konsentrert i aktiviteter hvor det er bevegelse. Er det sånn på alle skolene dere besøker? Og i så fall, hva tror dere dette kommer av?*

*(Stillhet)*

*I: Når det er bevegelse med dans og sånne ting, så er det er flere som er...*

*Olav: Ja, det er sant det (...)*

*Olav: Det er jo vanskelig å stå i ro rett og slett.*

*I: Jeg så også at på den gruppa som du (Karl-Sverre) hadde nå, at flere av guttene sang mens dere klappet, men da dere bare satt stille, så sang de ikke.*

*Karl-Sverre: Nei, riktig det.*

*I: Til og med han som du kommenterte til at han måtte synge, han sang kun når han stod og klappet han. Også merket jeg også at når de setter seg ned, så... så slutter de å synge... altså spesielt da når de sitter... når de reiser seg opp så er det mer og når de beveger seg samtidig så er det enda mer.*

*Karl-Sverre: Ja, det er akkurat som dem detter i et vakuum nesten, og når dem sitter i ro... at dem glemmer å synge altså.*

*I: Det var en jente som sa: “kan vi stå?”*

*Vidar: Ja, det har de spurt om flere ganger.*

*I: Ja, hun sa det både i dag og i går.*

*Karl-Sverre: Det er jo et luksusproblem, det bruker jo å være motsatt.*

*Vidar: Ja, det er mer vanlig at dem ikke vil stå.*

*Olav: At de må hales opp.*

*Vidar: Men, det ser vi mange plasser. At når det ikke skjer noe annet enn at de bare skal synge, så er det vanskelig å holde konsentrasjonen og fokus.*

*Olav: Ja, kanskje det er et triks det.*

*I: Ja, bruker dere det som et triks også? At “nå skal dere reise dere opp!” hvis dere ser at de er litt passive.*

*Vidar: Nei, ikke bevisst.*

*Olav: Det har vi faktisk ikke snakket om.*

*I: Nei, ikke at det skal bevege seg heller?*

*Vidar: Nei, men det er absolutt....*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

I følge Hundeide (2001) representerer *det intersubjektive rom* en integrering av alle ytre føring, som for eksempel om elevene står eller sitter i ring når de øver inn en sang. Videre kan disse føringene medvirke til en opplevd følelse av å være inkludert eller ekskludert i

---

aktiviteten, av ”(...) å finne eller ikke finne sin ”stemme”, sin posisjon og sjanger i forhold til de andre, en følelse av naturlighet eller fremmedgjøring, tvang og keitethet eller frihet og flyt” (ibid:161).

I denne oppgaven skriver jeg om hva som kan ha betydning for elevdeltakelse i musikkverksted. I tilknytning til dette representerer det *intersubjektive rom* selve konteksten der elevene deltar i ulike aktiviteter. I ”Musikkreise” ved Bergsvea skole var det tydelig at ytre (fysiske) føringer som om elevene beveget seg eller stod oppreist kunne ha betydning for grad av deltakelse under de ulike aktivitetene. Under intervjuet med kulturformidlerne ved ”Musikkreise” kom det frem at dette var et forhold de ikke var bevisst på, til tross for en av elevene gjentatte ganger foreslo at de burde stå å synge. Det kan derfor virke som at mangel på kommunikasjonen mellom kulturformidlere og elever kunne være avgjørende for grad av elevdeltakelse ved Bergsvea skole. I neste avsnitt vil jeg derfor fokusere på hvordan kommunikasjon og relasjon mellom kulturformidlere og elever kan foregå i et musikkverksted.

#### **4.6 Klasseromskommunikasjon – samtalestrukturer i musikkverkstedet**

*Det er den andre dagen i prosjektuken på Bergsvea skole. Klokken er halv ni og Vidar informerer elevene om konserten som skal være dagen etter. ”Dansegruppen, fikk dere gjort noe i går?” spør Vidar, men får ikke noe svar. ”Dere hadde noen innspill hvordan det kan gjøres?” fortsetter han og henvender seg til jentene i dansegruppen. Ingen av jentene svarer på spørsmålet”*

*(Bergsvea skole. Dag 2)*

Dette utdraget fra observasjonsnotatene ved Bergsvea skole illustrerer hvordan kommunikasjonen mellom elever og kulturformidlere kan foregå. Ved flere anledninger hendte det at kulturformidlerne stilte elevene spørsmål uten å få svar. Andre ganger stilte elevene spørsmål til kulturformidlerne uten å få svar. Dette var altså et gjensidighetsforhold som jeg vil se nærmere på i dette avsnittet. Kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet er, i følge Hundeide (2001), i stor utstrekning styrt av læreren og hans eller hennes spørsmål. I tillegg har de fleste lærere en tendens til å bruke for kort tid etter spørsmålene til å la elevene få mulighet til å svare på en mer reflektert måte. Karakteristisk for klasseromskommunikasjon i musikkverkstedene i denne studien er imidlertid at spørsmål fra kulturformidlere eller elever ikke alltid ble besvart.

Tilknyttet problemområdet for oppgaven er det interessant finne ut i hvilken grad det demokratiske perspektivet i DKS-ordningen, formulert i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008),

---

kommer til uttrykk i samtalestrukturene i musikkverkstedene. Det er derfor hensiktsmessig å undersøke nærmere hvordan kommunikasjonen mellom elever og kulturformidlere i musikkverksted kan ha betydning for elevdeltakelse. For å finne ut noe om dette vil jeg analysere dialoger og kommunikasjonsmønstre fra klasserommene med bruk av tre analysebegreper innen det sosiokulturelle begrepsapparatet presentert i teorikapittelet: *autentiske spørsmål, høy verdsetting og IRF-strukturen*.

#### 4.6.1 Autentiske spørsmål og høy verdsetting

Autentiske spørsmål kan lede kulturformidleren til å følge opp elevsvaret i form av *opptak* og *høy verdsetting*. *Høy verdsetting* forutsetter høy grad av interaksjon mellom kulturformidlere og elever, der elevene får mulighet til å påvirke innholdet i kommunikasjonen eller dialogen. Autentiske spørsmål har ingen svar som er gitt på forhånd. Dette har de til felles med det vi ofte kaller *åpne spørsmål* i motsetning til *lukkede spørsmål*, der det finnes fasitsvar (Dysthe 1995, Cazden 2001, Nystrand, et al. 1997). I det følgende vil jeg illustrere hvordan *lukkede-* og *åpne spørsmål* kom til uttrykk på de to skolene i undersøkelsen. Dette utdraget er fra mine observasjonsnotater fra Bergsvea skole etter at kulturformidlerne hadde holdt presentasjonskonsert i begynnelsen av skolebesøket. Etter første sang stiller kulturformidleren følgende spørsmål:

*Vidar: "Hva er dette for slags musikk?"*

*E (elev): "Sånn jazz-blues"*

*Vidar: "Vet dere mer om blues?"*

*E: "Det kommer fra Amerika"*

*Vidar: "Ja, det kommer fra Amerika og oppsto på slutten av 1800-tallet"*

*(Observasjonsnotater. Bergsvea skole. Dag 1)*

Dette er et lukket spørsmål i den forstand at det ikke er rom for flere svar fordi kulturformidleren vet svaret på forhånd. Dysthe (1995) påpeker at det som vanligvis karakteriserer skolen, er nettopp at læreren "vet" og dermed ikke spør for å vite, men for å finne ut om eleven vet. Når Dysthe skriver "skolen" er det språkfag som engelsk og norsk det dreier seg om. Det meste av kildelitteraturen som benyttes i denne oppgaven, er basert på klasseromsforskning eller pedagogikk som angår mer tradisjonelle skolefag enn musikkfaget. Fordi mine observasjoner og intervjuer er gjort i en annen sammenheng,

---

nemlig musikkverksted, er det viktig å ”oversette” eller gjøre teorien anvendelig også i denne konteksten. Etter mitt syn, illustrerer ideene som Dysthe presenterer rundt begrepet lukkede spørsmål denne forskjellen. Altså at det er en vesentlig forskjell mellom undervisning i tradisjonell skolefag og kunstformidling i musikkverksted.

Når kulturformidleren spurte ”Hva er dette for slags musikk?”, spurte han sannsynligvis ikke for å finne ut eller for å kontrollere om eleven visste svaret, men for å skape kommunikasjon og relasjon med elevene som på dette tidspunktet var situert i rollen som publikum. Ut av observasjonsnotatene fra Midtåsen skole kan jeg trekke ut et eksempel på et autentisk eller åpent spørsmål. På dette tidspunktet i prosjektet hadde elevene fått utdelt dikt, der de skulle sette musikk eller lyd til ord og strofer i diktet. Elevgruppen i dette eksempelet hadde fått utdelt et dikt som handlet om havets bunn og nærmere bestemt fiskearten torsk:

*Halvard: “På begynnelsen har vi havets bunn”*

*(Elev stryker hånden over en tromme).*

*Halvard: “Hva betyr denne strofen... hvordan høres det ut hvis en torsk?...”*

*(Observasjonsnotater. Midtåsen skole. Dag 2)*

Dette spørsmålet gir åpenbart rom for ulike tolkninger og svar, og det finnes derfor ingen rette svar. Dysthe (ibid.) skriver at autentiske spørsmål betyr at læreren er ute etter andre ting enn å kontrollere om eleven har lært noe på forhånd. Elevens forståelse, tolkning og refleksjon er noe eleven ikke vet på forhånd, og derfor signaliserer autentiske spørsmål at dette er viktig. I musikkverkstedet av denne typen har autentiske spørsmål som funksjon å stimulere kreativitet og tolkning som i dette eksempelet var lydtolkning av litterær tekst eller dikt. I en større sammenheng kan man si at bruk av autentiske spørsmål påvirker og har betydning for måten elever deltar, nettopp fordi de stimulerer kreativitet og individuell tolkning av dikt. Hvilken verdi de autentiske spørsmålene får, er etter mitt syn, avhengig av svaret elevene kommer med og i hvilken grad kulturformidlerne bruker svaret videre i arrangement eller komponering av konsertrepertoaret.

Dysthe (ibid.) skriver at ”opptak” er en konstruert term for det engelske ”uptake”. Ved ”opptak” vil kulturformidleren bygge videre på det eleven bringer inn i samtalen. I eksempelet ovenfor, der elevene skulle lage lyden av torsk, kom en av elevene med et forslag om at de kunne stryke hånden over trommeskinnet med håndflaten. Allikevel hadde kulturformidleren Bent et annet forslag, nemlig at de kunne blåse i djemben (afrikansk

---

perkusjonsinstrument). Dette var et forslag som samtlige elever syntes var en god ide. Noe jeg observerte ved flere anledninger der autentiske spørsmål ble stilt elevene, var at spørsmål av denne typen enten var vanskelige å gi et godt svar på, eller at forslagene elevene kom med av forskjellige grunner ikke kunne brukes. Dette betyr ikke at det var genuint ”dårlige” forslag, bare at de ikke kunne brukes som grunnlag for arrangementet eller sekvenser av komposisjonen. Ofte endte det opp med at kulturformidleren kom opp med et forslag som elevene også syntes var ”bedre” egnet for komposisjonen. Betegnelsen *høy verdsetting* innebærer at læreren tar innholdet i det eleven sier på alvor og bruker det videre i undervisningen. På denne måten anerkjenner læreren at elevens bidrag er verdifullt (Dysthe 1995). Dysthe (ibid.) hevder at det aldri blir reel dialog i en klasse dersom ikke læreren ikke ser eleven som en kilde til kunnskap og tar elevens svar og bidrag i klassen på alvor.

I dette avsnittet har jeg fokusert på kommunikasjon mellom kulturformidlere og elever jeg har tatt utgangspunkt i spørsmål som blir besvart. Utdraget fra observasjonsnotatene fra Bergsvea skole innledningvis i dette avsnittet illustrerer at spørsmål som blir stilt i musikkverkstedet ikke alltid blir besvart. Også ved Midtåsen skole var det påfallende ofte mangel på respons fra kulturformidlerne etter at elevene hadde stilt spørsmål. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvilke kvaliteter ved kulturformidlernes oppfølging av elevenes bidrag som eventuelt har konsekvenser elevdeltakelse.

#### 4.6.2 IRF-strukturen

*Tromme- og gitargruppen får i oppgave å velge ut to strofer fra diktet ”Tordivel, Tordivel” av Inger Hagerup. De skal bruke dette diktet som inspirasjon for å lage lyder med instrumentene. Elevene velger ut en strofe som inneholder ordet torsk. DKS-musikeren Bent viser eksempler på hvordan torsken kan høres ut med bruk av en ”djembe” og sier “På begynnelsen har vi havets bunn”. Eleven Mathias stryker hånden over trommeskinnet med håndflaten, og det kommer en svak shhh-lyd. “Hva betyr denne strofen... hvordan høres det ut hvis en torsk...? trenger ikke være rytme”, sier Bent. ”Hvis bare jeg kan bestemme?” spør Mathias. Bent svarer med å vise Mathias hvordan han kan etterlikne havets bunn ved å blåse ned i djemben. ”Jaa”, sier de andre elevene i kor.*

*Bent viser frem det andre diktet elevene skal bruke. ”Skal vi velge?” spør Mathias. Ingen svarer. Eleven Henrik viser en akkord på gitaren og sier ”Dette er susene”. Halvard kommer bort til gruppen og sier “Første verset er helt motsatt fra det andre og veldig rolig... hvordan lager vi masse lyd på trommer?”. Elevene denger løs på trommene. Bent avbryter trommingen og oppfordrer elevene til å spille på en annen måte: “I stedet for galskap på trommene.... hvorfor spiller vi ikke bare sammen en rytme?”. Eleven Daniel utbryter ”Jeg har en rytme”, men får ingen respons. Henrik spør Bent om de snart skal gjøre noe. “Hva med at vi gjør det enklere og spiller sammen”, svarer Bent. Elevene begynner å spille dunk-dunk-dunkdunk-dunk (samme rytme som i Queens sangen ”We Will Rock You”). Bent viser en mer avansert rytme med å klappe i hendene. ”Det er vanskelig” sier Daniel. ”Da gjør vi det lettere” svarer Bent og spør samtidig ”Hvordan gjør vi det?”. Eleven Julie viser en*

---

*enkel rytme på trommen. "Kjedelig" svarer Bent samtidig som han viser en mer avansert rytme. "Kjedelig" svarer Julie på Bent sitt forslag. "Tror vi tar en pause" sier Bent.*

*(Midtåsen skole. Dag 1)*

I dette avsnittet vil jeg ta utgangspunkt i *IRF-strukturen* for å undersøke samtalestrukturer og språklig kommunikasjon i det empiriske materialet for oppgaven. Kjentegn ved deltakerstrukturen i lærerstyrte samtaler består gjerne av tre bevegelser: initiering (I) gjerne i form av lærerspørsmål, en respons (R) i form av at elevene svarer på spørsmålet, og en oppfølging (F) eller evaluering, der læreren viderefører eller kommenterer elevens respons. Denne strukturen går som tidligere nevnt under betegnelsen *IRF-strukturen* (Aukrust 2001). I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke kvaliteter ved kulturformidlernes oppfølging (F) i klasseromskommunikasjon som eventuelt har betydning for elevdeltakelse. For å illustrere samtalestrukturer i musikkverkstedet ved Midtåsen skole, vil jeg begynne med en analyse av tekstutdraget ovenfor ved bruk av de tre bevegelsene i *IRF-strukturen*:

*I: Bent spør elevene hvordan lyden av torsk kan høres ut.*

*R: Mathias foreslår først at han kan stryke hånden over trommeskinnet og spør om han kan bestemme.*

*F: Bent svarer ikke på spørsmålet, men viser heller elevene hvordan de kan etterlikne lyden av torsk ved å blåse ned i trommen.*

*I: Mathias som spør om elevene skal velge.*

*R: Ingen respons.*

*I: Henrik foreslår at de kan spille en akkord på gitaren*

*R: Ingen respons.*

*I: Halvard spør elevene hvordan en lager masse lyd på trommer.*

*R: Elevene svarer med å denge løs på trommene.*

*F: Elevene blir avbrutt av Bent og får beskjed om å spille på en annen måte.*

*I: Daniel foreslår en rytme*

*R: Ingen respons.*

*I: Henrik som spør om de snart skal gjøre noe.*

*R: Bent svarer at de kan prøve å gjøre noe enklere.*

*I: Elevene foreslår en enklere rytme.*

*R: Bent svarer med å vise en mer avansert rytme.*

*F: Elevene svarer at Bent sitt forslag er vanskelig.*

*I: Bent foreslår at elevene kan prøve noe lettere.*

*R: Julie svarer med å vise en enkel rytme på trommen.*

*F: Bent svarer at Julie sitt forslag er kjedelig.*

- 
- I:** Bent foreslår en mer avansert rytme.  
**R:** Julie svarer at Bent sitt forslag er kjedelig.  
**F:** Bent foreslår en pause.

