

Knut Finsaas

# Å holde det ekte

Autentisitet i bandundervisning

Masteroppgave i musikkvitenskap

Veileder: John Howland

Januar 2019



Knut Finsaas

# Å holde det ekte

Autentisitet i bandundervisning

Masteroppgave i musikkvitenskap

Veileder: John Howland

Januar 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for musikk



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Kan bandundervisning i kulturskole oppleves som et autentisk band? I så fall, hvordan?

Denne masteroppgaven undersøker hvordan uformell læring kan tilrettelegge for at elever opplever bandundervisning i kulturskole som autentisk. Som et kvalitativt forskningsprosjekt, søker denne oppgaven å finne svar på dette gjennom observasjon og intervju av ansatte og elever ved en kulturskole. Dette danner et empirisk grunnlag som blir tematisk analysert og drøftet i lys av sosiokulturelle læringsteorier og teorier innen uformell læring.

Analysens hovedtrekk viser at rammefaktorene legger opp til en uformell lærings situasjon, der musikkutstyr og lokalet selv spiller en rolle for at bandundervisningen oppleves autentisk for elevene. Inspirert av egne banderfaringer, dannes sosiale relasjoner gjennom bevisstgjøring av at et band er mer enn en samspillgruppe. Ved å ha en dynamisk tilnærming til sin egen rolle, tilrettelegger læreren for en uformell læringskontekst der elevene og musikken er i fokus.



## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en utfordrende, krevende, men først og fremst lærerik prosess. Det er et privilegium å få fordype seg i et tema jeg lenge har vært interessert i, og jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap som jeg vil ta med meg videre både som musiker og musikkpedagog. Det hadde vært vanskelig og gjort dette alene, og det er mange som fortjener takk for uvurderlig hjelp og støtte.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, som har latt meg være med inn i undervisningstimene og som har gitt av sin egen tid for å kunne gjøre intervju. De utgjør selve kjernen i denne oppgaven, og uten deres bidrag hadde ikke den oppgaven vært mulig.

Takk til min veileder, John Howland, for faglig input, kritiske innspill og for å stadig være tilgjengelig for å svare på alle slags spørsmål. Jeg vil også rette en takk til Nora B. Kulset og Thomas Hilder for gode råd og litteraturtips underveis, og Vegard Stolpnessæter som alltid ordner opp i hva det enn måtte være.

Videre vil jeg takke Christian, Viktor, Kristin, Vera, Maren og Peder som har tatt seg tid til korrekturlesing, kritiske tilbakemeldinger og nyttige tips helt siden oppgaven var på kladdestadiet. Jeg vil også takke mine foreldre for all mulig støtte langs veien, og ikke minst for kost og losji når behovet for ferie har meldt seg. Til slutt vil jeg takk min samboer, Hanne, som har viet masse tid til å diskutere faglige spørsmål, komme med feedback, gi skrivetips og generelt gi gode råd som har bidratt til at jeg har kommet i mål.

Trondheim, januar 2019

Knut Finsaas

*Det e så kult å spell i band*

*Det e så kult å spell i band*

*Det e så kult å spell i band*

*Det e så kult å spell i band*

*- Brutal Kuk*





## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	9
1.2 Problemformulering .....	9
1.3 Presentasjon av prosjektet .....	11
1.4 Oppgavens oppbygging.....	11
1.5 Begrepsavklaring.....	12
2. Teori og tidligere forskning.....	15
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	15
2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen.....	16
2.1.2 Fire faser i den nærmeste utviklingssonen .....	17
2.2 Uformelle læringsstrategier.....	21
2.2.1 Uformell læring .....	21
2.2.2 Intensjonalitet.....	23
2.2.3 Autentisitet i musikkundervisning .....	24
2.3 Bandkultur og tilhørighet .....	25
2.4 Tidligere forskning .....	26
3. Metode.....	31
3.1 Kvalitativ forskning.....	31
3.2 Informantene .....	31
3.3 Innsamling av empiri.....	33
3.3.1 Observasjon .....	33
3.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	34
3.4 Analyse.....	37
3.5 Forskningsetiske refleksjoner.....	37
3.5.1 Å forske på eget felt .....	37
3.5.2 Etske hensyn.....	38
3.5.3 Validitet.....	39
3.5.4 Reliabilitet .....	39
4. Tilretteleggelse av bandundervisning.....	41
4.1. Rammebetingelser – lokalet og utstyret.....	41
4.1.1 Skolens lokaler .....	41
4.1.2 Musikkutstyr.....	44
4.1.3 Bruk av lokalet .....	46
4.1.4 Refleksjoner .....	49
4.2. Bandkultur og sosiale relasjoner .....	50
4.2.1 Bandkultur og miljø .....	50

4.2.2 Sosiale relasjoner.....	53
4.2.3 Refleksjoner .....	59
4.3 Lærerrollen .....	60
4.3.1 Lærerens kvaliteter .....	60
4.3.2 Lærer eller bandmedlem.....	63
4.3.3 Bandøving eller bandundervisning.....	65
4.3.4 Refleksjoner .....	71
5. Hvordan et band lærer .....	73
5.1 Drøfting av rammefaktorer.....	73
5.2 Drøfting av bandkultur og sosiale relasjoner .....	76
5.3 Drøfting av lærerrollen.....	79
6. Konklusjon .....	83
7. Avsluttende refleksjoner og videre forskning .....	87
8. Litteraturliste .....	89
Vedlegg .....	93
i. Samtykkeskjema.....	93
ii. Tilbakemelding fra NSD .....	96
iii. Intervjuguide for ansatte.....	99
iv. Intervjuguide for elevene .....	100



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg har spilt i band helt siden jeg var 12 år, da jeg gikk i 7. klasse og akkurat begynt å lære meg gitar, tungt inspirert av klassekamerater som gikk på el-gitarkurs i kulturskolen. Sammen startet vi vårt første band, og for meg var dette starten på et liv som bandmusiker. Siden da har det å spille i band nærmest vært synonymt med å spille musikk, og mye av grunnen til at jeg har valgt å utdanne meg innen musikk. Da jeg skulle velge problemstilling for oppgaven min, var det derfor naturlig for meg å velge et tema rettet mot band. Med bakgrunn som musikk lærer, tenkte jeg at dette var en unik mulighet til å kunne fordype meg i faget. Jeg har vært interessert i bandundervisning siden jeg startet på utdanningen som musikk lærer. Samspillundervisning var en del av utdanningsløpet, og som et musikkstudium rettet mot lærerfaget hadde disse timene en pedagogisk tilnærming. Det gikk like mye ut på å lære bort samspill som det gjorde å lære å spille sammen og var godt forankret i metodikken. Det ble dannet flere band på fritiden, som seg hør og bør når man går et musikkstudium, og vi øvde ofte på fritiden. Og det var her min motivasjon til å skrive denne oppgaven oppsto. Jeg begynte etterhvert å innse at metodene i samspillundervisningen på skolen og metodene vi brukte på bandøvingene på fritiden var helt forskjellige. Metodene vi brukte på egne bandøvinger kunne være forskjellige fra øving til øving, men felles for dem alle var at vi ikke tenkte på dem som metoder. Det bar preg av eksperimentering, prøving og feiling, slik vi alle var vant med fra tidligere banderfaringer. Metodene i bandundervisningen var annerledes. Her skulle metodene ta utgangspunkt i didaktiske teorier og deretter videreføres i praksis. Dermed oppsto innlæringsmetoder som jeg opplevde som unaturlige i forhold til hva jeg var vant med fra min egen banderfaring. Selv om jeg forsto tanken og den faglige idéen bak dette, var disse metodene såpass forskjellige fra hvordan vi lærte oss låter på "ekte" at jeg opplevde denne undervisningen som irrelevant med tanke på hvordan jeg hadde lært å spille i band. Siden den gangen har jeg vært interessert i hvordan man kan bruke andre typer læringsstrategier i tradisjonelle undervisningssituasjoner, og med denne oppgaven har jeg fått en gylden mulighet til å fordype meg i dette temaet, både teoretisk og praktisk.

## 1.2 Problemformulering

Med dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan formelle læringsinstitusjoner kan bruke uformelle strategier i bandundervisning og hvordan dette påvirker elevenes læring. For å unngå at dette blir et teoretisk basert prosjekt har jeg brukt en privat kulturskole som

studieobjekt for å kunne se en faktisk bandundervisningssituasjon på nært hold. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan elevene opplever undervisningen, ikke bare fra et læringsperspektiv, men også et musikerperspektiv. Som en del i bruken av uformelle læringsstrategier, ønsker jeg å se på om elevene opplever spillingen som autentisk. Det vil si, er dette et "ekte" band, eller er det en samspillgruppe i kulturskolen? For å komme nærmere en forståelse av dette, vil jeg se på hvordan læreren tilnærmer seg sin rolle i undervisningssituasjonen og hvordan alle parter opplever forholdet mellom lærer og elever. Dette er et prosjekt som omhandler bandundervisning og uformell læring, men jeg ønsker dermed ikke å sette formelle og uformelle strategier opp mot hverandre. Det er heller ikke et mål for meg å svare på den klassiske feiden noter versus gehør. Jeg ønsker å se på hvordan uformelle læringsstrategier påvirker bandundervisningen. Sentralt i dette prosjektet er hvordan rammefaktorene påvirker læringssituasjonen. Er det en sammenheng mellom bruken av musikkutstyr og hvordan elever i bandundervisning lærer? Og har lokalet selv en innvirkning på læringen? Det er flere sider jeg ønsker å ta tak i, og har dermed endt opp med følgende problemstilling:

- Hvordan kan uformell læring bidra til å tilrettelegge for at bandundervisning i kulturskolen oppleves autentisk av elevene?

Denne problemstillingen har jeg aktualisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- På hvilken måte bidrar rammefaktorene for kulturskolen til en opplevelse av autenticitet for elevene?
- På hvilken måte bidrar sosiale relasjoner til en opplevelse av autenticitet for elevene?
- På hvilken måte bidrar lærerrollen i en uformell læringskontekst til en opplevelse av autenticitet for elevene?

Disse forskningsspørsmålene er valgt for å kunne belyse tre sider av bandundervisningen som sammen kan danne et grunnlag for å kunne svare på problemstillingen. Rammefaktorer, sosiale relasjoner og lærerrollen er interessant å trekke frem på bakgrunn av deres grunnleggende roller i en band- og undervisningssammenheng. Det er samtidig flere sider av dette temaet som kunne vært interessant å trekke frem, for eksempel musikkbakgrunn hos elevene og hvorfor de har valgt instrumentene de har gjort. Det hadde derimot blitt for omfattende for et masterprosjekt, og jeg har dermed valgt tre sider jeg finner aktuelle og relevante.

### 1.3 Presentasjon av prosjektet

For å kunne svare på denne problemstillingen, har jeg observert og intervjuet ansatte og elever på en kulturskole som tilbyr bandundervisning. Denne kulturskolen er en privat skole i en norsk by. Jeg har brukt fem informanter, derav tre elever og to ansatte. I observasjonsperioden ble jeg med på bandundervisningen skolen tilbyr. Her fulgte jeg en elevgruppe og deres lærer. Deretter utførte jeg intervju med denne elevgruppen, i tillegg til en ny elev som hadde begynt etter observasjonsperioden. Lærer og rektor ble også intervjuet for å kunne se på ulike perspektiv i bandundervisningen. Det teoretiske rammeverket i oppgaven baserer seg på sosiokulturelle læringsteorier for å danne et pedagogisk grunnlag. Videre trekker jeg inn teori basert på uformelle læringsstrategier i musikkundervisning. Datamaterialet samlet fra observasjonene og intervjuene, og det teoretiske rammeverket danner grunnlaget for analysedelen av denne oppgaven. Denne er utført som en tematisk analyse, der jeg gjør et dypdykk inn i hvert enkelt tema i søket etter å besvare problemstillingen for denne oppgaven.

### 1.4 Oppgavens oppbygging

Det første kapittelet er en introduksjon til prosjektet, problemstilling og sentrale teorier som danner grunnlaget for denne oppgaven. I det andre kapittelet presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for oppgaven, som dreier seg rundt pedagogiske teorier i tillegg til forskning på uformelle læringsstrategier. Videre, i kapittel tre redegjør jeg for mine metodiske valg. Ved å være gjennomsiiktig og tydelig viser jeg hvordan jeg har gått frem for å samle empiri, diskuterer problematikk rundt dette og i tillegg redegjør jeg for forskningsetiske problemstillinger en møter i et slikt prosjekt. I kapittel fire og fem presenteres empirien oppgaven bygger på. Denne settes så i lys av teorier om sosiokulturell og uformell læring, før jeg til slutt drøfter dette ytterligere. I denne delen diskuterer jeg informantenes uttalelser sett i sammenheng med hverandre, for å kunne få svar på problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Ved å tematisk analysere empirien ønsker jeg å finne sammenhenger, eller mangel på sammenheng, i informantenes uttalelser og mine feltnotater. For å skille intervjumaterialet fra resten av teksten, har jeg valgt å sette disse i tekstbokser. Observasjonsnotat er ikke plassert i boks, for å ikke forveksle disse med uttalelser fra informantene. Til slutt vil jeg presentere en avsluttende del, der jeg først viser til hvert enkelt forskningsspørsmål og tilhørende konklusjoner, før jeg til slutt presenterer konklusjonen til problemstillingen min.

## 1.5 Begrepsavklaring

Sentrale begrep i denne oppgaven er autentisitet og uformell læring. For å tydeliggjøre betydningen av disse begrepene, vil disse bli forklart her. Til sist redegjør jeg for kulturskolen og dens formål.

Denne oppgaven bygger på en forståelse av autentisitetsbegrepet som baserer seg på Hans Weisethaunet og Ulf Lindbergs tilnærming til autentisitet. De beskriver autentisitet som et fenomen med flere aspekt, og forsøker å definere disse, deriblant "folkloric" autentisitet (2010, 469). Ved å forklare autentisitet i en kulturell og sosial kontekst, viser Weisethaunet og Lindberg til hvordan autentisiteten bygger på troskap til opprinnelsen, og at man har en genuin forståelse og interesse for en tradisjon. "Folkloric" autentisitet kan overføres til alle sjangre, men felles for dem alle er tilknytningen til et fellesskap (470). I kontekst av denne oppgaven vil dette innebære en musikalsk tradisjon og være knyttet til populærmusikk, med alle de implikasjoner for blant annet sjangeridealer, øvingstradisjoner og forventninger dette fører med seg.

Uformell læring er læring som kan skje når som helst og hvor som helst, uten at det er planlagt på forhånd. Göran Folkestad beskriver uformell læring som noe som skjer enten man vil det eller ikke, siden det ikke oppstår i sammenhenger der målet er å lære (Folkestad 2006, 141). Med andre ord, uformell læring er læring som oppstår ubevisst, i situasjoner der intensjonen ikke er å lære, men å utføre en aktivitet. Uformell læring i musikalsk sammenheng kan forklares som at musikalsk praksis er musikalsk læring. Man lærer musikk ved å spille musikk, altså kan man si at *å spille musikk er å lære å spille musikk*. Uformell læring i en skolekontekst kan virke motstridende, ettersom utgangspunktet for uformell læring er at det ikke er noe mål om læring, men i en skolekontekst vil det underliggende målet alltid være at noe skal læres. Sentral forskning på uformell læring (Green 2001, 2008; Karlsen 2012; Folkestad 2006) handler om å undersøke hvordan sentrale trekk ved uformell læring kan brukes i en formell skolekontekst. Det er også dette fokuset som ligger til grunn for denne oppgaven.

Kulturskoletilbudet ble etablert i 1950-årene der hovedformålet var å lære sang og spilling (Westby 2017, 140). De var i utgangspunktet private, men ble i løpet av 70-årene mer inkludert i det kommunale opplæringstilbudet og kommuner med kulturskoler fikk i 1982 et årlig tilskudd for å opprettholde driften. I dag er det lovfestet for alle kommuner å ha et



kulturskoletilbud (Opplæringsloven, 2011). Kulturskolen er et tilbud for barn og voksne som ønsker opplæring innen kunst og kultur, og har som formål "å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk" (Norsk Kulturskoleråd 2016). Dette er definert gjennom rammeplanen for kommunale kulturskoler, som beskriver kulturskolenes rolle og formål i samfunnet. Kulturskolen jeg følger i min oppgave er privat og er dermed fristilt fra å følge rammeplanen. Likevel er det naturlig å tenke at den tar utgangspunkt i de samme prinsippene som den offentlige kulturskolen, men står friere til å velge innhold i undervisningen.



## 2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet gjør jeg rede for et teoretisk rammeverk for oppgaven. Kapittelet er todelt, hvor første del fokuserer på sentrale trekk ved sosiokulturell læringsteori.

Sosiokulturell læringsteori handler om hvordan man lærer av hverandre og hvordan kunnskap oppstår i fellesskap. Dette læringsfellesskapet står også sentralt i band og bandundervisning. I mine observasjoner så jeg klare trekk til hvordan eleven kommuniserte og lærte sammen med hverandre og læreren, og sosiokulturelle læringsteorier vil derfor være et teoretisk rammeverk for analysen. I den andre delen av kapittelet vil jeg legge frem nyere forskning innenfor musikkpedagogikk rettet mot band og samspill, med utgangspunkt i uformelle læringsstrategier. Kulturskolen jeg besøkte baserte sin pedagogikk på læringsstrategier som kan defineres som uformelle, og det er derfor interessant å se denne praksisen i lys av teorier om uformell læring.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Der den behavioristiske læringsteorien ser på læring som noe som oppstår av ytre stimuli, og den kognitive fokuserer på læring som noe som oppstår i individet, ser den sosiokulturelle læringsteorien på læring som noe som oppstår i samhold med andre. Man lærer av en mer kompetent, uansett om det er en lærer, forelder eller kollega. I denne teorien går en bort fra den mer tradisjonelle lærer-elev-synet, og fokuserer heller på at en den som lærer bort er en veileder og en tilrettelegger for læring. Sosiokulturelle metoder baserer seg på at eleven skal løse problemer og oppgaver på egen hånd, med hjelp av andre mer kompetente, heller enn å bli fortalt løsningen direkte (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Sentral i den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotsky. Han antydte at sosial aktivitet er grunnleggende for all intellektuell utvikling og all tenking (Imsen 2014, 80).