I dette eksempelet bestod *ikke* bevegelsene i kommunikasjonen nødvendigvis av de tre bevegelsene: initiering (I), respons (R) og oppfølging (F). Dersom et forslag (I) fra elever eller kulturformidler ikke får respons, beveger samtalen seg gjerne over til et nytt forslag. Med tanke på problemområdet er det hensiktsmessig å stille følgende spørsmål: *Hvilke kvaliteter ved kulturformidlerens oppfølging kan ha betydning for elevdeltakelse?* Med dette mener jeg hvordan respons og oppfølging fremmer eller hemmer elevdeltakelse i musikkverkstedet. For å belyse denne problemstillingen ytterligere vil jeg trekke frem et utdrag fra observasjonsnotatene fra musikkverkstedet ved Bergsvea skole der elevene skulle lære en ny sang:

- I:** Vidar spør elevene om de skal høre på en afrikansk sang. Han går gjennom teksten og oppfordrer elevene til å synge, men ingen av elevene synger.  
**R:** En av elevene spør om de kan stå å synge fordi det er lettere å synge høyt da  
**F:** Vidar svarer "Vi skal stå etterhvert... også må vi synge"

*(Observasjonsnotater. Bergsvea skole. Dag 2)*

I dette eksempelet bygde kulturformidleren videre på elevens utsagn, men fulgte ikke opp forespørselen om å stå noe som, etter mitt syn, kunne hatt påvirkning på elevenes grad av deltakelse i aktiviteten. Her er det imidlertid viktig å understreke at store deler av prosessen der elevene øvde inn sang, så stod de oppreist. Et annet utdrag fra samme dagen illustrerer den samme problematikken:

- I:** Vidar spør elevene "Hvorfor synger dere ikke nå?"  
**R:** En av elevene svarer "Fordi det er komplisert når vi klapper samtidig"  
**F:** Karl-Sverre følger opp med å svare "Hvis vi skal gjøre denne sangen, så må vi synge ut... det er ikke noe stas med bare djembe og klapping. Vi tar den en gang til, så skal dere få en pause"

*(Observasjonsnotater. Bergsvea skole. Dag 2)*



---

### 4.6.3 Kommentar

I mine øyne er dette eksempler som reiser spørsmål om hvilke sammenhenger som finnes mellom kulturformidlernes respons og oppfølging, og graden av deltakelse som oppstår som følge av dette. I denne studien har IRF-strukturen vært et nyttig analyseverktøy for å undersøke i hvilken grad det demokratiske perspektivet i DKS-ordningen, formulert i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008), kommer til uttrykk i samtalestrukturene i musikkverkstedene. Som eksemplene ovenfor illustrerer kan kulturformidlernes oppfølging av elevenes bidrag i musikkverkstedet ha betydning for hvilken grad elevene får være med å arrangere og komponere musikk. Dersom et spørsmål eller forslag (I) fra elevene ikke får respons (R), beveger gjerne kommunikasjonen seg over til et nytt spørsmål (I) uten oppfølging (F). Samtalestrukturer ved Midtåsen- og Bergsvea skole viser at bevegelsene ofte kun bestod av initiering eller initiering og respons. I denne sammenhengen er det interessant å se nærmere på hvilke kvaliteter ved lærerens oppfølging (F) eller mangel på oppfølging som eventuelt har konsekvenser for elevens deltakelse. Dette er kvaliteter som kan sees i sammenheng med begrepene *autentiske spørsmål* og *høy verdsetting*.

Et sosiokulturelt perspektiv på deltakelse handler, som tidligere nevnt (se avsnitt 2.1), om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. I denne studien er jeg opptatt av å undersøke hvordan elevene tilegner seg denne kunnskapen, hva den består av og hvordan den i så fall formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter. Fra et sosiokulturelt perspektiv vil det være naturlig å vurdere denne kunnskapen som en medvirkende faktor som har betydning for grad av deltakelse. Bruk av autentiske spørsmål i dialog mellom elever og kulturformidlere vil, etter mitt syn, derfor ha betydning for grad av elevdeltakelse i musikkverkstedet gjennom at spørsmålene stimulerer til tenkning, refleksjon og tolkning i kreative prosesser. Hvilken verdi de autentiske spørsmålene får er imidlertid avhengig av svaret elevene kommer med og i hvilken grad kulturformidlerne bruker svaret videre i arrangering eller komponering. Høy verdsetting innebærer at kulturformidlerne tar innholdet i det elevene sier på alvor og bruker det videre i musikkverkstedet. På den måten får elevene mulighet til å påvirke innholdet i kommunikasjonen og dialogen i klasserommet, og dermed også kunnskap som skapes i musikkverkstedet. Fra skolebesøkene ved Bergsvea- og Midtåsen skole observerte jeg ved flere anledninger at elevenes forslag og ideer ofte ble ignorert av kulturformidlerne.

---

I en større sammenheng kan en stille følgende spørsmål: I hvilken grad stimulerer denne typen skolebesøk av DKS til tenkning, refleksjon og tolkning i kreative prosesser for elevene? I hvilken grad er det rom for elevenes stemme i musikkverkstedet?

Anne Danielsen (2010) understreker at ”Å stimulere og utvikle elevenes evne til medbestemmelse kan også betraktes som en form for autonomistøtte. Elevmedvirkning vil antagelig bidra til at elevene utvikler eierforhold til læringsaktivitetene” (ibid:465). Dette er et syn som for øvrig kan knyttes opp mot prinsipper for opplæring i Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet 2006):

Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer” (ibid:4).

Relasjonen mellom medbestemmelse og elevdeltakelse i DKS-produksjoner omfatter elevens rett til å være med å forme innholdet og arbeidsprosessen i ulike aktiviteter. Grad av elevdeltakelse kan derfor sees i sammenheng med måten elever får mulighet til å påvirke innholdet i musikkverkstedene. På den ene siden inviterer autentiske spørsmål til medbestemmelse i dialog og kommunikasjon i klasserommet. På den andre siden kan lukkede spørsmål engasjere elevene til deltakelse på en annen måte. Dysthe (1995) forklarer lukkede spørsmål som en motsetning til autentiske spørsmål. I følge Dysthe åpner autentiske spørsmål et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, mens lukkede spørsmål i større grad har som funksjon å reprodusere kunnskap. Etter mitt syn er det ikke nødvendigvis et motsetningsforhold mellom disse to modellene med tanke på elevdeltakelse. Derimot er det en motsetning mellom bruk av autentiske spørsmål der kulturformidlerne faktisk følger opp elevenes respons og bidrag fra elevene som blir ignorert, enten det er spørsmål (I), respons (R) eller oppfølging (F).

På Bergsvea skole spurte kulturformidlerne ”Hva er dette for slags musikk?” under konserten innledningsvis i prosjektuken. Hensikten med dette spørsmålet var sannsynligvis ikke å finne ut eller for å kontrollere om eleven visste svaret, men å skape kommunikasjon og relasjon med elevene som på dette tidspunktet var i rollen som publikum. Samtidig som elevdeltakelse kan innebære at elever får mulighet til å være med å utvikle kunnskap eller forme innholdet i musikkverkstedene, omfatter deltakelsesbegrepet også ulike former for dialog og kommunikasjon mellom elever og kulturformidlere. Dette er aspekter som illustrerer hvor problematisk det er å måle grad av deltakelse og hva elevdeltakelse kan bety til enhver tid. Balansegangen mellom å se på elevene som en kilde til kunnskap og samtidig

---

anerkjenne asymmetrien mellom partenes kunnskapsnivå er etter mitt syn et forhold det er nødvendig å ta hensyn til.

## 4.7 Stillasbygging – støtte og veiledning i aktivitetene

### 4.7.1 Assistanse fra voksne : ”Dere må spille på lag og sheriffen er sjef”

*”Ok, da stiller vi oss i ring. Nå trenger vi litt konsentrasjon” sier Vidar etter pausen og begynner å gå rundt i ringen mens han peker på elevene med fingeren. ”Hva hvis jeg gjør sånn her?” spør han og sier pang. Noen av elevene sier i kor ”Vi kan den her”. ”Ok, hvem vil være sheriff?” spør Vidar. Etter at elevene har fått prøvd å leke ”Sheriff” i fem minutter uten assistanse fra de voksne sier Vidar ”Dere kan ikke det her. Det skar seg helt. Dere må spille på lag og sheriffen er sjef”.*

*(Bergsvea skole. Dag 1)*

Som nevnt i teorikapittelet (se avsnitt 2.6) kan den hjelpen elever får fra voksne og medelever ha betydning for måten elever deltar i aktivitetene. Et eksempel på dette kan illustreres fra musikkverkstedet ved Bergsvea skole, der elevene skulle prøve en lek uten assistanse fra kulturformidlere. Fra intervjuet med kulturformidlerne kom det frem at et av formålene med denne leken, var å finne ut hvordan elevene praktiserte selvdisciplin og ”gruppe-justis” uten assistanse fra voksne:

*I: Hadde Sheriff-leken en bestemt funksjon?*

*Vidar: Det er for det første å ta de helt vekk fra det man holder på med. Det skal ikke dreie seg om musikk, men det er liksom å se hvordan oppfører de seg når de får litt friere tøyler. Altså de sa at de kunne det... alle kunne det. Så, ok, nå skal det ikke... nå skal dere bare få leke sheriff... værsgod... så ser vi hva som skjer... de har ikke, altså de klarer ikke å være nok...*

*Vidar: Disiplinert, eller de tar ikke nok hensyn til hverandre og til å se hvordan leken går, ikke sant og... så det blir bare...*

*Vidar: Ja, for det er litt av tanken, ikke sant. For å se om de klarer å holde det her gruppejustisen, ikke sant (...).*

*I: Ja, for etter at det skar seg (sheriff-leken) i går, så sa du: ”Dere kan ikke dette her. Det skar seg helt. Vet dere hvorfor det skar seg? Dere må spille i lag og sheriffen er sjef”.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

---

Som Vidar formulerte det så er det avgjørende at elevene må ”spille på lag og sheriffen er sjef”. I forkant av denne leken ble det ikke formulert regler, fordi eleven hadde forsikret om at de kunne leken fra før. Etter mitt syn er dette et godt eksempel på hva som kan skje dersom det ikke bygges noen form for *stillas* rundt aktivitetene.

Dette fokuset på assistanse fra voksne og elever som er kommet lenger, innebærer i følge Dysthe (1995) at dersom eleven blir overlatt til seg selv, vil læring og utvikling stoppe opp eller forsinkes. I denne oppgaven skriver jeg om elevdeltakelse, men fordi utvikling og læring er nært knyttet opp mot motivasjon for elevdeltakelse er denne teorien, etter mitt syn, relevant. I musikkverkstedet ved Midtåsen skole ble også elevene ”overlatt til seg selv”, da kulturformidleren var ute av rommet en kortere periode. I elevintervjuet i etterkant av denne episoden fortalte eleven Henrik om problemløsingen som fant sted med gitargruppen uten voksnes rettleiding:

*I: "Også spiller dere duiing et eller annet sånt.... Hvordan var det dere gjorde det? (...)  
Hvordan var det dere kom fram til akkurat hvordan det skulle være?"*

*Henrik: "Nei, vi skulle finne fem lyder som vi skulle bruke til et eller annet også skulle vi sette sammen, også fant vi på de fem også skulle Vidar hjelpe oss å sette de sammen også ... eeh... tror han glemte det, så vi gjorde det selv"*

*I: "Ja, for da var han ute av rommet, var han ikke det?"*

*Henrik: "Jo"*

*I: "Ja, styrte du litt da eller var det... var dere sammen om det?"*

*Henrik: "Ja, var kanskje mest meg"*

*(Elevintervju 6A. Midtåsen skole)*

I dette intervjuet kom det frem at en av elevene i gitargruppen tok styring i problemløsning mens kulturformidleren var ute av rommet. Eksemplene fra Bergsvea- og Midtåsen skole kan sees i sammenheng med det Säljö (2001) kaller en trinnvis prosess der individet gjennomgår flere faser. I situasjonen på Midtåsen skole viste eleven evne til problemløsning da kulturformidlerne gikk ut av rommet, noe som kan knyttes opp mot den siste fasen i den trinnvise prosessen der elevene behersker redskapet (instrumentet) eller ferdigheten på egenhånd (ibid.). Eksempelet fra Bergsvea skole viste en situasjon der elevene skulle prøve en lek uten assistanse fra kulturformidlere, noe som endte med mye bråk og uro. Denne episoden kan knyttes opp mot de første fasene i prosessen der elevene manglet fortrolighet

---

med reglene i en bestemt praksis. I denne fasen vil assistanse av voksne eller mer kompetente elever være en forutsetning for vellykket gjennomføring (ibid.).

I denne undersøkelsen har jeg blant annet vært opptatt av å finne ut på hvilken måte voksne og medelever kan fungere som stillasbyggere i tilknytning til aktiviteter i DKS-produksjoner, og hvordan denne støtten kan ha betydning for måten elever deltar i musikkverksted. Ut fra observasjoner og intervjuer på Midtåsen skole kom det for øvrig til uttrykk at stillasbygging kan innebære mer enn den konkrete støtten medelever og voksne kan bidra med. Etter mitt syn kan stillasbygging også omfatte den støtten elevene får gjennom å benytte visse hjelpemidler i musikkverkstedet.