Den baserer seg på at den som lærer, gjør det i en sosial kontekst. Kunnskapen finnes i det kollektive, og den som skal lære gjør det ved hjelp av andre. Den sosiokulturelle læringsteorien trekker frem at læring ikke bare skjer i skolen, men i alle sosiale sammenhenger. Elevens læring baserer seg på den kulturelle konteksten, og en blir dermed formet av sine omgivelser. Siden denne teorien ser på læring som noe som skjer overalt, hele tiden, kan skolen og den formelle undervisningen bli sett på som en sosial kontekst og den som lærer kan lære av ikke bare det som blir undervist, men også av selve situasjonen. Man trenger derfor ikke være bevisst på at man lærer, da intensjonen for aktiviteten ikke er rettet mot å lære, men mot å gjøre aktiviteten. På samme måte kan man si at den som lærer bort,

ikke trenger å være bevisst på at den lærer bort. Roger Säljö understreker verdien av læring i hverdagslige aktiviteter:

Det är väsentlig att inse att vardagliga praktiker i den myriad av kommunikativa och fysiska aktiviteter som samhället utgör i sig innehåller en pedagogik. Och denna är många gånger betydligt mer övertygande än formell undervisning (Säljö 2000, 13).

Säljö påpeker en sentral tanke i den sosiokulturelle læringsteorien, der læringen oppstår i daglige aktiviteter og kommunikasjon med hverandre. På samme viset ses skolen på som en sosial arena der læring oppstår på lik linje med hjemmet eller andre sosiale situasjoner, ikke bare i den formelle undervisningen.

#### 2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen

I sosiokulturell læring står teorier om assistert læring sentralt, da den baserer seg på at læring er noe som skjer i samhandling med andre. To sentrale uttrykk innen assistert læring er *den aktuelle utviklingssonen* – det eleven kan fra før, og *den nærmeste utviklingssonen*, det eleven klarer ved hjelp fra en mer kompetent (Imsen 2014, 192). Den nærmeste utviklingssonen er ikke satt, men et resultat av samspillet mellom eleven og den mer kompetente. Vygotsky var opptatt av man skulle kunne strekke seg etter kompetanse, og at man derfor må finne ut hvor den ytre grensen til den nærmeste utviklingssonen ligger. Som lærer er dette en viktig oppgave, da nøkkelen til hva eleven kan lære ligger her. Säljö beskriver den nærmeste utviklingssonen som en sone der den som lærer er mottakelig for hjelp og støtte av en mer kompetent (2000, 123). Som lærer må man dermed tilpasse hjelpen for at den som lærer skal kunne dra nytte av det. Om en gitarelev, som kan A-akkorden, skal lære Am-akkorden, vil det være nyttig å spille på den kunnskapen eleven har fra før. Ved å ta utgangspunkt i A-akkorden, kan jeg veilede eleven til å finne frem til Am. En ung uerfaren gitarelev vil ofte ikke vite hvilke toner som skiller en A fra en Am, så ved å tilpasse meg etter elevenes aktuelle utviklingssone, unngår jeg å nevne at det er tersen som skal forandres, men tar heller utgangspunkt i kjente element som fingerplassering og bånd.

Jeg ønsker å bruke to teorier som jeg mener er relevante for min forskning. Teoriene jeg bruker er sentrale i pedagogikken, og er blant teoriene jeg selv har brukt i min egen lærerpraksis. Disse vil bli presentert her.

Et ofte brukt bilde på assistert læring er "scaffolding" (Wood, Bruner og Ross 1976), på norsk "stillas" (Mellin-Olsen 1993). Det baserer seg på Vygotskys grunnsyn om at læring skjer i samhandling med en som er mer kompetent enn deg selv. Læringen er dermed lite effektiv om man blir overlatt til seg selv. Likevel, ut i fra Vygotskys syn, er det lite konstruktivt å fortelle eleven nøyaktig hva den skal gjøre, men heller hjelpe eleven med å nå målet ved å assistere den utover sitt aktuelle læringsnivå (Vygotsky 1978). Eller med andre ord, bygge stillas som elevene kan støtte seg på i læringsprosessen. Dette kan gjøres ved å stille ledende spørsmål og bygge på det eleven vet fra før. Ved å bygge et stillas for eleven, klarer den å utføre oppgaver i sin nærmeste utviklingszone. Dette krever dermed at læreren tilpasser seg den som skal lære, identifisere elevens nærmeste utviklingszone og bygge stillaset deretter.

"Det dreier seg om et kognitivt reisverk som eleven kan vokse og utvikle seg i, og som gradvis fjernes når eleven er i stand til å greie seg selv" (Lyngsnes og Rismark 2007, 64). Stillaset må være solid, med andre ord må det være bygget på det aktuelle utviklingsnivået. Om stillaset ikke er bygget på det, vil ikke stillaset være tilstrekkelig for å nå det nærmeste utviklingsnivået. Når eleven er i stand til å greie seg selv har oppgaven flyttet seg fra den nærmeste til den aktuelle utviklingssonen, slik Lyngsnes og Rismark påpeker. Nå er eleven klar for å kunne strekke seg etter nye utfordringer og læreren må bygge nytt stillas under eleven for å hjelpe til å kunne strekke seg videre. Jo mer hjelp eleven trenger til å klare oppgaven, jo høyere må stillaset være. Lyngsnes og Rismark påpeker samtidig at stillaset må være trygt, slik at eleven skal kunne prøve og feile uten å måtte oppleve ubehagelig oppmerksomhet fra hverken elever eller lærer (69). Å kunne feile og bli ledet videre på rett vei er sentralt i teoriene om assistert læring, og å kunne bygge et trygt stillas forutsetter gode relasjoner mellom den som lærer og læreren. I tråd med den sosiokulturelle læringsteorien trenger ikke læring å skje i skolesammenheng, læring skjer hele tiden, overalt. Det som kreves for assistert læring og stillasbygging er en som skal lære og en mer kompetent. I min forskning er dette aktuelt, basert på at læringssituasjonen ikke foregår i et tradisjonelt klasserom. Jeg kommer til å bruke stillasbygging i min analyse av bandundervisningen, for å kunne påpeke tilfelles der dette blir brukt.

### 2.1.2 Fire faser i den nærmeste utviklingssonen

I den sosiokulturelle læringsteorien blir den nærmeste utviklingssonen forklart som det som representerer hva eleven kan klare ved hjelp av andre, mer kompetente, læreren. Denne sonen ligger i mellom hva eleven klarer på egen hånd, den aktuelle utviklingssonen, og hva eleven ikke klarer selv ved hjelp av andre (Vygotsky 1978). Tharp og Gallimore legger med denne teorien vekt på læreren som en *stillasbygger* (Wood, Bruner og Ross 1976). Elevens

nærmeste utviklingssone ligger da innenfor lærerens aktuelle utviklingssone, som dermed vil kunne assistere eleven i å klare oppgaven. Den assisterte læringen definerer dermed hva eleven kan klare med hjelp av andre (Tharp og Gallimore 1988, 30). Størrelsen av den nærmeste sonen er derimot ikke noe som er "satt". Den varierer alt etter hvilken lærer den har og hvilke ressurser som er tilgjengelige (Imsen 2014, 194). Denne sonen er dermed noe som oppstår mellom eleven og læreren. Tharp og Gallimore sin teori om de fire fasene i den nærmeste utviklingssonen beskriver veien fra assistert læring til automatisert kunnskap. Jeg har valgt denne teorien da alle fire fasene er lett identifiserbare og aktuell i min forskning. De fire fasene er assistert læring, uassistert læring, selv-assistert læring, internalisering og de-automatisering.

### **A. Assistert læring**

Det eleven klarer å gjøre ved hjelp av en mer kompetent, læreren, forelderen, veileder eller andre mer kompetente, heretter læreren. Ved assistert læring klarer eleven å gjøre det som ligger i den nærmeste utviklingssonen. Ved å kartlegge hva eleven kan fra før, det aktuelle utviklingsnivået, kan læreren bruke metoder for å assistere eleven til å klare oppgaven den skal gjennomføre. Tharp og Gallimore trekker frem seks metoder innen assistert læring (Tharp og Gallimore 1988, 44-70):

*Modellering* – læreren viser eleven, og eleven etterligner læreren for å løse oppgaven.

*Forsterkning* – positiv eller negativ forsterkning ved ønsket eller uønsket adferd.

Denne metoden stammer fra den atferdspsykologiske tilnærmingen til behaviorismen. (Imsen 2014, 35)

*Tilbakemelding* – Har mange fellestrekk med forsterkning, men er mer konkret i måten å gi respons.

*Instruksjon* – læreren forklarer hvordan eleven skal klare å gjennomføre oppgaven.

*Stille spørsmål* – læreren stiller ledende spørsmål for å lede eleven på riktig vei.