#### **4.7.2 Bruk av dikt som inspirasjon, hjelpemiddel og støtte**

På Midtåsen skole ble selve musikkrepertoaret bygget opp med bruk av dikt som inspirasjon. Disse diktene ble ikke brukt i musikkarrangementene, men ble brukt som hjelpemiddel eller *stillas* som senere ble tatt bort i løpet av prosjektuken:

*Halvard: "(...) det ble jo veldig kort tid vi fikk, vi brukte på de diktene. Det ble en voldsomt rask skraping på de diktene for å få noe ut av de. Også var det egentlig bare å krølle sammen de diktene og kaste de igjen".*

*I: "De ble ikke brukt på konserten?"*

*Halvard: "Nei, ikke selve diktene. Bare som inspirasjon og som form og jeg vil vel si at vi brukte de ganske mye. For eksempel krokodilleverset som da ble en krokodilleblues kunne vi bruke som krokodilletegn med hånden, skyggeteatertegn for at de skal huske hva som kommer nå som hjelp. Så det virket sånn kognitivt".*

*(Intervju med Halvard. Midtåsen skole)*

Som det kommer frem fra dette intervjuet så ble diktene brukt som inspirasjon i selve komponeringsprosessen, i tillegg til å etablere felles tegn og koder for når i arrangementet de ulike sekvensene skulle spilles. Sånn sett la bruken av dikt grunnlaget for ikke-verbal kommunikasjon under konsertfremføringen. Diktene fungerte som hjelpemiddel eller *stillas* under innøving og komponering. Stillaset ble senere fjernet, men kommunikasjonsformen som ble etablert på grunnlag av diktene, fungerte som støtte senere i prosessen. Dette ble gjort på flere måter. Under innøving av musikalske sekvenser, ble tekstbiter fra diktene brukt som rytmeregler for å tydeliggjøre og hjelpe elevene til å utføre komplekse rytmefigurer. Under et av intervjuene med kulturformidlere på Midtåsen ble dette understreket:

---

I: "I hvilken grad påvirker vanskelighetsnivå elevdeltakelse? "

(Stillhet)

I: "Sånn som for eksempel den 5/4-takten for 6A. Hvordan det kan påvirke deltakelsen hvis noe er vanskelig. Hvis en oppgave er vanskelig eller en rytme er vanskelig?"

Halvard: "Nei, min erfaring er vel at en 5-takt for eksempel er ikke vanskelig hvis en bare har... Hvis den kommer fra for eksempel som det var her..."

Bent: "Tekst"

Halvard: "Ja, tekst. En liten tekstbit som var: "u-ten ste-me bånd-u-ten ste-me bånd", så er det... det er nå en huskeregel like god som noen annen"

(Intervju med kulturformidlere. Midtåsen skole)

Tekstbiten som her ble brukt som regle, hadde elevene selv plukket ut fra et dikt de fikk utlevert i sin elevgruppe. Med veiledning fra kulturformidlere lagde elevene en rytmeregler ut av teksten. Rytmereglen ble senere i innøvningsprosessen brukt som støtte dersom rytmene ble vanskelig å huske:

Halvard: "(...) Den lagde vi jo, den rytmen, første dagen. Og det var en av gruppene som hadde tatt den tekstbiten, også satt vi og pratet om det etterpå, også skrev vi ned rytmen og tenkte litt. Også lagde jeg en liten sånn (viser klappebevegelser i 5/4-takt)"

I: "Men ble det 5/4 med en gang da de hadde valgt ut en tekst, så prøvde de, eller hvordan var det det ble?"

Bent: "Nei, jeg hjalp de litt der"

Halvard: "Du hjalp de litt"

Bent: "Litt"

Halvard: "Du holdt de litt i hånden"

(Intervju med kulturformidlere. Midtåsen skole)

Når Vidar poengterer at Bent "(...) holdt de litt i hånden" synes jeg det er en god metafor for hvordan teorien om *stillasbygging* kan foregå i praksis. Både selve utarbeidingen av rytmereglen og bruken av denne som støtte i etterkant illustrerer dette. Fordi elevene i denne episoden deltok i å utarbeide rytmereglen, kan man si at elevene selv deltok som stillasbyggere med assistanse fra kulturformidleren. Som elevene forteller i et av intervjuene kunne rytmeregler være god støtte for "å komme inn i rytmen":

---

*I: "Var det noen av rytmene dere hadde som var vanskelige synes dere?"*

*Emilie: "Jeg synes den der på xylofonen er litt vanskelig for at... jeg, jeg er så vant med å spille i 4-takt. Når jeg spiller på pianoet har jeg aldri liksom gjort noe som går i 5-takt. Så jeg kommer liksom litt ut av rytmen"*

*I: "Det var uvant, men var det noen måte de fikk deg til å komme inn igjen i rytmen når du kom ut av den? ... som lærerne eller?"*

*Emilie: "Eeh... ja, han viser jo tegn og sånn. Men nå har vi jo fått en sånn ..."*

*Nora: "... uten stemmebånd (regle)"*

*I: "Og det er lettere da? ... når dere kan si det samtidig?"*

*Nora: "Tenkte egentlig ikke så mye på det"*

*Emilie: "Jeg syntes det var mye enklere når vi fikk den setningen"*

*Nora: "Nå begynner jeg liksom å telle sånn en-to, en-to, en-to, en-to-tre... og sånn"*

*Sebastian: "Jeg bare spiller jeg"*

*I: "Du da?" (Henrik)*

*Henrik: "Jeg bare hører på de andre spiller"*

*I: "På melodien?"*

*Sebastian: "Ja"*

*(Intervju med elever i 6A. Midtåsen skole)*

Selv om rytmefigurer og støtte fra kulturformidlere kan fungere som støtte i aktivitetene, er det viktig å understreke at elevene har ulike forutsetninger og ulike måter å øve inn rytmefigurer. For Emilie var det viktig med rytmeregler, for Nora var det lettere å telle, mens Henrik brukte gehør og samspill for å holde takten.

Dysthe (1995) skriver at stillas oftest blir brukt om støtte for individuelle elever når de er kommet i den nære utviklingssonen, dvs. når de har nådd så langt som de greier med egen hjelp fra en som kan mer. I denne studien er ikke mitt fokus å finne ut hvor langt elevene kan nå med tanke på læring, men hvordan de deltar og i hvilken grad de deltar i musikkverkstedet. Ut fra mine observasjoner og intervjuer ser det ut til at den hjelpen elever får fra voksne og medelever, har betydning for måten de deltar i aktivitetene. Et eksempel på dette kan være når kulturformidlerne viser hvilke toner elevene kan bruke som grunnlag for å improvisere en solo på instrument, som en av elevene i 6B ved Midtåsen skole forteller i ett av fokusgruppeintervjuene:

---

*I: "Dere ble tatt ut i de her forskjellige gruppene, og var det noen som viste dere hva dere skulle gjøre der eller eksperimenterte dere med instrumenter på egenhånd?"*

*Emilie: "Litt begge deler"*

*I: "Ja, hvordan var det det fungerte da? Hvis du husker en episode "*

*Emilie: "Vi fant på litt også fant de andre på litt, og sånt"*

*I: "Ja, da var du med en av de studentene?"*

*Emilie: "Ja, også sa Bent at jeg skulle finne på noe på de og de notene"*

*I: "At du kunne finne på de og de lydene?"*

*Emilie: "Ja, også litt sånn... lage en solo på den skalaen"*

*I: "Ja, at du kunne velge ut hvem toner også bruke de?"*

*Emilie: "Ja"*

*(Intervju med elever i 6B. Midtåsen skole)*

Dysthe (1995) understreker at å bygge stillas er noe mer enn å gi støtte. Det er å utnytte den utviklingssonen der elevene er, bygge på det de alt kan gjøre, og hjelpe dem til å gjøre det de ikke makter på egenhånd. Emilie spilte saxofon fra før og hadde de grunnleggende ferdighetene som skal til for å spille saksofon. I Vygotskys terminologi omtales viderekomne elever som "more capable peers" (Vygotsky 1978). Men selv om eleven var viderekommen i instrumentet, var hun avhengig av støtte og veiledning for å være i stand til å improvisere og spille solo. På den måten bidro kulturformidleren til å utvikle ferdigheter som ikke er modnet, men som er under modning (ibid.). I denne situasjonen fungerte kulturformidleren som stillasbygger, og bidro med dette til at Emilie kunne delta med improvisert solo i arrangementet.

Som tidligere nevnt kan stillasbygging innebære mer enn den konkrete støtten medelever og voksne kan bidra med. Relatert til aktiviteter i DKS-produksjonene for denne undersøkelsen kan stillasbygging også omfatte den støtten elevene får gjennom å benytte visse hjelpemidler i musikkverkstedet, noe eksemplene fra Midtåsen skole illustrerer. Felles for kommunikasjon i klasserommet ved skolebesøkene for denne undersøkelsen var at kulturformidlerene inntok rollen som dirigenter, mens elevene inntok rollen som musikere i samspillsituasjoner. For elevene innebar dette at eleven fikk prøve seg i nye roller, nye deltakerstrukturer, nye sjangrer og koder for kommunikasjon, og dermed også nye intersubjektive rom. Dette vil jeg nå drøfte videre.



---

## 4.8 Musikalsk kommunikasjon uten kjennskap til musikkteori

*Alle instrumentgruppene er samlet i klasserommet og det er klart for å begynne å sette sammen og arrangere de ulike bidragene til en komposisjon. Trommegruppen spiller undervannsslyder ved å puste i djembene. "Hvordan ser løvtrær ut i vannet?" spør Bent. Elevene lager en stigende crescendo med trommene. "Ok, da tar vi en gjennomgang med alle gruppene og begynner med havets bunn", sier Halvard. Trommegruppen stryker på trommeskinnet, gitaristene går fra den ene til den andre tonen i sakte glissando over gitarhalsen for å etterlikne lyden av glassmaneter. En av trommisene slår et hardt slag på trommen for å høres ut som en torskesnute, mens en elev puster i djemben for å skape en spøkelsesaktig stemning. Halvard avbryter gjennomgangen og sier "Nå går vi fra noe som er bestemt, til noe som er litt løst og ubestemt". Blåsergruppen får i oppgave å stille gitargruppen et spørsmål med å improvisere melodistemmer. Halvard dirigerer de ulike gruppene for å vise hvem som skal spille, stille spørsmål og svare med instrumentene. Lyden av kaos brer seg i klasserommet, og Halvard spør "Noen som husker noen plass det var spesielt fint eller ikke så fint... noen som husker det?, men får ingen respons. "Når alle klasker på trommen samtidig, så passer ikke det sånn", svarer Bent. "La oss diskutere dette... smell eller ikke smell?", spør Halvard elevene, og åpner for diskusjon. Etter en lang pause svarer Mathias "Kanskje smell, eller bare litt laverage". "Bruk ørene deres og lytt etter om det er noe som er spesielt fint eller ikke fint", svarer Halvard. Plutselig bryter musikk læreren Ingvar inn og sier "Dere er veldig flinke, men når det gjelder puls, så er det han (Halvard) som er sjefen, men dere kan mye bedre". "Da tar vi en ny gjennomgang", sier Halvard og teller opp "en-to-tre-fir". Trommegruppen puster i djembene og stryker på congas, Mathias slår svakt på trommen, gitarene spiller med ustemte gitarer. Xylofon- og blåsergruppen spiller melodistemme mens Halvard sitter på gulvet og dirigerer med hendene. Etter gjennomgangen spør saksofonisten Emilie "Var det en sånn perleting, så kan vi ta av munnstykket og knipse på den, så blir det litt sånn perlelyd?". "Nå druknet xylophonene litt", svarer Halvard.*

*(Midtåsen skole. Dag 2)*

Utdraget ovenfor et eksempel som illustrerer hvordan kommunikasjonen i musikkverkstedet *Lydlek* kunne foregå. Karakteristisk for begge musikkverkstedene i denne studien, er bruk av ulike og varierte kommunikasjonsformer. Den mest påfallende forskjellen mellom kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet som Hundeide (2001) beskriver i "Det intersubjektive rommet" og musikkverksted, er etter mitt syn kulturformidlerens rolle som dirigent og elevenes rolle som musikere i en gruppe eller praksisfelleskap. Dette betyr at deltakelse i musikkverksted vil kunne fremme mestring av nye roller, nye deltakerstrukturer, nye sjangrer og koder for kommunikasjon, og dermed også nye intersubjektive rom. I musikkverkstedet ved Midtåsen skole, brukte kulturformidlerne bestemte aktiviteter den første dagen for at elevene skulle få kjennskap til deltakerstrukturer i det som tilsynelatende fremsto som et nytt intersubjektivt rom. Under et intervju med Halvard snakket vi ulike fremgangsmåter å få elevene til å bli vant med følge en dirigent:

---

*I: "Hva er tanken bak de ulike aktivitetene som for eksempel "ringlek" i starten av uken? Når de begynner med å stå i ring å klappe og sånne ting, om det er noen tanker bak?"*

*Halvard: "Ja, det er flere tanker bak, og i begynnelsen av uken, så er det lurt synes jeg å gjøre øvelser som får ungene til å se på lederen. Følge med og gjøre ting på likt. Rene koordinasjonsøvelser for å bli vant med å se på en dirigent eller å se på... ja, å lytte og bruke øyne og ører"*

*I: "Ja, for det tar du opp og, etter... det samme som du viste da, tok du opp igjen når de skulle øve inn trommesamspill og puls og sånt, når de skulle klappe samtidig sånn (viser), så gjorde du vel det samme som da du gjorde sånn (viser) med hånden når de skulle spille trommer?"*

*Halvard: "Ja, det er de samme bevegelsene og når de skulle spille et slag sammen med gitaren, som blåserne spiller på og som trommene spiller på, så brukte jeg litt av det samme. Men som en øks med hånden, i stedet for et klapp. Så det blir jo veldig lett å se hva som menes"*

*(Intervju med kulturformidlere. Midtåsen skole)*

Når kulturformidleren gjør øvelser som får elevene til å bli vant med å se på en dirigent er dette også, etter mitt syn dannelse i deltakerstrukturer, ferdigheter som kreves i et nytt intersubjektivt rom. Hundeide (2001) skriver at kunnskapstilegnelse skjer innenfor et avgrenset "meningsdomene", i dette tilfellet ett musikkverksted med dirigent og musikere som innebærer spesifikke føringer, koder og forventninger. Säljö (2001) påpeker at det er koblingen mellom et tenkende individ og omgivelsene som gjør mennesket til et forutsigbart, men samtidig fleksibelt vesen som tilskriver sine omgivelser mening, og som handler ut fra antagelser om hva sosiale situasjoner innebærer. På samme måte er det forventet at elevene tilpasser seg det som kreves i en samspillsituasjon i et musikkverksted.

I starten av musikkverkstedet ved Midtåsen skole ble det utviklet en felles kommunikasjonsform der visse tegn og koder hadde mening og var gyldige innenfor rammene av samspillsituasjoner i musikkverkstedet. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan musikkverkstedet også forklares som et virksomhetssystem. Kunnskaper, ferdigheter og forståelser som kommer til uttrykk i musikkverkstedet er derfor forankret i et bestemt perspektiv og har gyldighet innenfor rammen av virksomhetssystemet som musikkverkstedet representerer. Språket som ble benyttet i musikkverkstedet er også utviklet innenfor rammen for virksomheten og avspeiler dens spesielle arbeidsmåter og prioriteringer. Ett av utdragene fra observasjonsnotatene ved Midtåsen skole illustrerer en språk- og kommunikasjonsform som kun var gyldig innenfor rammene av dette musikkverkstedet:

---

*Det er tredje dagen i prosjektuken og klasse 6B møter opp i klasserommet klokken tolv. Elevene får beskjed om å hente instrumentene i instrumentrommet. Halvard klapper i hendene for å få elevenes oppmerksomhet og sier "Husker dere hva vi gjorde i går?". En av elevene, Mathias, svarer "Vi blandet alle sangene vi har laget til dikt". "Nå har jeg skrevet ned stykkene", sier Halvard. "Jeg foreslår at torskesnute kan begynne med dunk, dunk... Det her var det neste stykket og vi må finne et navn" fortsetter han. "Sjømat" foreslår Mathias, "Ja, sjømat" fortsetter Henrik. De andre elevene sier ingenting, og komposisjonen får navnet "sjømat".*

*(Midtåsen skole. Dag 3)*

Kulturformidlerne skulle i løpet av skolebesøkene lære bort og formidle musikk. Fordi musikkterminologi og noteteori for flertallet av elevene var et ukjent språk, oppstod det et behov for å etablere en felles kommunikasjonsplattform, der visse koder og tegn ga mening for begge parter. På Midtåsen skole etablerte kulturformidlerne i samarbeid med elevene tegn og koder for å dirigere dynamikk, overganger og ulike stemmer i samspillsituasjoner. Disse tegnene og kodene ble dermed brukt som verktøy for mediering av musikalsk kommunikasjon eller musikkteoretisk språk. Sånn sett kan en si at mentale funksjoner ble formidlet, overført og støttet eller styrte – altså medierte – ved hjelp av dikt/tekstbiter og koder/tegn som fysiske og intellektuelle redskapet i sosiale aktiviteter. Det er en psykologisk prosess som av Vygotsky ble omtalt som *internalisering* (Säljö, 2001), altså utvikling av sosial handling og over til individuelle bevissthetsfunksjoner.

Som nevnt i avsnitt 2.7 har begrepet *redskap* eller *verktøy* en spesiell og teknisk betydning innen et sosiokulturell teori. Med redskap eller verktøy menes de ressursene, språklige (eller intellektuelle) og fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den. Säljö (ibid.) anser språket som menneskets aller viktigste medierende redskap og i denne oppgaven ser jeg på språklig og musikalsk kommunikasjon som viktige forutsetninger for elevdeltakelse. I eksempelet ovenfor sa Halvard til elevene at "(...) torskesnute kan begynne med dunk, dunk". Dette er en formulering som ville gitt liten eller ingen mening for andre enn de som var involvert i den konkrete konteksten som elevene var en del av i løpet av skolebesøket. En kan derfor si at språket ble benyttet som et medierende redskap for å formidle hvordan elevene skulle spille musikk. Ved å etablere en felles kommunikasjonsplattform der visse koder og tegn ga mening for begge parter, ble det mulig for elevene å kommunisere gjennom musikk uten å ha kjennskap til musikkterminologi og noteteori.

---

## 4.9 Inndeling av instrumentgrupper – elevvurdering og medbestemmelse

### 4.9.1 Dynamisk diagnostiske vurderinger

*Det er første dagen i "Musikkreise" ved Bergsvea skole og Vidar ber elevene stille seg rundt i ring på gulvet i gymsalen. "Nå skal dere herme etter meg" sier han til elevene. Den første eleven gjør en bevegelse og de andre elevene ler. "Nå må alle huske bevegelsene, så skal vi få dette til å flyte" sier Vidar før Karl-Sverre tar over forteller elevene at de skal prøve noen rytmeøvelser. "Noen som vet hva puls er?" spør Karl-Sverre, men får ingen respons av elevene. "Hvordan kan man sammenlikne puls i kroppen og puls i musikken?", men får fortsatt ingen respons. Karl-Sverre svarer på sitt eget spørsmål og kan fortelle at pulsen er jevn. "Den slår b-boom, b-boom" sier han samtidig som han slår seg på brystet. "Så nå skal vi finne en felles puls med å klappe" fortsetter han og forteller elevene at de skal prøve å finne rytme over puls. "Ny rytme over dem sin puls... tilbake til puls" sier Karl-Sverre og beveger seg rundt i ringen samtidig som han har øyekontakt med elevene. "Ok, tilbake til puls... nå stopper alle" sier han og viser en rytmefigur som utvikler seg til å bli mer komplisert. Samtlige elever følger konsentrert med på dette. Etterhvert får elevene prøve, og nå får de også til den vanskelige rytmefiguren. Elev i grønn genser, som senere viser seg å være en dreven trommeslager, smiler. "Dere er rågod!" sier Karl-Sverre etter første runde. Etter dette begynner elevene selv å lage mer avanserte rytmefigurer når det blir deres tur i ringen.*

*(Bergsvea skole. Dag 1)*

På begge skolene for undersøkelsen ble aktiviteter i praksisfellesskap brukt som grunnlag for å lokalisere elevenes musikalske styrker. For kartlegging av musikalitet og rytmesans hos elevene, ble det gjort ulike aktiviteter der elevene for eksempel etterliknet og repeterte rytmemønstre som kulturformidlerne viste. Dette ble blant annet gjennomført ved at elevene stod i ring og fikk prøve ut ulike rytmefigurer som gradvis ble mer komplekse. Et viktig fokus var at oppgavene ikke skulle være for vanskelig, men ligge på et nivå som elevene kunne mestre. Under et av intervjuene med kulturformidlerne på Bergsvea skole fortalte de at etterlikning og bruk av rytmefigurer i ring var en aktivitet som kunne vise rytmekunnskapene til elevene, når de senere skulle deles opp i ulike grupper:

*Karl-Sverre: Også når vi hadde den stomp-greia (musikksjanger der rytmer er sentralt), så ser man jo litt på... på hvem som...*

*Olav: Ja, den der klappe-leken.*

*I: Ja, for på de klappe-greiene så får man på måte en ide' om...*

*Vidar: Ja, derfor bruker vi den... for å se... han og han (peker)*

*Karl-Sverre: Ingen vits å sette noen som plages med det rytmiske eller puls og sånn til noe dem ikke mestrer, så da.*

*Olav: I hvert fall ikke på så kort tid, liksom.*

*Vidar: For noe av det er vanskeligere enn andre ting.*

*Olav: Det er ikke hver gang vi har en trommeslager som kan spille på disse låtene.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole).*

---

Gjennom å prøve ut rytmefigurer i ring, vurderte kulturformidlerne hvilke forutsetninger elevene hadde for å delta i musikkverkstedet. I andre omgang ble de ulike instrumentgrupperingene fordelt på grunnlag av denne vurderingen. Dette var en praksis som også brukt på Midtåsen:

*Bent: ”Ja, også hvis du... når du står i ring og øver på noe rytmisk som de der kompliserte trampegreiene som vi hadde. Da kan du se med en gang hvem som er flinke og hvem er ikke så særlig sterk. Og det er kanskje av og til lurt å sette de som er rytmisk sterke på stortromme og djembe og sånn”.*

*Halvard: ”Det er i hvert fall veldig dumt å sette de som helt klart har størst problemer med koordinasjon til å spille den største trommen”.*

*(Intervju med kulturformidlere. Midtåsen skole)*

For å finne ut noe om elevforutsetninger hos elevene engasjerte kulturformidlerne elevene i aktiviteter som er spesielt egnet for å kartlegge og vurdere elevenes musikalske evner. Dette er et forhold som kan knyttes opp mot Vygotskys tanker om den nære utviklingszone. Avstanden mellom det utviklingsnivået eleven befinner seg på ved selvstendig problemløsning, og det nivået som kan finne sted gjennom problemløsning under en voksens rettleiding eller i samarbeid med medelever omtales i sosiokulturelle teori som *den nære utviklingssonen* (Vygotsky 1978, Säljö 2001, Dysthe 1995). I musikkverksted kan derfor *den nære utviklingszone* være en dynamisk måte å betrakte eller vurdere elevenes musikalske evner. Samtidig er det grunn til å stille spørsmål ved hvilke øvelser som benyttes for denne vurderingen og hvordan disse formidles av kulturformidlerne, nettopp fordi elevenes gjennomføring av øvelsene danner grunnlaget for kunnskapsvurderinger. Denne typen ”diagnostisering” forklarer Wells (1999) som ”dynamisk diagnostiske vurderinger”. Dette er diagnoser som blir gitt som følge av ulike pedagogiske tilnærminger som eksplisitt appellerer til *den nærmeste utviklingssonen*.

Hundeide (2001) omtaler måten å definere roller eller oppfatninger på som ”folkediagnoser”, som vi benytter og som vi også utsettes for fra mennesker i våre omgivelser, som blir viktige både fordi de utløser handlinger fra andre som er i tråd med disse oppfatningene. Disse ”diagnosene” og de forventninger som elevene blir tilskrevet, blir også en del av deres selvforståelse av deres oppførsel. Eleven kan derfor også være en aktiv partner i denne prosessen som bidrar til å definere både seg selv og læreren og det gjensidige forholdet. Dysthe (2001) forklarer dette som rolleforventninger og posisjoner som blir forhandlet frem, og som har klare konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner.

---

## 4.9.2 Kompetanse på instrument

I forkant av møtet mellom skolen og DKS hadde kulturformidlerne fått informasjon om hvilke elever som spilte instrumenter fra før, eller de kunne spørre om dette første dagen i musikkverkstedet. I tillegg til *dynamisk diagnostiske vurderinger* ble denne informasjonen ble brukt som grunnlag for inndeling av instrumentgrupper i musikkverkstedene. Med tanke på problemområdet for oppgaven er det hensiktsmessig å se nærmere på hvilken rolle elevene ble tildelt på bakgrunn av kompetanse på instrument, hvordan denne kompetansen ble vurdert og hvordan elevene oppfattet på sin egen kompetanse på dette området. Under fokusgruppeintervjuene med elevene var jeg opptatt av hvordan rolledefinisjonene ble utformet, og i hvilken grad eleven selv hadde mulighet til å forhandle frem sin egen posisjon og rolle i musikkverkstedet:

*I: Ok, men hvordan var det dere ble delt opp i de her gruppene? Valgte dere med å rekke opp hånda, så ble dere med i en gruppe eller?*

*Maja: Vi rakk opp hånda*

*Simen: Det var sånn som vi i musikkgruppen... det var noen som rakk opp hånda, men det var noen andre som hadde fått en lapp med hvem som hadde spilt og sånn. De leste opp at jeg spiller piano også bare "Kom deg over dit til musikkgruppen!"*

*I: Ok*

*I: Men du hadde jo lyst til det?*

*Simen: Jaa*

*Simen: Jeg fikk liksom ikke velge sjøl*

*I: Ja, hvis du kunne ha valgt selv da... ville du ha vært med i musikkgruppen allikevel?*

*Simen: Ja, jeg tror det*

*(Elevintervju. Bergsvea skole)*

Det kommer tydelig frem at for Simen var det viktig at han kunne være med å bestemme og forhandle sin egen rolle i musikkverkstedet. Det faktum at han havnet i den foretrukne instrumentgruppen var av mindre relevans, det viktige var at ville være med å ta dette valget. At medbestemmelse og deltakelse på egne premisser er viktig, ble i dette tilfellet svært tydelig. Hundeide (2001) skriver at det er viktig å ha forståelse for hvordan lærere, i denne sammenhengen kulturformidlere, ser på eleven og hans eventuelle "svikt" og hvorvidt denne oppfatningen er preget av resignasjon og håpløshet, fordi det antas at eleven kompetanse er fastlåst en gang for alle, og at lite kan gjøres for å forbedre situasjonen. Som utdraget fra fokusgruppeintervjuet ovenfor illustrerer, vil et slikt syn på elevens kompetanse for dette studiet, være gyldig for både "ressurssterke" og "svake" elever. Med dette mener jeg at elever som har kompetanse på et instrument gjerne blir satt i bås fra første dag, uten noen

---

nevneverdig vurdering av ”sonen for nærmeste utvikling”. Dette innebærer at elevene blir ”fastlåst en gang for alle” uten at dette nødvendigvis behøver å være negativt.

Fra fokusgruppeintervjuet ved Bergsvea skole kom det til uttrykk at de ”ressurssterke” elevene som spilte instrument fra før fort syntes aktivitetene ble kjedelig fordi de ikke fikk utfordringer. Fra ett av elevintervjuene kom dette synet tydelig frem etter at jeg hadde spurt om hvordan det var å bli delt inn i ulike grupper:

*Jacob: "De kunne kanskje tenkt litt mer på for eksempel hvor lenge har disse spilt piano, for det er mange av de som spiller piano og gitar som bare har spilt noen måneder og sånn".*

*I: "Ja, sånn ja... hvordan blir det i gruppen da? Blir det litt sånn forskjell?"*

*Jacob: "Ja, veldig forskjell"*

*Simen: "I går så køddet Oliver på hele den der gruppetingen"*

*I: "Åja... da får du gjort mindre ting da eller?"*

*Jacob: "Ja, må jo liksom øve litt ekstra med de som ikke har spilt så lenge. Mathias har liksom spilt et halvt år og jeg har spilt tre år"*

*I: "Åja, men du ble ikke tatt ut noen gang alene der bare du spilte eller?"*

*Jacob: "Nei"*

*(Elevintervju. Bergsvea skole)*

I dette intervjuet kom det frem at kompetanse på instrument og elevforutsetninger er avgjørende både for hvordan del grupperingene fungerer og hvordan elevene selv føler at de har deltatt i aktivitetene. Dette er et aspekt som også kulturformidlerne var oppmerksomme på:

*Vidar: Men, det at elevene får være med og gjøre så godt de kan er jo viktig for det settes jo ikke noe krav. Alle har jo forskjellig bakgrunn og noen har drevet med musikk og spiller et instrument, og noen har aldri vært borti det før så det er jo liksom å få til det beste man kan i løpet av de dagene.*

*Karl-Sverre: Men, allikevel så tror jeg nok mange vil ha veldig forskjellig oppfatning av hvordan de har deltatt. Fordi at man må velge ut noen som får gjøre mer enn de andre, på grunn av forutsetningene de har i forhold til andre. Så det er kanskje... jeg vet ikke... jeg vil ikke tro... om det er noen som føler at de ikke har fått gjort noe.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

På grunn av nivåforskjeller hos elevene var en viktig oppgave for kulturformidlerne å tilpasse opplegget etter kompetanse, noe som for eksempel ble gjort ved å dele opp i ulike instrumentgrupper:

---

*I: Ja, for det er jo helt forskjellig nivå på han som spilte trommer i den gruppa di (Karl-Sverre)... og han som spilte nå... som spilte congas på når dere hadde den sangen nå. Men begge får jo spilt allikevel, og han siste han fikk jo til det som han skulle gjøre.*

*Karl-Sverre: Ja, man må gjøre det enkelt.*

*I: Ja, sånn at dere legger det opp etter...*

*Vidar: Ja, jeg tror vi er avhengig av å dele det inn i hvert fall... hele tiden... eller i hvert fall sånn som vi gjør det.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole).*

Ut fra observasjoner var gruppeinndeling og bruk av ressurser som faglærere og studenter avgjørende for hvordan elever fikk musisere ut fra kompetansenivå. Gruppeinndeling ble derfor en hensiktsmessig måte å legge forholdene til rette for at elevene fikk en sjanse selv om de ikke hadde kompetanse på instrument. I neste avsnitt vil jeg fokusere på hvordan oppfatninger av kjønnsroller og hvordan disse representeres i musikalske preferanser, kan ha betydning for hvordan elever motiveres eller demotiveres til deltakelse i praksisfellesskap.