*Kognitiv strukturering* – læreren og eleven redegjør for hva som skal skje og hvordan læringen skal skje, for å gi eleven forutsigbarhet og struktur.

I en læringsprosess i band vil man som lærer kunne møte elever som er helt uerfarne og som ikke har spilt før. Som den mer kompetente vil det da være nyttig å kunne bruke disse metodene for å kunne sette i gang tidlig med å spille musikk. Green viser til hvordan det å få tidlig etablert musikk virker motiverende på elevene, mot det å starte med å lære hvordan man

spiller (2008). I intervjuene påpekte læreren hvordan metoder som modellering og instruksjon kunne sette i gang en spilleprosess, der egne erfaringer fra band ble modell for undervisningen.

Jeg hadde ei gruppe som var veldig ung, og det var stort alderssprik. Den yngste var åtte og så var det to på 14. Det var utfordring i forhold til alder og modning. De var veldig forskjellig. Da startet vi egentlig med organisert bråk. Da var jamming nøkkelen for de i starten. Selv om jeg opplevde det som organisert bråk, var det for dem "wow, fett", det var rockegitar og høye trommer.

Jamming blir modell for undervisningen, der forutsetningene legger begrensninger for å lage musikk. Ved å begynne å jamme, beskrevet som "organisert bråk" av læreren, men opplevd som musikk av elevene.

## **B. Selv-assistert læring**

Etter at eleven er blitt tilstrekkelig assistert til å klare en oppgave, er den nå i stand til å assistere seg selv. Oppgaven er fremdeles ikke innenfor elevens aktuelle utviklingsnivå, men den innehar nå verktøy for å kunne assistere seg selv, uten hjelp fra andre. Etter å ha imitert læreren, blitt stilt ledende spørsmål og lignende, kan eleven på denne måten selv navigere seg igjennom den nærmeste utviklingssonen ved hjelp av samme metoder som læreren. Med andre ord, de kan fremgangsmåten for å gjennomføre oppgaven godt nok til å kunne veilede seg selv. Sentralt i uformelle læringsstrategier er at elevene skal lære seg selv å spille. Læreren i kulturskolen påpekte hvordan det var et mål for han at elevene skulle kunne lære seg selv, uten hans hjelp:

Så jeg tror det blir tryggere for dem om jeg legger tydelig til rette for dem først. For da blir det enklere for dem å delta i det, for de er beskjeden. 13-14-åringer som ikke kjenner hverandre fra før er som regel veldig beskjeden. Og i det tilfellet kreves det mye fra en bandskolelærer. Målet er jo som sagt at jeg skal klare å bygge en såpass trygg og god relasjon mellom dem, det tror jeg er den viktigste rollen min, at de tør å by på seg selv og at de tør å prøve ut ting, og å være modig kreativt og sosialt.

I dette eksempelet kan vi se veien fra assistert læring til selv-assistert læring, der det de skal lære er å skape ting i felleskap. Læreren legger først til rette for dem, slik at de etterhvert

fungerer på egen hånd. I denne fasen er eleven kapabel til å være selvkritisk, gi tilbakemelding til seg selv og selv-instruerende. (Tharp og Gallimore 1988, 253) For å kunne være dette, er det grunnleggende å inneha en trygghet på seg selv, og trygghet nok til å kunne være utforskende sammen med andre.

### **C. Internalisering**

Det som eleven tidligere har klart ved selv-assistering er nå internalisert og automatisert. Den trenger ikke bruke verktøy og metoder for å navigere seg igjennom den nærmeste utviklingssonen, for oppgaven er nå i den aktuelle utviklingssonen. Tharp og Gallimore hevder at på dette tidspunktet er assistanse fra en lærer mer forstyrrende enn hjelpsom (1988, 38). Aktiviteten eleven skal lære trenger den nå ikke assistanse fra hverken en lærer eller seg selv, og den er nå selvgående. Elever, og personer generelt, som er i denne fasen ved en aktivitet, kan gjøre det med overskudd og selvtillit. Et band som er i denne fasen i en låtskrivingsprosess vil ha lettere for å komme med forslag, og være åpnere for hverandre, da de ikke lenger trenger å fokusere på metoder og teknikker for å være kreative. Slik en av elevinformantene beskriver hvordan han tidlig fikk et teknisk og teoretisk grunnlag for å kunne lage låter:

Det var jo litt sånn når jeg var yngre da, at læreren min var veldig opptatt av at jeg skulle lære meg skalaer og sånn, som er veldig grunnleggende. Og sånt da, så jeg skal ha det i bakgrunnen. Da sitter jeg jo hele tiden hjemme og øver på det, ikke sant, for at jeg på en måte må da. Det er jo det læreren gir meg. Men når jeg er blitt eldre, så blir man jo naturlig flinkere på visse ting og så blir det jo lettere å finne på riff og sånn. Og da er det litt mer sånn i dag, at jeg sitter hjemme og bare spiller. For at det er så mye lettere, enn da jeg var 12-13 år.

Bassistens kreative evner på bassen er blitt internalisert, etter å ha blitt assistert og selv-assistert gjennom årene.

### **D. De-automatisering**

Gjennom et langt liv kan en person glemme det den engang klarte uten å tenke seg om. Denne de-automatiseringen kan skje av mange grunner, om det er traumer, skader eller andre medisinske årsaker, eller på grunn av at samfunnet rundt oss forandrer seg og det vi en gang kunne passer ikke lenger inn. Etter at en aktivitet eller kompetanse har vært internalisert over



lang tid, er også bevisstheten rundt denne redusert. En må da gå tilbake i fasene og navigere seg på nytt igjennom den nærmeste utviklingssonen, enten assistert av andre eller ved selv-assistering. En person vil komme til denne fasen flere ganger i sitt liv, og vil bli en tilbakevendende sirkel, der en må repetere disse stegene om og om igjen (Lyngsnes og Rismark 2007, 66). En musiker vil, for eksempel, kunne gå seg fast i et mønster i improvisatoriske sammenhenger og vil miste kreativiteten sin. Da kan den gå tilbake og lære inn teknikker og tenkemåter på nytt, hente kunnskap fra en mer kompetent som kan bidra til å tilføre ny kompetanse. En jazzpianist som opplever å gå seg fast i sporene til Chick Corea, kan gå tilbake til fase A og la seg assistere av en musiker med et annet tonespråk, og få påfyll derfra. Dette kan tas med videre inn i de neste fasene, og repeteres etter behov.

I tråd med sosiokulturell læringsteori, påvirkes den assisterte læringen av læreren. Som tidligere forklart, kan den nærmeste utviklingssonen utvides eller forminskes alt etter hvilken person som assisterer eleven. I tillegg er det forskjellige måter å gjennomføre en oppgave, og to lærere vil kunne bruke to forskjellige måter på å oppnå samme resultat. Elevens læring vil igjen bli påvirket av dette, og hvordan man blir assistert i fase en har alt å si for selv-assisteringen og internaliseringen i de andre fasene.

## 2.2 Uformelle læringsstrategier

I denne delen av kapittelet vil jeg trekke frem teorier rundt uformelle læringsstrategier og andre relaterte teorier. I dette avsnittet presenterer jeg begrep tilknyttet disse teoriene for å skape et grunnlag for videre diskusjon av empirien min i lys av dette.

### 2.2.1 Uformell læring

Formell læring er det vi kjenner igjen fra tradisjonell undervisning, med klasserommet som ramme. Et viktig kjennetegn ved formell læring er at den er bevisst, og i en formell læringssituasjon vet både lærer og elev at læring skal skje. Dette gjør klasseromsundervisning til en typisk formell læringssituasjon, der deltakerne er klare over sine roller og de vet at det skal læres (Kanellopulos og Wright 2012, 133). Uformell læring skjer derimot ubevisst, hvor som helst og når som helst. I sammenheng med musikkundervisning vil uformell læring kunne foregå overalt der musikk er, om det er på konsert, hjemme, mens man ser TV eller spiller dataspill (Folkestad 2006). Det betyr likevel ikke at uformell læring ikke kan oppstå i en formell læringssituasjon. Lucy Greens forskning, for eksempel, foregår i det tradisjonelle,

formelle rammeverket til et klasserom og utforsker hvordan uformelle metoder kan virke inn på undervisningen (2008).

Green beskriver hvordan elever som tilpasser musikk og fremgangsmåte selv lærer av dette, og viser til hvordan forskjellige elever hadde forskjellige tilnærminger til læringen (2008). Slik kunne hver enkelt elev tilpasse læringen etter eget ønske. Samtidig ble det påpekt hvordan fraværet av en mer kompetent gjorde det vanskelig å lære, for eksempel å spille gitar. De elevene som ikke hadde gitarspilling i sitt aktuelle utviklingsnivå, beskriver hvordan de ikke visste hvor de skulle begynne å lære å spille. Dette peker på viktigheten av å ha en som kan veilede seg igjennom den nærmeste utviklingssonen. Green påpeker hvordan musikk som er kjent for elevene påvirker hvordan de lærer. Ved å ha en viss form for kunnskap og kjennskap til musikken som blir brukt i undervisningen, kan elevene få utbytte av undervisningen ved at de lettere kan plukke ut detaljer som instrumentering, harmonikk og stilistiske trekk. Slik kan en kulturskoleelev som har hørt mye på Metallica gjennomføre en låt i metal-sjangeren med større fokus på slike detaljer, enn en jazz-låt.