#### **4.9.3 Oppfatninger knyttet til kjønnsroller**

*"På Mama Mia og Every Little Thing trenger vi noen solister, men nå synger alle alt", sier Vidar. En av jentene foreslår at de burde stå oppreist og trampe takten mens de synger. Vidar teller opp og jentene begynner å syng. Noen av jentene danser og vifter med håret frem og tilbake. Nesten ingen av guttene synger. To gutter gjesper, noen står med hendene i lommen og flere står med krum rygg og ser ned i gulvet. En av guttene står helt fremme sammen med jentene, tramper takten og synger med.*

*(Bergsvea skole. Dag 1)*

I begge musikkverkstedene jeg har besøkt, har er elevene blitt plassert i ulike instrumentgrupper i løpet av den første dagen. I følge Hundeide (2001) er det blant annet denne sorteringspraksisen i skolen som former elevenes identiteter. Kriterier som ble lagt til grunn for gruppeinndelingen var blant annet ferdigheter på instrument og dynamisk diagnostiske vurderinger. Imidlertid spilte også kjønnsroller inn i denne prosessen. Det viste seg at både elevene og kulturformidlerne delte et syn om at visse musikk- og instrumentsjangre tilhørte ulike kjønn:

*I: Ja, også var det under innøvingen av "Mama Mia" var jentene skikkelig på hugget, mens det var lite aktivitet på guttesiden. Hva tror dere om det? Og, er dette noe dere tenker på i utvalg av repertoar?*

*(Stillhet)*



---

*Vidar: Det er jo en sånn jentesang det der...*

*Olav: Ja, vi har et par sånne... den der... vi har ikke prøvd den enda... den "High School Musical"-sangen... den er også kanskje litt sånn jente...(stillhet).... jenteorientert.*

*(...)*

*Vidar: Ja, men guttene er kanskje... et par stykker som kanskje begynner å uroe der bak og da får dem med seg flere... også er man ikke obs på det med en gang og får det liksom... og får dem med så blir det... et eller annet gjør sånn at det er vanskeligere å få med seg gutta.*

*I: Men, ikke når dere spiller "Oye Com o va" og de skal bruke instrumenter og sånt?*

*Vidar: Nei, når de skal spille...*

*Olav: Nei, det blir noe annet.*

*I: Da satt jentene mer sånn... litt mer passive.*

*Vidar: Absolutt, det er helt klart en forskjell der...*

*I: Ja, det virker som det er et skille på repertoaret da... på "Oye com o va" så var guttene mer aktive og på "Mama Mia" så var jentene....*

*Vidar: Ja, for altså det er litt tøft å spille... du vil gjerne være med å spille gitar, og spille trommer og... så det er helt... jentene er mye, mye mer lettere å få med til å gjøre... stort sett alt annet... i hvert fall det med å synge.... det er i hvert fall erfaringen.*

*I: Det var en gutt som sang solo på "Mama Mia".*

*Vidar: Ja, han var jo veldig god.*

*Olav: Han er jo med på alt.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

På spørsmål om hvordan gruppeinndelingen ble gjort i musikkverkstedet på Bergsvea skole, kom det tydelig fram at både kjønnsroller og kompetanse på instrument var avgjørende for inndelingen:

*I: Men, hvordan er det dere delte opp gruppene, de forskjellige gruppene?*

*Vidar: Øh, ja, altså det første vi tar tak i... og det er fordi at vi vet at vi har bruk for de som kan spille. Så de er de første som blir tatt ut til han Olav for å spille på de låtene.*

*Olav: Ja, for dem.... det er liksom noe de kan fra før på en måte.... også dans selvfølgelig, men... nå er det nå en gang sånn at det er som regel er guttene som spiller og jentene som danser, det er jo bare sånn det er altså.*

*Vidar: Det er veldig sjeldent det er gutter som er med å danse i hvert fall.*

---

*Olav: Ja, det skal være helt sikkert. Ja, noen jenter spiller jo.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

Det er interessant å se det den siste formuleringen i dette utdraget: “(...) Ja, noen jenter spiller jo”, i sammenheng med relevant litteratur om DKS. I den hensikt å knytte data-empirien opp mot litteratur, er det interessant å fremheve retningslinjene relatert til kjønnsroller i DKS under delkapittelet “Likestilling” Stortingsmelding nr. 8:

Ein styrke ved Den kulturelle skulesekken er at ordninga når alle elevar uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn eller andre tradisjonelle skiljeiner som verkar inn på tilgjenge til og interesse for ulike kunst- og kulturuttrykk. Slik kan ordninga òg vere med på å viske ut den kjønnsbaserte skilnaden vi ser på dette feltet (KKD 2007-2008:44).

Videre vektlegges nødvendigheten av at involverte aktører i feltet har kritisk blikk på hvordan kjønn blir representert gjennom de ulike DKS-produksjonene:

Skal ein ha eit mål om likestilling på kulturfeltet, må ein vere merksam på dei strukturelle skilnadene som eksisterer. Det er difor viktig at alle som arbeider med Den kulturelle skulesekken, anten det er som kunstnarar, administratorar eller pedagogar, har eit kritisk blikk på korleis kjønn vert representert gjennom dei produksjonane og kunstuttrykka som skuleelevane møter (ibid:45).

Kulturformidlerne ved Bergsvea skole hadde en oppfatning om at det er få jenter som spiller instrumenter. Det som dermed er interessant, er at det under fokusgruppeintervju med elevene på denne skolen kom fram at flere av elevene, inkludert jenter som spiller instrument, av ulike grunner ikke tok med, eller spilte på instrumentet i musikkverkstedet:

*I: Ja, da lurer jeg på bare sånn først: Er det noen av dere som spiller instrument til vanlig?*

*Linnea: Jeg spiller saxofon*

*Jacob: Jeg spiller trompet en gang i uka... altså jeg går på spilletime hver mandag,*

*I: Ok, men du har ikke hatt med den her?*

*Jacob: Nei*

*I: Har du blitt spurt om det?*

*Jacob: Altså han M (musikklæreren) han spurte om det*

*Maja: Men du hadde ikke lyst?*

*Jacob: Jo, altså det ble liksom ikke noe av det*

*Simen: Jeg spiller piano og walthorn da*

*Simen: ... jeg spiller korps sammen med Marius også en annen sånn tiende en gang i uken*

*I: Ja... men du har ikke spilt noe av det her?*

*Simen: Nei*

*I: Hva kommer det av?*

*Simen: Jeg tror ikke vi skal spille noe... noe av det*

*I: Det er ingen som har spurt om dere ville?*

*Simen: Nei*

*I: Du (Linnea) spiller?*

---

*Linnea: Saxofon*  
*I: Du (Linnea) har heller ikke spilt?*  
*Linnea: Hæ?*  
*I: Ja, her... du har ikke hatt med deg noe...?*  
*Linnea: Nei.... jeg ville ikke ta med*  
*I: Spiller du (Maja) noe?*  
*Maja: Nei*

*(Intervju med elever. Bergsvea skole 21.10.10)*

På bakgrunn av disse to intervjuene med kulturformidlere og elever på Bergsvea, kan det se ut til å være et skille mellom kulturformidlernes oppfatning og elevenes faktiske kompetanse og forutsetninger på instrument. Det blir derfor hensiktsmessig å stille følgende spørsmål: *Hva er årsaken til at kulturformidlerne har den oppfatningen at det er få jenter som spiller instrument?* Kan svaret på dette spørsmålet ligge i tidligere erfaringer, kommunikasjon mellom skole og kulturformidling eller elevenes oppfatninger om hva som forventes av dem i den gjeldende konteksten? I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært opptatt av å undersøke i hvilken grad forskningsdeltakernes oppfatninger rundt innholdet i musikkverkstedet har vært basert på forutantatte holdninger og tidligere erfaringer, eller om det også har vært rom for nye innsikter i løpet av prosjektuken. Som drøftet tidligere kan DKS-produksjoner i form av musikkverksted sees på som *intersubjektive rom* der koder for kommunikasjon og gjensidige definisjoner kan ha betydning for deltakelsesroller og måten elever deltar i musikkverkstedet. I St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008) vektlegges det at DKS er en ordning som skal bidra til å viske ut den kjønnsbaserte forskjellen som tidligere har vært gjeldende i feltet. Etter mitt syn illustrerer eksemplene fra Bergsvea skole at oppfatninger knyttet til kjønn kan ha betydning for måten elever deltar i DKS. Samtidig er dette en form for praksis som, etter mitt syn, ikke er forenlig med prinsipper og målsetting for DKS som ordning (ibid.).

---

## 4.11 Den gjensidige definisjonsproblematikken

*Det er fjerde dagen i prosjektuken og klasse 6A møter opp i klasserommet klokken halv ti. Det er dagen før konsertfremføring i gymsalen og siste øving for elevene. "Nå har vi femti minutter og det er siste øving før konserten" sier Halvard. Jonas i xylofongruppen hamrer på xylofonen mens Halvard snakker. Etter en stund går Halvard bort til Jonas og tar fra han xylofonen. "Dette gidder jeg ikke" sier han, og gir beskjed til gitargruppen om at de bare skal fortsette å spille. Gitaristene drar gitarplekteret opp og ned på gitarhalsen for å etterlikne lyden av gravemaskiner. Alle instrumentgruppene spiller med i 5/4-takt. Kontaktlæreren Egil går bort til Jonas, prikker han på skulderen og følger han ut av klasserommet. "Henrik, du spiller på instrumentet ditt. Dette har vi ikke tid til" sier Halvard. "Skal vi spille nå?", spør Mathias. "Vi har ikke startet enda fordi det er så mye mas" svarer Halvard. "Hva med overgangen?" spør Emma. "Det er ikke noe overgang" svarer Halvard. Emma rekker opp hånden, men får beskjed av Halvard "Jeg vil ikke høre". Praksisstudenten Ida henvender seg til Halvard og spør "Har Jonas gått ut?". "Ja, han har gått ut" svarer Egil.*

*(Midtåsen skole. Dag 4)*

Varigheten på DKS-produksjonene "Musikkreise" og "Lydleik" var på henholdsvis tre- til fem dager. På denne tiden skulle kulturformidlerne gjennomføre en produksjon som endte opp i et produkt, samtidig som det skulle fokuseres på deltakelse og prosess. Dette kunne føre til stress og en følelse av mangel på tid, spesielt dersom det var få kulturformidlere og mange elever. Utdraget ovenfor er fra den siste dagen før konserten på Midtåsen skole, og en av elevene, Jonas, ble etter en episode sendt ut av klasserommet. Under ett av intervjuene med Halvard og Bent snakket vi om denne episoden:

*Halvard: "Nei, og jeg tenkte jo på at i dag er nest siste dag, og dette kan bli litt tøft. Det kan bli kjefting i dag, men det har jo gått helt fint. Bortsett fra en liten episode, men..."*

*Bent: "Ja, men han..."*

*Halvard: "Men han er nå et tilfelle for seg"*

*I: "Hva?"*

*Halvard: "Nei, jeg måtte bare ta fra en klokkespillet der, for han satt nå bare å saboterte. Han holdt på å sabotere i ti minutter, kvarter. Da var tålmodigheten slutt. Da måtte han ut"*

*Bent: "Helt greit det"*

*Halvard: "Ja, og det sa læreren at var greit"*

*(Intervju med kulturformidlere. Midtåsen skole)*

---

Hensikten med å trekke frem disse sitatene er ikke å poengtere at kulturformidlerne i samråd med læreren gjorde en urimelig beslutning da de valgte å ta Jonas ut av klasserommet. Heller at beslutningen ble legitimert ved å samråde med læreren, og at kulturformidlernes syn på eleven var at "(...) han er et tilfelle for seg selv". Det at han sees på som "et tilfelle for seg selv" som Halvard formulerte det, tyder på at Jonas kan ha blitt tildelt en rolle der det var forventet at han ikke kunne mestre aktivitetene i musikkverkstedet. Elevens syn på sin egen rolledefinisjon har jeg ikke grunnlag for å si noe om, ettersom jeg dessverre ikke fikk intervjuet denne eleven. Årsaken til at dette intervjuet ikke ble gjort kan forøvrig forklares ut fra etiske retningslinjer. Som drøftet i avsnitt 3.51 kan det oppstå etiske problemer ved å velge ut elever som oppfattes som mindre skoleflinke, passive, ingen kompetanse på instrument eller som har lav forutsetning for deltakelse, nettopp fordi det er risiko for at disse elevene da kan stille seg undrende til "Hvorfor akkurat jeg ble valgt?". I tillegg spilte tidsaspektet en avgjørende rolle for utvalget av informanter, med tanke på krav om informert samtykke fra foreldrene i forkant av intervju.

På samme måte som føringer i det subjektive rom kan ha betydning for måten elever deltar i musikkverksted, kan elevforutsetninger og kulturformidlernes syn på elevforutsetninger være utslagsgivende for hvilken deltakelsesrolle elevene får "tildelt" i løpet av skolebesøket. Hundeide (2001) skriver om den såkalte "gjensidige definisjonsproblematikken" som fungerer i dagliglivet og klasserommet, der vi definerer mennesker vi omgås og tilskriver dem egenskaper som gjør dem forståelige, men som på samme tid legitimerer det at vi kan forholde oss på bestemte måter ovenfor dem (ibid). Vi fortolker og tilskriver hele tiden egenskaper til våre medmennesker og handler ut fra disse oppfatningene slik at de ofte får selvpoppfyllende konsekvenser. Denne påstanden er del av det som kalles "Thomas-postulatet" i sosiologien; "(...) dersom du definerer en situasjon som virkelig, blir den virkelig i sin konsekvens (...)" (Bråten 1999, s. 98, Hundeide 1989 referert i Hundeide 2001:153). I denne studien er jeg opptatt av hvordan rolleforventninger og den gjensidige definisjonsproblematikken direkte kan ha betydning for elevdeltakelse i DKS. Med andre ord vil jeg se nærmere på i hvilken grad de voksnes oppfatninger av elevene kan ha innflytelse på måten elever deltar i musikkverkstedene. Under intervju med faglæreren, Egil, ved Midtåsen skole snakket vi om i hvilken grad elevene i denne klassen hadde forutsetninger for å delta på slike musikkprosjekter. I dette intervjuet kom det tydelig fram et syn som kan knyttes opp mot "Thomas-postulatet" der vi snakket om eleven Jonas:

---

Egil: "(...) min begrensede erfaring er i grunn at det er veldig få elever som ikke greier å være med på noe i et sånt type prosjekt. Alle klarer å gjøre en eller annen rolle og få en eller annen oppgave og lage musikk. Altså, det er det som er gøy. At alle, hele gruppen opplever at de er med å bidrar. Det de gjør er med på å lage en fantastisk greie sammen med andre, så det er ingen som virker passive på en måte. Vi har jo hatt en elev som har vært det, men det er jo ikke fordi han ikke kan. Det er jo fordi han ikke vil. Og det har jeg ikke opplevd tidligere, at det er noen elever som ..."