Green beskriver fem fundamentale prinsipp i uformelle læringspraksiser, og hvordan de skiller seg fra formelle læringspraksiser (2008). Det første punktet beskriver hvordan uformell læring bygger på at eleven har valgt musikk selv, som den liker fra før av og kan identifisere seg med. I formell læring er det heller læreren som velger musikken, og vil dermed ofte være ukjent for eleven. Punkt to dreier seg rundt innlæring av stoffet. Uformelle læringsmetoder baserer seg på å lytte, å kopiere tonene man hører. Dette skiller seg fra formelle metoder som baserer seg på læring via noter og muntlige instruksjoner. Det tredje punktet beskriver uformell læring som en prosess som kan foregå alene like fullt som sammen med venner. Denne læringen er styrt av en selv eller en likeperson, som en venn eller bandkollega. I motsetning til den formelle læringen, er det ingen autoritetsperson som overser situasjonen. Green peker på hvordan vennskap og tilhørighet i en sosial gruppe, som en del av en subkultur, bidrar til hvilken musikk som blir valgt. Dette gjelder også i prosessen med å lage musikk, i form av stiltrekk og uttrykk. Punkt fire viser til hvordan uformell læring skjer tilfeldig, uten å følge en plan. Formell læring, for eksempel i kulturskolen, følger en plan som er satt opp av læreren. Her er innholdet, fremgangsmåter og mål forhåndsdefinert av læreren, og det skal skje innen en gitt tidsperiode. Uformell læring kan skje når som helst og hvor som helst. Greens siste punkt påpeker forskjellen mellom formell og uformell læring hva gjelder kreativitet. Der formell læring ofte dreier seg rundt reproduksjon av eksisterende materiale, vil uformell læring integrere kreativitet som en del av prosessen. Disse punktene bidrar til å

definere et skille mellom formell og uformell læring, hvor fokuset er på hvordan musikkvalg og selvstyrt læring påvirker læringsprosessen. Green trekker derimot ikke frem rammevilkårene som et punkt i denne lista, som flere andre trekker frem som medvirkende i en uformell læringskontekst. For eksempel Folkestad har oppsummert uformell læring i fire punkt (Folkestad 2006, 141-142). Her kan vi kjenne igjen mye fra Green sin liste, men det første punktet skiller seg ut. Her blir rammevilkårene trukket frem som definerende for en uformell læringsituasjon.

*Situasjonen* – Hvor skjer læringen? Dette punktet ser på de fysiske rammevilkårene der læringen skjer, og vi kan bruke dette til å definere læringen som formell eller uformell.

*Måten å lære på* – Hvordan skjer læringen? Er det av en formell natur, for eksempel notelesing, eller brukes mer uformelle metoder som å "plukke" tonene.

*Eierskap* – Hvem bestemmer hvilken retning læringen tar? Dette punktet ser om læringen skjer etter et planlagt opplegg, eller om det er åpent og selvstyrt.

*Intensjonalitet* – Hva er målet med aktiviteten? Om intensjonaliteten er *å lære å spille musikk* eller *å spille musikk*.

Disse punktene definerer hvorvidt læringsituasjonen er uformell. Folkestad understreker at dette er en forenklet måte å se på forholdet mellom formell og uformell læring, og at det ikke er statisk. I mitt prosjekt er det anvendbare verktøy, og lar meg knytte begrep opp mot empirien. Green og Folkestad sine punkt utfyller hverandre, og danner en helhetlig oversikt over hvordan uformell læring oppstår.

### 2.2.2 Intensjonalitet

Gjennom å delta i aktiviteten, lærer man aktiviteten (Folkestad 2006, 138). Folkestad trekker frem hvordan elever lærer musikk gjennom å delta i alle slags musikalske aktiviteter, spille musikk, lytte til musikk, danse til musikk, lage musikk. Med dagens teknologi har vi enkelt tilgang til musikk i mange kanaler, om det er internett eller TV, og sett i en slik sammenheng kan vi si at elever lærer musikk minst like mye i uformelle situasjoner som i den formelle undervisningen. Forskjellen ligger i intensjonaliteten, hva man fokuserer på i aktiviteten. I formell undervisning er fokuset på *å lære å spille musikk*, mens i en uformell læringsituasjon vil fokuset være *å spille musikk*. Folkestad sier at kulturell praksis er musikalsk læring (2006, 138), og på bakgrunn av dette kan vi si at *å spille musikk* er *å lære å spille musikk*.

Dette ligger sentralt i uformell læring, da den som lærer ikke fokuserer på å lære, men på å utføre en aktivitet. I en formell lærings situasjon kan læreren bruke dette ved å styre intensjonaliteten i aktiviteten, enten ved å bruke et pedagogisk rammeverk (*å lære å spille musikk*) eller et kunstnerisk rammeverk (*å spille musikk*) (Saar 1999). Samtidig kan en lærer legge opp til en lærings situasjon i et pedagogisk rammeverk, der eleven tolker det som et kunstnerisk rammeverk (Folkestad 2006, 143). Ved å se på kulturell praksis som musikalsk læring kan man dermed se hvordan elever, eller den som skal lære, lærer musikk gjennom å høre musikk eller å danse til musikk, selv om intensjonaliteten ikke er å lære musikk. Lyttingen eller dansingen blir dermed en uformell lærings situasjon, der man ikke er bevisst på at man lærer. Dette fremhever viktigheten av læring som foregår utenfor institusjonene.

### 2.2.3 Autentisitet i musikkundervisning

I *A New Classroom Pedagogy* (2008) argumenterer Green for å bruke uformelle læringsstrategier i musikkundervisningen, basert på strategiene til populærmusikere. Hun argumenterer for at disse strategiene vil gi eleven en følelse av autentisitet, da den fokuserer på *å spille låten*, ikke *å lære å spille låten*. Lilliestam har også påpekt dette, ved å se på hvordan rock- og folkemusikere ser på formell musikkutdanning, da de mener musikken skal "komme fra hjertet" og ikke fra en bok (1995). Green legger samtidig vekt på å bruke musikk fra elevens *musikkverden*, i stedet for musikk brukt i skolen (2008). Bruker man elevenes egen musikk, vil de kunne knytte sin *ekte verden* sammen med skolen, og dermed trekke inn den musikken de ser på som autentisk. I følge Green er det i situasjoner de opplever som autentiske at elever blir motiverte til å lære musikk. Slik Lauri Väkevä forklarer autentisitet i læring med at det som interesserer elevene, er det som føles ekte (2012, 25). Ved å bruke elevenes egen musikk, vil man lettere kunne skape en uformell lærings situasjon, der intensjonaliteten er *å spille musikk*. Likevel kan dette by på vansker i en formell setting, som i et klasserom. Ofte er ikke skolene tilstrekkelig utstyrt med musikkutstyr, og dette kan føre til at låten ikke låter "rett". Det låter ikke som elevene er vant med fra sin *musikkverden*. Väkevä har kalt dette "skolemusikk", musikk som har flyttet seg for langt bort fra opprinnelsen, og dermed ikke fremstår som ekte for elevene (Väkevä 2010). Et eksempel her kan være å fremføre Deep Purple - Smoke on the Water på nylonstrengsgitar. Elevene kjenner den som en låt med el-gitar og "rockelyd", og tonene i seg selv vil dermed ikke være tilstrekkelig om lyden er annerledes. Dette blir forklart med at elevene er bevisst på lyden av musikken til en slik grad, også kalt "aural awareness" (Hugill 2012), at de ikke aksepterer det de hører i klasserommet som autentisk. Karlsen trekker i tillegg til dette frem viktigheten av at omgivelsene imøtekommer elevenes krav til autentisitet, for å fjerne glippet mellom den ekte

verden og lærestedet (2012). Green antyder at det kan være feil å forvente at elevene stiller de samme kravene til autentisitet som de voksne, og at i stedet for å fokusere på resultatet, er det viktigere å fokusere på autentisiteten i prosessen (Green 2006). Kanskje har ikke elever de samme behovene for autentisitet, og en kan se på Green sitt argument om at utfordringene rundt autentisitet er opplevd og skapt av voksne. Dette forutsetter at den som skal lære er et barn, og det er ikke sagt at det alltid er tilfelle. En som ønsker å lære kan være i voksen alder, og vil ha andre krav til å imøtekomme sitt behov for autentisitet.

Lærerens rolle som tilrettelegger for læring blir trukket frem som en viktig rolle i å gi elevene en autentisk opplevelse av læringen. Som nevnt i det forrige avsnittet, kan lærerens tilrettelegging påvirke i hvilken grad eleven opplever læringen, og aktiviteten, som autentisk. Her spiller naturen til aktiviteten og elevens opplevelse av autentisitet inn, og det stilles krav til lærerens evne til å tilrettelegge ut i fra dette. Læreren er sentral, ikke bare i hvordan undervisningen foregår, men også i hvordan rammeverket for undervisningen er bygget.

### 2.3 Bandkultur og tilhørighet

Å spille i band betyr at man spiller musikk sammen med noen, ofte på fast basis, på samme måte som man jobber sammen med kollegaer eller går på skole sammen med klassekamerater. Even Ruud påpeker hvordan det å spille i band og skape musikk sammen bidrar til en sterk fellesskapsfølelse (2013, 187). Skaper man musikk sammen i et fellesskap, vil man kunne knytte bånd sammen basert på den felles opplevelsen. Videre beskriver han hvordan musikalske samhandlinger gir en følelse som tar utgangspunkt i en "vi-følelse", "av å delta i rommet mellom et "du" og et "meg", et rom som forbinder oss og skaper en dypere og rikere eksistensopplevelse." (188). Ruud observerer:

Ved at man søker fellesskap og tilhørighet til en gruppe skaper det også en nødvendig kulturell ramme som gir form til selvopplevelsen, en kontekst som vi kan definere oss selv innenfor. (Ruud 2013, 187)

Dette kan også sees på som en måte å skape en identitet, at man definerer seg selv ut i fra den kulturelle rammen skapt av tilhørigheten i et fellesskap. Å gjøre noe sammen innenfor en kulturell kontekst gir denne fellesskapsfølelsen, som også kan ses på som veien inn i en gruppetilhørighet. Ut i fra dette kan man se et band som noe mer enn en samspillgruppe. Man mestrer noe sammen i en sosial setting, og skaper dette fellesskapet basert på kollektiv mestring.

Johan Fornäs sin teori om band som "mikrokulturer" (Fornäs et.al.1995, 156) forklarer de små sosiale prosessene som forekommer i et band. Disse speiler igjen subkultur gjennom bevisste valg av sjanger og tematikk. Slik kan vi se at flere band sammen danner en bandkultur. Bandkultur kan også ses i større eller mindre geografisk sammenheng, om det er i en bydel eller om det er bandkulturen i Norge, eller innenfor en sjanger. Felles for de begge er det at det er bygget opp av mange "mikrokulturer" som tilsammen danner en større kultur. Videre forklarer Fornäs læring i et rockeband som et bidrag til oppdragelsen, og argumenterer med at musikk og samspill bidrar til å utvikle individuelle så vel som kollektive identiteter, og at sosialiseringen skjer mens de lærer seg låter og utvikler samspill, danner en livsstil og deler erfaringer.

## 2.4 Tidligere forskning

Det er flere viktige forskningsområder som omhandler uformell læring og kulturskolen som læringsarena. I dette avsnittet beskrives kulturskolen som læringsinstans og dens rolle i musikkopplæringen i Norge, samt bidrag i forskning om uformell læring. I tillegg fremheves en studie som omhandler en svensk musikkutdanning med fokus på autentisitet, med en pedagogikk basert på uformelle læringsstrategier.

### **Kulturskole**

Kulturskolen tilbyr opplæring innen kunst og kultur for barn og voksne, og har som formål "å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk" (Norsk Kulturskoleråd 2016). Som tidligere nevnt er kulturskole et lovfestet tilbud i alle norske kommuner, og kulturskolens visjon er *kulturskole for alle* (Norsk Kulturskoleråd 2016). Anne Jordhus-Lier viser at en sentral diskusjon i kulturskolefeltet handler om bredde og spesialisering. Denne diskusjonen handler om at det å være en *kulturskole for alle* kan ha flere syn, enten om man fokuserer på "å ivareta det kollektive og fokusere på sosial inkludering eller ved at den enkeltes ønsker og drømmes prioriteres" (Stabell og Jordhus-Lier 2017, 62). Stabell og Jordhus-Lier setter søkelyset på en av de største endringene i kulturskolens nye rammeplan, *Mangfold og fordypning*, nemlig innføringen av breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram. De drøfter "mulige spenningsforhold ved det å innlemme fordypningsprogram i musikk i en kulturskole som har som visjon å være åpen for alle som ønsker å delta i en aktivitet" (59). Kulturskolen jeg har fulgt i denne oppgaven er privat og er dermed fristilt fra å følge rammeplanene. En kan samtidig se deres fokus på sosial inkludering

og kollektivismen i kontekst med rammeplanen, og dermed kan man se en tettere orientering til bredden i kulturskoledebatten.

I denne oppgaven er lærerrollen i kulturskolen sentral. Inger Anne Westby (2017) undersøker hvilken kompetanse den profesjonelle kulturskolelæreren trenger. Med bakgrunn i *Mangfold og Fordypning* (Norsk Kulturskoleråd 2016) drøfter hun hva som forventes av kulturskolelæreren. "I tillegg til å kunne håndtere *ulike undervisningskontekster* forventes den profesjonelle musikkpedagogen også i stadig større grad å mestre rollen som *musiker* gjennom formidlingsarbeid både i og utenfor kulturskolekonteksten." (Westby 2017, 123). Westby beskriver at rollen som kulturskolelærer er definert gjennom relevant utdanning og rammeplan, og viser til en stadig tilbakevendende utfordring i det å skulle forholde seg til nye regelverk, selv om det ikke er definert tydelig krav til kompetanse i rammeplanen. Spørsmålet om hvorvidt en kulturskolelærer skal forholde seg til standarder satt av profesjonen selv, eller til kvalifikasjonskrav som er satt til kulturskolelærere. De ansatte på kulturskolen jeg har fulgt er en del av kulturskoleprofesjonen, selv om de ikke følger rammeplanen, og vil på samme måte måtte forholde seg til krav satt av profesjonen.

### **Uformell læring**

Uformell læring kan defineres som utilsiktet læring, som oppstår når man gjør en aktivitet. Som et eksempel, man lærer å spille gitar når man spiller gitar. Det har vært en økt interesse for å inkludere uformelle læringsstrategier i formelle kontekster som klasserommet (Green 2008; Folkestad 2006), der man blant annet bruker elevens egen musikk, elevens *musikkverden* (Green 2008), som en del av undervisningen. Uformell læring skiller seg fra formell læring da fokuset flyttes fra hvordan det undervises, til hvordan det læres (Folkestad 2006), og vi kan da se et fokusskifte fra læreren til eleven, der den uformelle læringen fokuserer rundt elevenes interesser. Å inkludere uformell læring i formelle lærings situasjoner er derfor noe som har fått mer fokus de siste tiårene, både innen musikk og andre fag. En sentral aktør innen forskning på uformell læring i musikk er Lucy Green. I *How Popular Musicians Learn* (2001) undersøker hun læringsstrategiene til flere populærmusikere for å se hvordan de har lært å spille ved å bruke disse metodene. Green ser blant annet på hvordan selvstyrt læring virker motiverende på elevene, der de får mulighet til å lage og spille musikk på egen hånd. Green ønsker å se på hvordan disse metodene blir brukt og hvordan man kan bruke disse i den formelle musikkundervisningen. I hennes forskning finner hun at musikernes egen musikk har vært sentralt i læringen, og hvordan de har brukt uformelle metoder som lytting og kopiering for å lære musikken. Disse funnene tar hun med seg videre i

*A New Classroom Pedagogy* (2008), for å prøve ut disse uformelle læringsstrategiene i et formelt pedagogisk rammeverk. Her beskriver hun hvordan elevene opplever læringsprosessen som morsommere enn en formell lærerstyrt læringsituasjon, ikke bare på bakgrunn av at de kunne velge egen musikk og eget instrument, men også fordi de fikk anledning til å bestemme tempoet og strukturen i læringen. Green har med denne forskningen møtt kritikk basert på hvordan hun legger opp til et fullstendig elevstyrt læringsyn (Clements 2008). Clements indikerer at Green undervurderer hvordan lærerens kreative og intuitive kompetanse kan ha en innvirkning på elevenes læring, og at en lærer ikke må være en motsetning til uformell læring.

While Green takes a very strong approach to the role of teacher – or the lack of the role of teacher, I would like to suggest that music teachers play a role that is more similar to facilitator and ‘sharer’ in the learning process and that their role be developed from expression of their personal multi-musicality, their understanding of their students needs, desires, knowledge and skills, and the musics and cultures that surround the school building within the community (both locally and virtually).  
(Clements 2008, 7)

Clements distanserer seg fra Green sitt syn på en lærer, og legger frem en mer dynamisk definisjon som beskriver en tilrettelegger. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Folkestad beskriver uformell læring som noe som ikke trenger å være lærerfritt, men heller noe som er elevfokusert. Folkestad antyder likevel at formell og uformell læring ikke skal sees på som motpoler, men heller noe som utfyller hverandre (2006, 135). Karlsen argumenterer for at uformell læring i skolen vil aldri være fullstendig uformell, da den alltid vil være av en viss formell karakter siden undervisningsopplegget er forhåndsdefinert av noen andre enn den som skal lære (Karlsen 2012, 88), og stiller spørsmål om hvorvidt uformell læring kan forbli uformell når det blir konvertert til en pedagogikk. Green vil med sin forskning se hvordan man kan bruke uformelle læringsstrategier i formell utdanning, og har dermed ikke som mål at læringen skal være fullstendig uformell siden læringen er satt i et formelt rammeverk fra før.