I: "Men er det spesielt for musikkprosjekt at han ikke vil, eller er det generelt?"

E: "Nei, det er nok helt generelt. Altså, jeg tenkte på forhånd at dette er jo absolutt noe han kanskje skulle... altså han. Sånn som jeg ser det, han gjerne har dårlig selvtillit i forhold til skolearbeid og sånn og en naturlig reaksjon for en del elever da, spesielt gutter, det er å bare drite i alt. For da har ikke de tapt ansikt, ikke sant. Hvis du sliter på skolen og velger "å gi beng", så kan ingen si at du er dum. For alle ser jo at du driter i det, men hvis du prøver og ikke får det til, så er du dum. Så det er en klassisk sånn guttegreie, og han er der. Men jeg tenkte, altså musikk det har alle forutsetninger for. Så det ville jeg ikke trodd, men har gått seg fast i liksom... hans rolle er å boikotte alt som skjer på skolen. Men det har jeg ikke opplevd før, at noen har gjort faktisk. Og vi har hatt andre elever som har hatt forskjellige "issues". Men dette har vært ... men alle har vært med og det har vært gøy".

(Intervju med Egil. Midtåsen skole)

## 4.12 Alle har vært med og det har vært gøy?

Elevene som skal synge solo på "Mama Mia" stiller seg opp på scenen. Noen av jentene slår hjul på gulvet mens en av guttene synger solo. Resten av elevene sitter på gulvet og Vidar henvender seg til dem: "Dere kan stille dere opp som et lite kor". "Ok, da prøver vi forfra" sier Vidar. En jente synger solo og resten av elevene korer. Noen av guttene står på bakerste rad i et hjørne og Vidar spør "Hva har dere lyst til å gjøre mens vi spiller sangen, dere der bak?". Guttene svarer ikke på spørsmålet, men Karl-Sverre har et forslag: "Ta på noen sånne bast-skjørt og dans". "Alle må være med. Det er dårlig gjort" fortsetter Karl-Sverre. Vidar teller opp "En, to, tre, fir". Guttene på bakerste rad mimer eller synger lavt med på sangen samtidig som flere av dem gjesper. Guttene mimer gjennom hele sangen, men etterhvert er det bare så vidt munnene beveger seg. Etter gjennomgangen sier Vidar "Begynnelsen en gang til. Alle sammen med". En av guttene på bakerste rad ser i taket, en gjesper, en klør seg i øyet og ser trøtt ut og en annen gutt gjesper. "Når det er konsert er publikum der" sier Vidar og peker ut i gymsalen.

(Bergsvea skole. Dag 2)

Gjennom de tre dagene musikkverkstedet ved Bergsvea skole varte, observerte jeg ofte at det var tre-fire gutter som stod på bakerste rad under aktiviteter der sang og bevegelse var i fokus. I ett av intervjuene med kulturformidlerne ved Bergsvea snakket Vidar om guttene på bakerste rad:

Vidar: Ja, men guttene er kanskje... et par stykker som kanskje begynner å uroe der bak og da får dem med seg flere... også er man ikke obs på det med en gang og får

---

*det liksom... og får dem med så blir det... et eller annet gjør sånn at det er vanskeligere å få med seg gutta ”.*

*(Intervju med kulturformidlere. Bergsvea skole)*

I mine øyne er ikke nødvendigvis formuleringen ”Alle har vært med og det har vært gøy” (skildret i forrige avsnitt) en rimelig beskrivelse for grad av deltakelse hos disse elevene. Det vil også være urimelig å plassere Jonas (som ble tatt ut av klasserommet etter å ha ”sabotert” musikkverkstedet med et klokkespill) under denne kategorien. Hvorfor sitter allikevel læreren Egil igjen med inntrykket av at ”Alle har vært med og det har vært gøy”?

Fra mitt perspektiv ser det ut til å variere i hvilken grad de ulike elevene har deltatt i musikkverkstedet. Noen av elevene viste tydelige fysiske tegn på deltakelse i aktivitetene, mens andre elever så ut til å være mer tilbakeholdne. Her er det viktig å understreke at dette er holdninger basert på mine subjektive refleksjoner. Læreren Egil oppfattet det samme musikkverkstedet på en annen måte, og elevene oppfattet musikkverkstedet fra sitt ståsted. En gjennomgående problematikk i arbeidet med denne oppgaven har vært *hvordan* og *hva* vi definerer som deltakelse til enhver tid. Dette innebærer at det kan være problematisk å *kun* observere den ytre og observerbare atferden for å finne ut noe om deltakelse. Noen elever viser tydelig deltakelse gjennom fysisk aktivitet og språk, mens andre elever kan gi et tilsynelatende ytre inntrykk av en mer passiv holdning. I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt av hvordan oppfatninger omkring deltakelse kan variere ut fra kontekst og hvem som oppfatter situasjonen til enhver tid. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det rimelig å se på tankeprosesser som en form for kommunikativt arbeid og som aktive handlinger fra individets og kollektivets side (Säljö, 2001). Med andre ord vil musikklytting også være å anse som aktiv deltakelse, noe som av åpenbare grunner kan være vanskelig å observere.

På begge skolene fikk elevene prøve seg i ulike aktiviteter som kunne tilby forskjellige spillerom av handlemuligheter. Mens en aktivitet innebærer lytting og dialog med kulturformidlere, krever andre aktiviteter musikalske forutsetninger eller øving og kompetanse på instrumenter. Musikalsk samspill representerer et praksisfelleskap som krever andre forutsetninger og kunnskap enn rollen som publikum. Det betyr ikke at en elev som sitter tilsynelatende passiv på en stol og lytter til en konsert nødvendigvis er mindre deltakende enn elever som danser eller spiller instrumenter. Elever som tilsynelatende kan gi inntrykk av å være såkalte ”passive kunnskapsmottakere” kan i virkeligheten være aktive deltakere i samme grad som elever som viser fysiske tegn for deltakelse, nettopp fordi de i virkeligheten kan være i ferd med å utvikle ekspertise av et helt annet slag.

---

## 5. Diskusjon og oppsummering av forskningsfunn

Hovedfokus for denne masteroppgaven er knyttet opp mot det konkrete som skjer i møtet mellom elever og kulturformidlere i DKS. Problemstillingen omhandler hva som kan ha betydning for elevdeltakelse, og hvordan elever kan bli inkludert i aktiviteter og kreative prosesser som utspilles i musikkverkstedene. De er flere likheter mellom musikkverkstedene ”Lydlek” og ”Musikkreise” og mange av funnene er felles ved de to skolene, samtidig er det noen hovedtrekk som skiller de fra hverandre. For å gi en oversikt over problemområde og analyse av det empiriske materialet, har jeg laget to tabeller der forskningsspørsmålene og hovedfunnene for undersøkelsen av de to DKS-produksjonene sammenfattes:

### 5.1 ”Lydlek” ved Midtåsen skole

Det konkrete som skjer i møtet mellom elever og kulturformidlere?	Hva som kan ha betydning for elevdeltakelse?	Hvordan kan elever bli inkludert i aktiviteter og kreative prosesser som utspilles i musikkverkstedene?
Komponering, arrangering og eksperimentering med lyder	I hvilken grad elevenes stemmer blir hørt og brukt videre i musisering-og komponeringsprosesser i musikkverkstedet.	Ved at elevene får mulighet til å være med på å forme innhold i musikkverkstedet.

Tabell 1. Oversikt over forskningsspørsmål og hovedfunn for undersøkelse av ”Lydlek” ved Midtåsen skole

Komponering, arrangering og eksperimentering med lyder var i hovedsak det konkrete som skjedde i møtet mellom elever og kulturformidlere ved Midtåsen skole. I hvilken grad elevenes stemmer ble hørt og brukt videre i musisering-og komponeringsprosesser i musikkverkstedet, viste seg å ha en viktig betydning for elevdeltakelse ved denne skolen. At elevene fikk mulighet til å være med på å forme innhold i musikkverkstedet, bidro til at de ble inkludert i aktiviteter og kreative prosesser i musikkverkstedet. Dermed er vi inne på noe jeg betrakter som sentrale funn i undersøkelsen av ”Lydlek”, nemlig hva som kan bidra eller hindre at elever fikk mulighet til å være med å forme innhold i musikkverkstedet. I hovedsak kan disse funnene oppsummeres i tre hovedkategorier;



Hva kunne bidra og/eller hindre at elever fikk mulighet til å være med å forme innhold i "Lydleik"?

1. Klasseromskommunikasjon	2. Støtte og veiledning til å musisere	3. Gruppeinndeling og dynamiske vurderinger
a) Samtalestrukturer i klasserommet og kulturformidlernes oppfølging av elevenes bidrag. <b>Se avsnitt 4.6.2</b>	a) Stillasbygging som omfatter den støtten elevene får gjennom å benytte visse hjelpemidler i musikkverkstedet. <b>Se avsnitt 4.7.</b>	a) Dynamiske vurderinger av elevenes musikalske evner som grunnlag for inndeling av instrumentgrupper. <b>Se avsnitt 4.9.1</b>
b) Bruk av autentiske spørsmål som bidrar til å stimulere kreativitet. <b>Se avsnitt 4.6.1</b>	b) Bruk av tegn og koder som verktøy for <i>mediering</i> av musikalsk kommunikasjon og musikkteoretisk språk. <b>Se avsnitt 4.8</b>	b) Favorisering av visse elever som har forutsetninger og kompetanse på instrumenter.
c) Hvordan elever tilegner seg og skaper kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskap og blir påvirket av medelevenes stemmer (appropriering). <b>Se avsnitt 4.3.</b>		c) Den gjensidige definisjonsproblematikken. <b>Se avsnitt 4.10</b>
d) Påvirkning og relasjonen elever har til hverandre (føringer i det intersubjektive rom). <b>Se avsnitt 4.4.</b>		d) Hensynet til at produktet som senere skulle presenteres på konsert skulle være av høy estetisk kvalitet. Stress og fokus på resultat kan føre til at enkelte elever ekskluderes fra fellesskapet. <b>Se avsnitt 4.2 og 4.10</b>
e) Arrangering av musikkbyggeklosser ved bruk av håndsopprekking i plenum. <b>Se avsnitt 4.4.</b>		

Tabell 2: Oversikt hovedfunn ved Midtåsen skole systematisert etter kategorier

Informasjonen som vises i tabellen er resultat av fortolkninger på to plan. Fortolkninger av første grad illustreres gjennom mine tolkninger av observasjonsnotater og hendelser i musikkverkstedet. Tolknings av annen grad bygger på forskningsdeltakernes egen forståelse av det de har opplevd, men går videre ved at jeg trekker inn et nivå som gjenspeiler mine teoretiseringer fra et sosiokulturelt perspektiv. I tråd med en hermeneutisk tankegang (se avsnitt 3.5) har interaksjon mellom forskningsdeltakere, forsker og tekst dannet grunnlaget for kunnskap i denne studien. Som det kommer frem av tabellen er datamaterialet for undersøkelsen systematisert etter ulike kategorier. Med hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å redusere datamengden på denne måten, i den hensikt å få en oversikt over hovedfunnene for undersøkelsen. Som det kommer frem fra tabell to kan hovedfunnene ved Midtåsen skole oppsummeres i tre hovedkategorier (kategorisert etter tall i øverste rekke) og

---

elleve underkategorier (kategorisert etter bokstaver i tre kolonner). De tre hovedkategoriene er: 1. *Klasseromskommunikasjon*, 2. *Støtte og veiledning til å musisere*, 3. *Gruppeinndeling og dynamiske vurderinger*. De to første kategoriene handler i hovedsak om relasjonen mellom deltakerne i musikkverkstedet, mens den tredje kategorien handler om kulturformidlernes vurdering av elevene. Allikevel finnes det ikke et skille mellom disse kategoriene, snarere tvert i mot. Måten elever og kulturformidlere kommuniserte i klasserommet viste seg å ha betydning for hvilken rolle elevene fikk i musikkverkstedet. Underkategoriene i tabell to (kategorisert etter bokstaver i hver kolonne) tydeliggjør hva som kunne bidra eller hindre at elever fikk mulighet til å være med å forme innhold i ”Lydlek”.

Spesielt interessant er relasjonen mellom kategoriene 1a, 1b og 3d. Som nevnt i avsnitt 4.6.2 observerte jeg ved flere anledninger at dersom autentiske spørsmål ble stilt elevene (1b), ble elevforslagene gjerne nedstemt til fordel for forslag fra kulturformidlerne (som fremsto som tilsynelatende ”bedre” egnet for komposisjonen). En av årsakene til at bidrag fra elever (1a) ikke ble brukt videre i utforming av innhold i musikkverkstedet kan, etter mitt syn, sees i sammenheng med hensynet til at produktet som senere skulle presenteres på konsert skulle være av høy estetisk kvalitet (3d). Kulturformidleren Halvard forklarte komponeringsprosessen i ”Lydlek” som ”(...) en balanse mellom demokrati og diktatur” (se avsnitt 4.2), der elevene på den ene siden fikk være med på å arrangere musikk, samtidig som det ble lagt vekt på at elevene skulle være med på å lage et stykke som virket imponerende og flott for publikum.

Begge musikkverkstedene jeg har besøkt for denne undersøkelsen ble avsluttet av en konsert. Kulturformidlerne var derfor nødt til å ta hensyn til at aktivitetene i musikkverkstedet omsider skulle resultere i et produkt. Dette er hensyn som etter min oppfatning kan gå på bekostning av deltakelsesaspektet. Med dette mener jeg at det lett kan bli en tendens til å favorisere visse elever som har forutsetninger og kompetanse på instrumenter, og dermed fordele sentrale oppgaver til disse elevene. Dersom noen elever spiller instrumenter fra før kan det være fordelaktig å legge et større ansvar på disse elevene, og bruke de som en ressurs for å løfte nivået under konsertfremføringen. Samtidig vil det da være en risiko for at elever uten kompetanse på instrument blir tilsidesatt, og dermed ikke får delta i øvingsprosessen eller konserten i like stor grad som elever med kompetanse på instrument. Fokus på produkt, repertoar og konsert kan, etter mitt syn, skape konflikt med hensyn til elevdeltakelse. Min oppfatning er at det er viktig at elevene får et eierforhold til komposisjonene gjennom å være med å bestemme i komponering- og øvingsprosessen.

Kategori 2a og 2b som handler om hvordan elevene fikk støtte og veiledning til å musisere i løpet av prosjektuken, kan sees i sammenheng med kategori 1c, altså hvordan elever tilegnet seg og skapte kunnskap gjennom deltakelse i musikkverkstedet. For at elevene skulle få mulighet til å være med å forme innhold i musikkverkstedet kunne støtte og veiledning være avgjørende. Kategori 3a (dynamiske vurdering) og 3b (kompetanse på instrument) kan knyttes opp mot 1c (appropriering). Inndelingen av instrumentgrupper var, etter mitt syn, av betydning for hvilken rolle elevene fikk ”utdelt” i prosjektuken og dermed hvilke muligheter de fikk for å delta i forming av innhold i musikkverkstedet.