Mitt prosjekt har klare likhetstrekk med Greens forskning, der autentisitet i uformelle lærings situasjoner er i fokus. Hennes forskning er en inspirasjon for dette prosjektet, men selv om det er likhetstrekk er det også forskjeller. Greens forskning dreier seg rundt uformelle læringsmetoder satt i formelle sammenhenger i grunnskolen. Læringen foregår i tradisjonelle



klasserom og lærerne opererer innenfor en formell undervisningstradisjon. Med dette prosjektet ser jeg på uformelle læringsstrategier, uten rammene til et tradisjonelt klasserom, men med en kulturskole som læringsarena. Dermed tar lokalene og musikkutstyret en større plass i dette prosjektet enn Green sin forskning.

### **BoomTown Music Education**

BoomTown Music Education var et undervisningsprogram ved musikkutdanningen i Piteå, Luleå Tekniska Universitet, og fant sted i Börlange, Sverige (Karlsen 2012, 80). Før tilbudet ble nedlagt i 2018, var dette et alternativ for den erfarne musikeren som ønsket å spisse bandkompetansen sin. BoomTown beskrev seg selv som "ett væksthus, der musikere kan investera i sig själva" (BoomTown, 2014), og siktet seg inn på musikere som ønsket å kunne leve av å spille. BoomTowns pedagogikk bygger på sosiokulturelle læringsperspektiv som legger vekt på situert læring, der omgivelsene påvirker hvordan man lærer (Lave og Wenger, 2003). Denne pedagogikken er relatert til Greens forskning på autentisitet (2001, 2006, 2008) og inneholder klare likhetstrekk når det kommer til uformelle læringsstrategier.

Undervisningen er i stor grad selvstyrt og baserer seg på gehørslæring. Karlsen påpeker likevel at siden dette er et undervisningsprogram med visse opptakskrav og at elevene må delta i forhåndsbestemte aktiviteter, er det likevel ikke fullstendig uformelt. Når Karlsen analyserer BoomTown gjennom Folkestads fire punkt for å fastslå hvorvidt læringen er uformell eller ikke, viser hun til at dette kan karakteriseres som formell læring, til tross for sine uformelle metoder, gjennom å peke på at dette er et institusjonelt undervisningsprogram (Karlsen 2012).



### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort og hvordan dette har påvirket forskningsprosessen. Dette innebærer blant annet valg av informanter, innsamling og behandling av empiri. For å samle data har jeg gjennom en periode gjennomført observasjoner i skolen, etterfulgt av kvalitative intervju med ansatte og elever ved skolen. Jeg vil åpne dette kapitlet med å redegjøre for kvalitative forskningsmetoder og hvorfor jeg har valgt å bruke dette. Deretter vil jeg presentere skolen jeg har besøkt, med en beskrivelse av selve skolen, presentasjon av informantene mine og en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt akkurat denne skolen. Jeg vil også redegjøre for etiske problemstillinger og diskutere dette mot slutten av kapitlet, samt vise til søknad og godkjenning fra NSD.

#### 3.1 Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning er man ute etter å skaffe seg en forståelse av et fenomen eller en situasjon gjennom andre menneskers tanker og perspektiv (Tjora 2012), og man har dermed muligheten til å gå dypt inn i de temaene man forsker på. I den kvalitative forskningen er forskeren selv det viktigste forskningsredskapet (Postholm 2010). Forskeren er gjerne tett på både forskningsfelt og informanter, noe som har en dyptgripende konsekvens for forskningen. Det er derfor viktig at den kvalitative forskeren er bevisst på sin rolle og er transparent i presentasjonen av sin forskning (Postholm 2010). Ettersom den kvalitative forskeren er så tett på sitt felt, er det også viktig at man er bevisst sin egen forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at forskeren er åpen for å måtte "justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med idéer idet man møter feltet for første gang" (Tjora 2012, 13).

For meg har det vært naturlig å velge kvalitativ forskning, da jeg ønsker å få et dypere innblikk i hvordan lærere og elever opplever bandundervisning i kulturskole. Med kvalitativ forskning får jeg da anledning til å se dette i fra deres perspektiv, og dermed kunne skape en forståelse av hvordan bandundervisning kan tilrettelegges for å gi elevene en følelse av autentisitet.

#### 3.2 Informantene

Da jeg hadde valgt problemstilling ble det fort tydelig for meg at intervju og observasjon ville bli en del av oppgaven. Med et tema som omhandlet bandundervisning, begynte jeg dermed å se etter skoler som kunne tilby dette. Veilederen min tipset meg om en privat kulturskole som hadde et eget tilbud for å lære seg å spille i band. Jeg tok kontakt med rektoren ved skolen og

presenterte kort hva prosjektet mitt gikk ut på, og fikk kort tid etter tilbud om å være med i undervisningen til en av bandgruppene for å observere.

Kulturskolen jeg har besøkt er en privat kulturskole i en by i Norge. De tilbyr instrumentalundervisning på flere bandrelaterte instrument, undervisning i musikkproduksjon og bandundervisning. Skolen har ingen øvre aldersgrense, og har en utpreget rytmisk profil, der fokuset ligger på rock og pop. Bandtilbudet var den opprinnelige inspirasjonen for rektoren til å starte denne skolen, og som gjorde at dette var en egnet plass for mitt feltarbeid. Dette er et tilbud som man må søke seg til. Deretter blir mindre grupper (band) satt sammen på bakgrunn av instrument og alder. Dersom skolen ikke klarer å sette sammen band på bakgrunn av de søknadene som har kommet inn, blir tilbudet utsatt til man har nok søknader inne. Som rektoren forklarer:

Så det er jo en kabal som skal funke da, bassister er det veldig lite av, trommiser er det veldig lite av. Det er jo veldig standard greie da. Det er jo masse gitarister. Jeg er ikke ute etter å ha et band med fem gitarister, sant. Da blir det noe annet igjen, da er det ikke band helt.

Det er altså viktig for kulturskolen at den undervisningen de tilbyr for band har et utgangspunkt som er nært en tradisjonell bandsammensetning som mulig. Utfordringer med fordeling av instrumenter er et kjent fenomen, og i stedet for å sette sammen et band med fem gitarister, velger skolen heller å utsette tilbudet til man klarer å sette sammen bandet på en tilfredsstillende måte. Det var denne innfallsvinkelen til bandundervisning, samt skolens rytmiske profil som gjorde meg interessert i å gjennomføre feltarbeidet mitt akkurat der.

Informantene mine består av rektor på skolen, lærer i bandundervisning og en elevgruppe på tre personer, der alle tre elevene er mellom 18 og 19 år gamle. Da jeg tok kontakt med skolen, var det med et åpent spørsmål om å få besøke skolen der jeg i tillegg presenterte temaet for oppgaven. De foreslo etter kort tid at jeg kunne få være med i undervisningstimene til et av bandgruppene, som fant sted en gang i uken. Elevene i dette bandet ble òg utvalgt som intervjuobjekt på bakgrunn av observasjonene jeg gjorde. Jeg valgte også både rektor og lærer som informant for å kunne få et innblikk i hvilket pedagogisk grunnlag kulturskolen generelt og bandtilbudet spesifikt er tuftet på. Valget av elever ble her gjort på bakgrunn av anbefalinger fra rektor og lærer.

### 3.3 Innsamling av empiri

Det finnes utallige fremgangsmåter innenfor kvalitativ forskning, og for mitt prosjekt har jeg valgt observasjon og intervju som inngangsport til å gi meg innsikt i mitt forskningstema. Jeg har observert seks undervisningstimer i kulturskolen over en periode på to måneder. I tillegg har jeg gjennomført intervju med rektor på skolen, læreren og et gruppeintervju med tre elever. For å forske på bandundervisning ønsket jeg å gå inn i undervisningssituasjonen for å se den på nært hold. Jeg gjorde observasjonene i forkant av intervjuene for å skaffe meg et overblikk over undervisningssituasjonen, og intervjuguiden er dermed i stor grad basert på erfaringer og tanker jeg gjorde meg under observasjonene. Observasjonene gjorde at jeg kunne forske på dette temaet i en virkelig setting (Postholm 2010), og fikk dermed innblikk i den faktiske undervisningssituasjonen jeg skulle intervju informantene om. Dette gjorde at jeg ble kjent med informantene før intervjuene, og ga dem et bilde av hva jeg forsket. En intervjusituasjon kan være nytt og uvant om man ikke har gjort det før, og det kan dermed være vanskelig for informanter å svare godt på spørsmålene (Tjora 2012). Jeg fikk på denne måten forberedt informantene både på tema og de fikk mulighet til å bli kjent med meg før intervjusituasjonen. Intervjuene fungerte som en forlengelse av observasjonene, der jeg gikk i dybden på erfaringene jeg gjorde meg på besøkene mine. Gjennom observasjonen fikk jeg tilgang til nye idéer, og nye spørsmål knyttet til problemstillingen.