I denne gjennomgangen illustreres kun et utvalg av koblinger og sammenhenger for å illustrere at det ikke er et skille mellom de ulike kategoriene i tabellen. Denne presentasjonen av materialet er et resultat av analysearbeid og utvelgelse ut fra min subjektive forståelse, og kan selvsagt tolkes på forskjellige måter. Hovedpoenget i denne sammenhengen er å vise at deltakelse i musikkverksted ikke kan sees isolert fra den kontekst den inngår i. Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven er som tidligere nevnt (se avsnitt 2.2) at situasjon og samspill ikke kan skilles fra hverandre og er prosesser som må forstås kontekstuel, og for å tydeliggjøre de gjensidige påvirkningsforholdene mellom de ulike funnene i undersøkelsen har jeg valgt å samle hovedfunnene i tabeller. Denne måten å behandle dataene på har jeg også gjort med de empiriske funnene fra Bergsvea skole, som jeg nå vil drøfte videre.

## 5.2 ”Musikkreise” ved Bergsvea skole

Det konkrete som skjer i møtet mellom elever og kulturformidlere?	Hva som kan ha betydning for elevdeltakelse?	Hvordan kan elever bli inkludert i aktiviteter og kreative prosesser som utspilles i musikkverkstedene?
Aktivitene sentrert rundt innøving av forhåndsbestemt repertoar	I hvilken grad elevene fikk en rolle i aktivitetene og mulighet til aktivt å bidra i musiseringen	Aktiv fysisk og kreativ deltakelse
Elevene inntar rollen som publikum	Kommunikasjon mellom elever og kulturformidlere	Lytting, samt fremføringer som innebærer elementer av aktiv deltakelse og medbestemmelse.

Tabell 3. Oversikt over forskningsspørsmål og hovedfunns for undersøkelse av ”Lydlek” ved Bergsvea skole

Aktiviteter sentrert rundt innøving av forhåndsbestemt repertoar, samt at elevene inntok rollen som publikum, var i hovedsak det konkrete som skjedde i møtet mellom elever og kulturformidlere ved Bergsvea skole. I hvilken grad elevene fikk en rolle i aktivitetene og mulighet til aktivt å bidra i musiseringen viste seg å være av viktig betydning for

elevdeltakelse ved denne skolen. Dermed er vi inne på noe jeg betrakter som sentrale funn i undersøkelsen av ”Musikkreise”, nemlig hva som kan bidra eller hindre aktiv fysisk og kreative elevdeltakelse i musikkverkstedet. Som det vil komme frem i tabellen er det enkelte likheter, men også sentrale forskjeller mellom hovedfunnene og kategoriene ved det to skolene. I hovedsak kan disse funnene oppsummeres i fire hovedkategorier (øverste kolonne i tabellen nedenfor);

*Hva som kunne bidra og/eller hindre aktiv fysisk og kreative elevdeltakelse i ”Musikkreise”?*

<b>1. Klasseromskommunikasjon</b>	<b>2. Støtte og veiledning til å musisere</b>	<b>3. Inndeling av instrumentgrupper</b>	<b>4. De fysiske rammene rundt musikkverkstedet</b>
<b>a)</b> Samtalestrukturer i klasserommet. Elevenes bidrag og kulturformidlernes oppfølging av elevenes bidrag. <b>Se avsnitt 4.6</b>	<b>a)</b> Stillasbygging som omfatter den konkrete støtten medelever og voksne kan bidra med. <b>Se avsnitt 4.7.1</b>	<b>a)</b> Dynamiske vurderinger av elevenes musikalske evner som grunnlag for inndeling av instrumentgrupper. <b>Se avsnitt 4.9.1</b>	<b>a)</b> Rammebetingelser i det intersubjektive rom. <b>Se avsnitt 4.5</b>
<b>b)</b> Bruk av autentiske spørsmål som bidrar til å stimulere kreativitet. <b>Se avsnitt 4.6.1</b>		<b>b)</b> Kompetanse på instrument. <b>Se avsnitt 4.9.1</b>	
		<b>c)</b> Syn om at visse musikk- og instrumentsjangre tilhørte ulike kjønn. <b>Se avsnitt 4.9.3</b>	

*Tabell 3: Oversikt hovedfunn ved Bergsvea skole systematisert etter kategorier*

De to første kategoriene i tabell tre handler i hovedsak om relasjonen mellom deltakerne i musikkverkstedet, den tredje kategorien handler om kulturformidlernes vurdering av elevene og den fjerde kategorien handler om de fysiske rammene rundt musikkverkstedet.

Relasjonene mellom de ulike kategoriene ved Bergsvea skole skiller seg fra funnene ved Midtåsen skole på noen områder. For det første var aktivitetene ved Bergsvea skole sentrert rundt innøving av forhåndsbestemt repertoar, og ikke komponering, arrangering og eksperimentering med lyder som var hovedfokus ved Midtåsen skole. Dette innebærer at elevdeltakelse ved Bergsvea skole i større grad handlet om hvordan kulturformidlerne la til rette for at elevene fysisk kunne delta i musikkverkstedet. Inndelingen av instrumentgrupper viste seg å være spesielt viktig for hvordan elevene ble inkludert i aktiviteter og kreative prosesser i musikkverkstedet. Dynamisk diagnostiske vurderinger (3a), kompetanse på instrument (3b) og oppfatninger knyttet til kjønnsroller (3c) ble brukt som grunnlag for inndeling av instrumentgrupper ved Bergsvea skole.

---

I tabell tre er det spesielt interessant å se nærmere på hvordan kategori 1 (a, b) og 2 (a) forholder seg til kategori 3 (a, b, c) og 4 (a). Når hovedfunnene settes ved siden av hverandre i en tabell på denne måten, kan en få inntrykk av at kategoriene 1a (samtalestrukturer i klasserommet), 1b (bruk av autentiske spørsmål) og 2a (stillasbygging) utelukkende representerer hva som kunne *bidra* til aktiv fysisk og kreative elevdeltakelse i ”Musikkreise”. Tilsynelatende kan det på den andre siden se ut til at kategoriene 3a (dynamiske vurderinger), 3b (kompetanse på instrument), 3c (oppfatninger knyttet til kjønnsroller) og 4a (rammebetingelser i det intersubjektive rom) illustrerer hva som kunne *hindre* aktiv fysisk og kreative elevdeltakelse i ”Musikkreise”. Her er det nødvendig å understreke at jeg på ingen måte foreslår et motsetningsforhold mellom de ulike kategoriene, men heller at hver kategori representerer prosesser som må forstås kontekstuellt og i forhold til hverandre. I denne konklusjonen er det derfor ingen fasitsvar, men heller forslag til hvordan funnene for undersøkelsen kan leses.

Slik jeg tolker funnene ved Bergsvea skole handler alle kategoriene i tabell 3 om kulturformidlernes tilrettelegging for deltakelse. Nettopp fordi musikkrepertoaret og aktivitetene var forhåndsbestemt, var det mindre rom for elevene stemmer i dette musikkverkstedet. Etter mitt syn vil det allikevel ikke være rimelig å anta at elevdeltakelse ved Bergsvea skole kun handlet om i hvilken grad kulturformidlerne lyktes i å legge til rette for deltakelse. Biesta (2007) skriver at ”(...) democratisation (...) is not something that is done to others; it is something that people can only do themselves” (ibid:9). Selv om kulturformidlernes oppfølging av elevenes bidrag kan bidra til elevdeltakelse, er det en forutsetning at elevene i det hele tatt kommer med bidrag. Dialog krever en form for respons, gjensvar eller dialogisk utveksling, og i løpet av observasjonene la jeg ofte merke til at elevene ikke responderte på spørsmål eller initiering fra kulturformidlerne. På samme måte var det ikke alltid at kulturformidlerne fulgte opp elevenes spørsmål, bidrag eller respons.

Min tolkning av disse funnene peker i retning av at elevdeltakelse fremmes dersom bidrag (i), svar (r) og oppfølging (f) blir tatt hensyn til både av elever og kulturformidlere i musikkverkstedet. Her er det interessant å se kategori 1a (samtalestrukturer i klasserommet) i forhold til 4a (rammebetingelser i det intersubjektive rom). Ved Bergsvea skole viste det seg at de fysiske rammene rundt musikkverkstedet (4a) hadde betydning for grad elevdeltakelse. For eksempel var det flere elever som sang dersom de stod oppreist i motsetning til om de satt på gulvet. En av elevene foreslo gjentatte ganger at de burde stå å synge, men fikk ingen respons fra kulturformidlerne. Her er det altså en kobling mellom kategori 1a (samtalestrukturer i klasserommet) og 4a (rammebetingelser i det intersubjektive rom). På

---

samme måte er det en relasjon mellom kategori 1 (klasseromskommunikasjon) og 3 (inndeling av instrumentgrupper), altså hvordan elevene selv hadde mulighet til å forhandle frem sin egen posisjon og rolle i musikkverkstedet (1a), og hvordan kulturformidlerne delte elevene opp i instrumentgrupper på grunnlag av dynamiske vurderinger (3a), kompetanse på instrument (3b) og oppfatninger knyttet til kjønnsroller (3c). Kategori 1 (klasseromskommunikasjon) og 2 (støtte og veiledning til å musisere) er nært knyttet opp mot hverandre sett i sammenheng med at begge handler om relasjonen mellom elever og kulturformidlere. Allikevel er det en forskjell i hvilken betydning de to kategoriene har for elevdeltakelse. Kategori 2a (stillasbygging) handler om hvordan kulturformidlerne kan fungere som stillasbyggere for elevene slik at de på egenhånd får tilstrekkelig med kunnskap til å delta i aktivitetene, mens kategori 1a og 1b omfatter samtalestrukturene i klasserommet der elevene kan bruke den kompetansen de sitter inne med. Sånn kan en si at stillasbygging kan bidra til at elevene får delta i samtalestrukturer i klasserommet, og derfor også viktig for økt grad av elevdeltakelse og medbestemmelse i musikkverkstedet.

### 5.3 Avslutning

I avsnittet om videre utvikling av DKS i St. meld. nr. 8 (KKD 2007-2008) fokuseres det på at det er viktig å utvikle varierte formidlingsmåter innenfor de ulike kunst- og kulturuttrykkene som involverer og engasjerer elevene. Her er det grunn til å stille spørsmål ved hva som egentlig menes med formuleringen ”(...) varierte formidlingsmåtar (ibid:40)”? I stortingsmeldingen blir begrepene monologisk- og dialogisk formidling brukt for å beskrive formidlingsmåter, og i mye av litteraturen om DKS og kunstformidling i skolen (se avsnitt 1.3) er fokuset ofte rettet mot selve formidlingen og kulturformidlerne. I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært opptatt av å se på elevdeltakelse fra flere perspektiv enn betydningen av kulturformidlers valg av formidlingsform. Som beskrevet i delkapittel 5.2 foregår det kontinuerlig samspill og dialog mellom kulturformidlerne og elevene hvor begge parter påvirker hverandre i musikkverkstedene.

Det er etter min mening derfor problematisk å utvikle en ”oppskrift” eller fremgangsmåte på en universell formidlingsform som skal fremme elevdeltakelse i møtene mellom kulturformidlere og elever. Mitt ønske er at gjennom bruk av sosiokulturell teori og en hermeneutisk fremgangsmåte i tolkning av datamateriale, kan denne oppgaven klargjøre og bidra til å fremme noen retningslinjer for hva som kan ha betydning for opplevelsen og utbyttet elevene og kulturformidlerne har av DKS. Jeg håper også at jeg gjennom oppgaven

---

kan bidra til å skape en forståelse for at ulike grader av deltakelse og deltakelsesroller kan variere i forhold til kontekst.

Videre formuleres det i stortingsmeldingen (KKD 2007-2008) målsettinger som kulturformidlere og DKS-produsenter skal ta hensyn til i utforming og videreutvikling av DKS-produksjoner. Sett i sammenheng med denne oppgaven, er det viktig å trekke frem en overordnet målsetting, nemlig at DKS skal være tilgjengelig for alle elever. Hovedformålet med denne oppgaven har nettopp vært å utvikle en forståelse og oversikt hvor det tas høyde for situasjonens kraft for å forstå hva som kan ha betydning for elevdeltakelse i DKS. Jeg har også forsøkt å forklare de kontekstuelle prosesser som former og utvikler møtet mellom elevene og kulturformidlerne.

Sånn sett bidrar forhåpentligvis oppgaven til å vise hva som kan ha betydning for den enkelte elev sin opplevelse av egen deltakelse, noe som forhåpentligvis kan fremme de demokratiske aspektene i ordningen. Kanskje blir det i neste omgang lettere å forstå hva ligger bak et utsagn fra en elev som har fått utdelt en rytmepinne og som momentant uttaler ”Dette suger” (se avsnitt 1.1). Istedenfor å tenke at denne opplevelsen skyldes den konkrete formidlingsformen, bør etter min mening fokuset heller rettes mot de finurlige og komplekse prosessene som skjer når elev møter kulturformidler og kulturformidler møter elev i kontekst av Den kulturelle skolesekken.

## 5.4 Føringer for videre forskning

Handlingene, situasjonene og aktivitetene som har blitt beskrevet i denne oppgaven kan naturlig nok ikke overføres direkte til en annen kontekst. I sammenheng med skolebesøk fra DKS betyr dette at aktiviteter som fungerer i ett klasserom, nødvendigvis ikke trenger å fungere senere i det samme klasserommet eller i et annet klasserom. Det kan derfor ikke bli snakk om en *direkte* overføring eller generalisering til alle andre klasserom, men en tilpasning med utgangspunkt i beskrivelsene eller forskningsteksten som er lest<sup>1</sup>. I denne oppgaven er de ulike situasjonene beskrevet på en detaljert måte, slik at leseren kan oppdage likheter mellom beskrevet og egen kontekst. På den måten kan handlinger beskrevet i denne oppgaven kunne tilpasses til en annen, liknende setting (Postholm 2005). Dette innebærer at funn for denne undersøkelsen også kan være gjeldene for andre fag enn musikk og andre ordninger enn DKS.

Deler av begrepsapparatet for oppgaven er hentet fra allmennpedagogisk litteratur, og store deler av analysen omhandler klasseromskommunikasjon og samtalestrukturer i

---

klasserommet. Allikevel er det noen vesentlige trekk ved DKS-produksjonene beskrevet i denne oppgaven som skiller de fra liknende prosjektarbeid i skolehverdagen.

Kulturformidlerne som er ansvarlige for produksjonene, er for elevene nye og ukjente personer som kun er på besøk de dagene musikkverkstedet varer. Hvordan kunnskapen som oppstår i løpet av skolebesøket blir brukt videre i skolehverdagen blir derfor opp til lærerne og skolen. Nettopp fordi DKS-produksjonene ikke er en del av den faste undervisningen vil det være behov for etterarbeid, noe som også presiseres i St. Meld. Nr. 8 (KKD 2007-2008). Dette er en tematikk som jeg tidlig i arbeidet med oppgaven vurderte å undersøke, men som på bakgrunn av oppgavens begrensede omfang ble utelatt. For videre forskning kan det være interessant å se nærmere på i hvilken grad skolen lykkes i å ”(...) sikre at det vert gjennomført føre- og etterarbeid” (ibid:13) som det uttrykkes i stortingsmeldingen (ibid.).

Når DKS ordning som skal medvirke til at elever i skolen får oppleve, bli kjent med og utvikle forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk (KKD 2007-2008), er dette målsettinger som kulturformidlere må ta hensyn til. Samtidig kan målsettinger formulert i St. Meld. Nr. 8 (ibid.) tolkes på ulike måter. Ved begge skolene for undersøkelsen kom det frem at kulturformidlerne var opptatt av at produktet som ble presentert avslutningsvis i prosjektuken skulle være av høy kvalitet. Funnene i oppgaven viser at dette er hensyn som i visse tilfeller kunne gå på bekostning av deltakelsesaspektet. Dersom vi ser på gjennomføring og prosesser i musikkverkstedene, kan en spørre i hvilken grad kravet om profesjonalitet kan gå på bekostning av at alle elever blir inkludert i DKS-produksjonene? For videre studier kan det derfor være hensiktsmessig å se nærmere på hva kravet om profesjonalitet kan bety i forhold til grad av elevdeltakelse i DKS.



---

## Litteraturliste

Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 173-197). Oslo: Abstrakt forlag.

Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.

Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (Nr. 02/04), s. 205-219.

Biesta, G. (2007). Don't Count Me In - Democracy, education and the question of inclusion. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (Nr. 01), s. 18-29.

Borgen, J., & Brandt, S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Rapport 5/2006*. Oslo: NIFU STEP.

Borgen, J., & Brandt, S. (2007). Er evaluering irrelevant for Den kulturelle skolesekken? *Museumsnytt nr. 2*, s. 22-23.

Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse - The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Danielsen, A. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift No 6*, s. 462-475.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltakelse i sociale kontekster. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære; Læring som social praksis* (s. 76-101). København: Hans Reitzels forlag AS.

Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- 
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures - Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Igland, M.A & Dysthe, O. (2001). Bakhtin, dialogen og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 91-107). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 151-173). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications Ltd.
- KKD. (2007-2008). Kulturell skulesekk for framtida. Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement, *Stortingsmelding nr. 8*. Oslo.
- UFD. (2003-2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet, *Stortingsmelding nr. 30*. Oslo.
- Kleppe, B., & Haukelien, H. (2009). *Kulturkunnskap i en kunnskapskultur: Evaluering av forsøk med Den kulturelle skolesekken i videregående skole. TF-rapport nr. 259*. Rogaland fylkeskommune: Telemarkforskning.
- Kleppe, B., Berge, O., & Hylland, O. (2009). *Kvalitet og forankring: En evaluering av Den kulturelle skolesekken i Rogaland. TF-rapport nr. 259*. Rogaland fylkeskommune: Telemarkforskning.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring*. København: Hans Reitzels forlag A/S.
- Lidén, H. (2004). *Tørrfisken stinka, men kahytten var topp. En oppfølgingsstudie av to modeller for organisering av Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Linden, N. (1992). *Stillaser om barns læring*. Nordås: Caspar forlag.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialog - Understanding The Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

---

Norendal, S. (2007). Anmeldelse: Ekstraordinært eller selvfølgelig? *Museumsnytt nr.2* , s. 20-21.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo.

Scott, E. R. (2005). Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet. I Gustavsson, A. (red.) *Kulturvitenskap i felt - Metodiske og pedagogiske erfaringer* (s. 109-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfraing og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring* (s. 129-151). Oslo: Abstrakt forlag.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry - Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.

Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker - En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

---

## Nettsider

Arbeidsdepartementet (2001). *Arbeidsdepartementet*. Tilgjengelig fra:  
<<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2001/nou-2001-22/7.html?id=144001>>  
[Nedlastet 17.04.2012].

Kulturdepartementet (2007). *Kulturdepartementet*. Tilgjengelig fra:  
<<http://www.regjeringen.no/se/dep/kud/pressesenter/pressemeldinger/2007/regjeringen-utvider-den-kulturelle-skole.html?id=463865>> [Nedlastet 17.04.2012].

Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet (2006). *udir.no*. Tilgjengelig fra [udir.no](http://www.udir.no):  
<[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipp\\_er\\_k06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipp_er_k06.pdf)> [Nedlastet 17.12.2011].

Fylkesutvalget (2007). *Saksutredning: Høring av Den kulturelle skolesekken. 37/2007*.  
Regjeringen. Tilgjengelig fra:  
<[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kkd/hdk/2006/0031/ddd/pdfv/305970-sor-trondelag\\_skolesekken.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kkd/hdk/2006/0031/ddd/pdfv/305970-sor-trondelag_skolesekken.pdf)> [Nedlastet 15.03.2012].

---

# Vedlegg

## Vedlegg 1, Intervjuguide

Noen typiske temaer som gikk igjen i intervjuene med kulturformidlere og voksne:

- 1. Pedagogiske refleksjoner knyttet til aktivitetene:** Spørsmål relatert til refleksjoner rundt de ulike aktivitetene, og om visse aktiviteter hadde konkrete funksjoner som å skape trygghet, stimulere kreativitet og elevdeltakelse.
- 2. Fleksibilitet:** Spørsmål relatert til hvordan aktivitetene eventuelt tilpasses ulike situasjoner, klassetrinn og skolemiljø.
- 3. Gruppeinndeling:** Spørsmål relatert til bruk av ressurser som lærere, assistenter og annet personale som veiledere i mindre elevgrupper.
- 4. Forarbeid:** Spørsmål relatert til informasjon som var sendt til skolen i forkant av prosjektstart, og i hvilken grad det var blitt gjort forarbeid på skolen.
- 5. Valg og bruk av repertoar:** Spørsmål relatert til utvalg av repertoar, hvordan repertoaret arrangeres og om det tas hensyn til pedagogiske aspekter i denne prosessen.
- 6. Kreativitet og elevdeltakelse:** Spørsmål relatert til hvordan kreative prosesser kan ha betydning for grad av elevdeltakelse.
- 7. Vanskelighetsgrad:** Spørsmål relatert til hvordan vanskelighetsgrad i rytme- og musikkøvelser (balansegangen mellom enkle øvelser som eleven umiddelbart mestrer, og mer krevende rytmer/musikkfigurer som tar litt lengre tid å lære) eventuelt kan ha betydning for grad av elevdeltakelse.

---

## Noen typiske temaer som gikk igjen i fokusgruppeintervju med elever:

- 1. Generelle spørsmål omkring skolebesøk fra DKS:** Spørsmål relatert til tidligere erfaringer med skolebesøk fra DKS, samt spørsmål knyttet til kompetanse på instrument eller dans.
- 2. De ulike aktivitetene i musikkverkstedet:** Spørsmål relatert til de ulike aktivitetene i musikkverkstedet.
- 3. Gruppeinndeling:** Spørsmål relatert til gruppen de ble tildelt og medbestemmelse i tildelingen, samt hvilken rolle de hadde i gruppen.
- 4. Veiledning og assistanse:** Spørsmål relatert til i hvilken grad elevene fikk assistanse fra kulturformidlere, lærere, assistenter og medelever, og på hvilken måte de fikk mulighet til å eksperimentere og påvirke innholdet i musikkverkstedet på egenhånd.
- 5. Kreativitet:** Spørsmål relatert til hva kreativitet kan bety, hvordan eleven har vært kreative i musikkverkstedet og i hvilken grad kreativitet kan knyttes opp mot medbestemmelse, eksperimentering og elevdeltakelse.
- 6. Komponering:** Spørsmål relatert til hvordan elevene har deltatt i komponeringsprosessen, hvilken rolle de hadde og i hvilken grad de fikk assistanse fra kulturformidlere, lærere, assistenter og medelever.
- 7. Hva er musikk?:** Spørsmål relatert til musikkpreferanser, hvilke lyder som kan defineres som musikk og hvem som har hatt ansvaret for å bestemme hvilke lyder som går under denne definisjonen i musikkverkstedet.

---

## Vedlegg 2, informert samtykke

### Til foreldre og foresatte til elever ved (navn) skole

Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen har fått i oppdrag fra Kulturdepartementet å gjennomføre et treårig forskningsprosjekt på Den Kulturelle Skolesekken (DKS) i tidsrommet 2010-2013. DKS er en ordning som innebærer at alle elever i grunnskolen og på videregående skole skal motta et profesjonelt kunst- og kulturtilbud flere ganger i løpet av skoleåret. Gjennom DKS skal elevene bli kjent med og utvikle forståelse for kunst- og kulturuttrykk. Det er også hensikten at kunstneriske og kulturelle uttrykk skal bidra til gjennomføring av skolens læringsmål. Vårt forskningsprosjekt skal gå over flere år, og inkluderer flere fylker og kommuner. Forskergruppen består av tre seniorforskere og syv masterstudenter fra Universiteter i Bergen og Høgskolen i Bergen. For mer informasjon om DKS og forskningsprosjektet, se <http://www.rokkan.uni.no/dks>.

Skoleåret 2010 – 2011 skal forskergruppen gjennomføre undersøkelser i åtte kommuner i fire fylker, deriblant (navn). Gjennom dette prosjektet ønsker vi å observere ulike kunst- og kulturtilbud for elevene, få kunnskap om ulike organiseringsformer, ulike måter å formidle kunst og kultur til barn og unge på og om lærernes og skolens erfaringer med DKS. Datainnsamlingen kommer til å foregå på ulike måter, for eksempel observasjon av kunst- og kulturmøter, intervjuer med elever, lærere, skoleledere og spørreundersøkelser.

Skoler og enkeltpersoner vil som en hovedregel bli anonymisert, og kan dermed ikke identifiseres direkte. Samtale, diskusjon og musikkaktiviteter vil bli dokumentert på lydopptak for videre transkribering og analyse, men det vil ikke gjøres bildeopptak av personer uten at de er informert om det, og har gitt sitt samtykke til det.

Evt. formelle intervjuer av elever skal bare gjøres dersom foreldre/foresatte er informert og har samtykket. Informasjon om elever, ansatte og evt. forhold på skolen som faller utenfor forskningens formål vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet og forskerne er underlagt gjeldende retningslinjer for forskningsetikk og personvern.

Prosjektet er ellers anbefalt av *Personvernombudet for forskning*.

For (navn) skole og elevene ved skolen vil dette i praksis si at de får besøk av undertegnede, masterstudent Torstein Ulstein Kayser, i forbindelse med at skolen deltar i DKS-produksjonen (navn). Dette besøket vil ha en varighet på 5 dager. Jeg vil i denne perioden være tilstede i klassen i skolehverdagen og under kunst- og kulturmøtet i regi av Den kulturelle skolesekken. Her vil jeg observere klassen og elevene, og samtale uformelt med barna om hverdagsliv, deres erfaringsgrunnlag, og kunst og kulturopplevelser.

**Skolen som ditt/dine barn går på har gitt oss tillatelse til å samle inn informasjon blant skolens elever. Nå spør jeg om din tillatelse til at ditt / dine barn kan delta.**

Om du sier ja, betyr det at observasjoner av ditt barn vil kunne inngå i mitt forskningsgrunnlag, men barnet vil ikke kunne identifiseres. Dette er ikke en test av barnet, men en undersøkelse av skolens og elevenes erfaringer med kunst- og kulturmøtene i Den kulturelle skolesekken. Det er viktig å si at all deltakelse i forskningsaktiviteter er frivillig.

---

Dersom ditt barn deltar i forskningen, har dere likevel anledning til å trekke dere fra prosjektet underveis. Om jeg skulle ønske å gjøre et formelt intervju med ditt barn, vil du bli kontaktet spesielt senere.

Om du sier nei, vil jeg ikke bruke observasjoner av ditt barn i mitt datamateriale.

Med vennlig hilsen

Torstein Ulstein Kayser, masterstudent i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen

---

*Vær vennlig å returnere denne slippen til skolen*

**Jeg bekrefter herved å ha mottatt informasjon om forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken og hva det vil innebære for mitt/mine barn.**

**Jeg samtykker /samtykker ikke (stryk det som ikke passer) til at mitt/mine barn får delta i forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken ved (navn) skole.**

**Elevens navn: ..... Klasse: .....**

**(evt. flere barn)**

.....  
**(signatur forelder/foresatt)**



---

## Vedlegg 3, informert samtykke

### Forespørsel om deltakelse i fokusgruppeintervju relatert til studieprosjektet

#### “Elevdeltakelse i Den kulturelle skolesekken”

Viser til tidligere utsendt infoskriv til foreldre om observasjonsstudie i forbindelse med at (navn) skole deltar i DKS-produksjonen (navn). Jeg er en masterstudent i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen og skal i denne perioden være tilstede i klassen i skolehverdagen og observere klassen og elevene, og samtale uformelt med barna om hverdagsliv, deres erfaringsgrunnlag, og kunst og kulturopplevelser.

I hovedsak skal jeg fokusere på elevdeltakelse i DKS-produksjoner, og i hvilken grad det er samsvar mellom kulturformidlernes tilrettelegging for deltakelse og elevenes opplevelse av inkludering. Relatert til problemområdet for studiet, ser jeg det derfor som hensiktsmessig å vektlegge elevintervjuene i min dataanalyse, og bygge resultatene på elevenes utsagn. På denne måten ønsker jeg å kunne skape en type kunnskap basert på elevenes egne oppfatninger rundt aktivitetene som oppstår i møtet med DKS, samt om elevenes opplevelse av inkludering i DKS-produksjoner.

Empirien for denne undersøkelsen vil i hovedsak baseres på observasjon og semi-strukturerte intervjuer med elever, men også lærere og kunstformidlere, innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Som empirisk nedslagsfelt vil jeg oppsøke en skole i (navn) og en i (navn), der (navn) skole er en av skolene jeg besøker.

Dette er en forespørsel om at deres barn kan delta i et fokusgruppeintervju knyttet opp mot tema i mitt masterstudie. Fokusgruppen vil bestå av ca. fire elever, der undertegnede leder en diskusjon rundt hva som skjer i det konkrete møtet med Den kulturelle skolesekken. Det vil være en fokusgruppesamling i perioden (navn) pågår, med ett tidsrom på ca. 20 minutter. Samtale og diskusjon under samling vil bli dokumentert på lydopptak for videre transkribering og analyse.

Lydopptaket vil deretter bli transkribert, noe som vil danne grunnlaget min analyse og drøfting av forskningsspørsmål. Informasjonen som registreres skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle deltakere vil anonymiseres, og det vil ikke brukes navn. Det er kun forskningsgruppen relatert til studiet som har adgang til datamaterialet, som alle er underlagt taushetsplikt. Lydopptakene fra fokusgruppe-samlingene, vil bli slettet ved masterstudentens innlevering av masteroppgaven innen utgangen av 2011. Studien er forøvrig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Torstein Ulstein Kayser, masterstudent i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen

---

---

-----  
*Vær vennlig å returnere denne slippen til skolen*

**Jeg bekrefter herved å ha mottatt informasjon om fokusgruppeintervju relatert til forskningsprosjektet om Den kulturelle skolesekken og hva det vil innebære for mitt barn.**

**Jeg samtykker /samtykker ikke (stryk det som ikke passer) til at mitt barn får delta i fokusgruppeintervju om Den kulturelle skolesekken ved (navn) skole.**

**Elevens navn: ..... Klasse: .....**

.....  
**(signatur forelder/foresatt)**

---