#### 3.3.1 Observasjon

Gjennom observasjon som metode får man som forsker en dypere innsikt i det feltet man forsker på. Innen forskning har observasjon blitt ansett som en naturalistisk metode, der det man skal observere skal studeres i sin naturlige situasjon (Tjora 2012). En får oppleve situasjonen i sitt naturlige habitat, og får dermed observert nyanser og fenomen som enten informantene ikke tenker over, eller som er vanskelige å sette ord på. Tjora påpeker også at observasjon gir oss "tilgang til *sosiale situasjoner* som de involverte i situasjonene ikke selv først har tolket" (Tjora 2012, 46), i motsetning til intervju der informantene må sette ord på erfaringer og tanker. I en observasjon kan derfor ubevisste handlinger være av interesse for forskeren. For meg var observasjonene nyttige av flere grunner. Når man får innsikt i temaet man har satt seg som problemstilling, dukker det opp flere faktorer man ikke nødvendigvis har tenkt over når man sitter på en lesesal for å utforme en oppgave eller en tekst. Observasjonsperioden gikk på høsten 2017. Jeg observert seks undervisningstimer i tillegg til å være med som publikum på semesterkonserten deres. Det var en undervisningstime i uka, og denne timen varte i 1 time og 15 minutt.

For å dokumentere observasjonene mine valgte jeg å bruke feltnotater. Dette var på grunn av å skape minst mulig forstyrrelser for undervisningen. Bruk av videoopptak kan påvirke atferden til informantene, slik at situasjonene det forskes på ikke lenger vil være naturlig (Tjora 2012). Jeg valgte også å notere etter undervisningen, av samme grunn. Dette var et lite rom, og med få personer involvert ble det lagt godt merke til at jeg var der. Å ha en "flue på veggen"-tilnærming ville derfor ikke være naturlig da min tilstedeværelse i rommet var åpenbar. Dermed valgte jeg en dynamisk observasjons-stil igjennom hele observasjonsperioden. Dynamisk observasjon baserer seg på at forskerens rolle er et dynamisk element og at den forflytter seg mellom relevante situasjoner (Tjora 2012). Rollen forflyttes dynamisk mellom forfølgelse og å jobbe sammen med informantene. Den første dagen startet jeg med å følge undervisningen fra sidelinjen. Informantene involverte meg etterhvert i timene, der de fortalte om låtene de spilte, hvordan fremgangsmåten har vært og utfordringer de har hatt. I noen tilfeller der bandet manglet et element, ble jeg med som deltaker. Slik involverte jeg meg i undervisningen, og fikk samtidig et innblikk i hvordan bandet tilnærmet seg læringen. Som forsker byr dette på utfordringer. Med min tilstedeværelse, er situasjonen jeg observerer naturlig? Dette var noe jeg tok i betraktning underveis, og var klar over min rolle under observasjonene. Mitt mål for denne perioden var å avdekke utfordringer og sider ved undervisningen som var relevante for mitt tema, og dermed var jeg bevisst på å aldri innta en lærerrolle. Som utdannet musikk lærer var det til tider naturlig for meg å gjøre det, men jeg var klar over min forskerrolle og unngikk dette.

Før observasjonsperioden hadde jeg et tydelig fokus på hva jeg ønsket å forske på, men underveis ble jeg oppmerksom på nye problemstillinger og utfordringer som har ført meg og forskningen min på nye veier. På denne måten la observasjonene retningen for oppgaven min, og bidro til utformingen av intervjuguiden.

### 3.3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I det kvalitative forskningsintervjuet ønsker man å få innsyn i hvordan verden oppfattes gjennom informantens perspektiv (Kvale og Brinkmann 2015). Man får dannet seg et bilde av informantens tanker og refleksjoner rundt temaet en forsker på, og man kan bruke dette til å tilegne seg mer kunnskap. Jeg har valgt intervju som metode for å innhente data, da elevene og de ansattes tanker er grunnleggende for å tilegne meg kunnskap til mitt tema. Mitt prosjekt er sentrert rundt en undervisningssituasjon, som involverer både ansatte og elever. Dermed ble det naturlig for meg å intervju begge parter. For å få innblikk i informantenes liv, er man som intervjuer bedre rustet ved å ha tilstrekkelig med bakgrunnskunnskap for å kunne stille

relevante spørsmål og for å kunne sette deres svar i en kontekst (Postholm 2010). Med bakgrunn som musikk lærer og bandmusiker har jeg denne kunnskapen, og vil dermed kunne dra nytte av å ha kjennskap til fagterminologi og eventuell slang, som vil gi en mer naturlig flyt i intervjuene. Dette kan være en fordel i intervjusituasjonen, da informantene vil lettere kunne åpne seg til en "insider" i fagfeltet (Miller og Glassner, 2011). Samtidig må jeg være bevisst på at min posisjon som "insider" kan føre til at jeg tar med meg forforståelse og egne erfaringer inn i forskningsprosessen, noe som gjør at det kan være vanskelig å ha et objektivt blikk.

Under både observasjonen og intervjuene var jeg bevisst på å ikke lede informantene til å gi meg datamateriale jeg ville ha, men heller ha en nøytral og åpen innstilling. Dette innebærer også å ikke stille ledende spørsmål, men heller stille spørsmål som lar informantene snakke åpent om temaet. Som et ledd i dette valgte jeg å ikke informere informantene i detalj om hva prosjektet mitt dreide seg om. De fikk vite i grove trekk hva temaet dreide seg rundt, men ikke spesifikt om hva problemstillingen gikk ut på. Dette valgte jeg for å unngå å påvirke atferden til informantene og at de skulle føle at de måtte begrense seg, og at de må holde seg til tema. Dette kunne ha ført til at de hadde "pyntet på sannheten" for å gi meg datamateriale de tror jeg trenger, og nytteverdien ville vært begrenset (Thagaard 2018). Ved å holde tilbake detaljer om prosjektet mitt kunne de snakke mer åpent om temaene som ble tatt opp.

Intervjuene ble utformet som semistrukturerte. Det vil si, ikke en åpen samtale eller et lukket spørsmålsskjema, men noe midt i mellom. I et semistrukturert intervju legger man føringen med åpne spørsmål, uten å la seg styre utelukkende av spørsmålsskjemaet. Semistrukturerte intervju har ofte den frie samtalen som ideal, der intervjueren ønsker å la flyten i intervjuet gå som en vanlig samtale (Tjora 2012). Det var viktig for meg å gi rom til digresjoner, og prat om temaer på siden av temaet mitt. Dette bidrar til at informantene kan prate fritt og ikke føle at de må holde seg til tema hele tiden. Dette kan være utfordrende når informantene aldri har blitt intervjuet før, og jeg var dermed bevisst på å tilrettelegge intervjuene på en mest mulig naturlig måte. Blant annet var sted for intervjuene en faktor her. Et intervju blir ikke påvirket bare av deltakerne, men også av omgivelsene (Kvale og Brinkmann 2015), og jeg la opp til at de skulle foregå i kjente omgivelser informantene var komfortable med. Intervjuet med læreren fant sted på et øvingslokale, mens rektoren og elevenes intervju foregikk i skolens lokaler. Intervjuene ble også gjennomført i denne rekkefølgen. Jeg ønsket å få lærer og rektors kommentarer før jeg intervjuet elevene, da jeg på denne måten kunne få innblikk i hvilke

pedagogiske og metodiske valg som er gjort og hvorfor, før jeg får et innblikk i elevenes oppfatning av dette.

Da jeg la opp intervjuguidene, valgte jeg å legge dem opp forskjellig for de ansatte og elevene. Hos rektor og lærer var det svarene som var interessante for meg, og spørsmålene ble dermed lagt opp mer direkte mot temaet. For elevenes del, var det interessant for meg å legge opp intervjuet for å se på hvordan de formulerte seg da de pratet om bandet sitt og om læringen. De ansatte har en mer reflektert holdning til innholdet i timene, da det er de som lager undervisningsopplegget og gjennomfører det. Elevene er deltakerne, og har dermed ikke samme holdning til innhold og gjennomføring. De har dermed to forskjellige perspektiv på undervisningen, og mitt mål var å kunne få innblikk i forskningstemaet fra de ulike perspektivene. Samtidig som jeg satte meg som mål å gi informantene rom til digresjoner og mer fri prat, la jeg opp nok spørsmål som et sikkerhetsnett om samtalen skulle stoppe opp. Erfaringen jeg gjorde meg var likevel at informantene ofte kom innom disse spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem. Intervjuguide for ansatte og elever ligger vedlagt på slutten av oppgaven (iii og iv).

Jeg tok opp hvert intervju på en lydopptaker og transkriberte dem fortløpende etter hvert intervju var gjennomført, for å ha intervjuene friskt i minne i tilfelle noe skulle vært være uklart på opptaket. Da det var meningsinnholdet jeg var ute etter og ikke måten ting ble sagt på, og jeg valgte derfor å *normalisere* transkripsjonene (Tjora 2012, 226). Dette betyr å skrive om fra dialekt til bokmål. Dette gjorde jeg at transkripsjonen skulle få en bedre lesbarhet, i tillegg for å anonymisere informantene. Jeg valgte også å ekskludere detaljer som pauser, kremting og fyllord som "liksom" og lignende, så fremt det ikke har hatt en funksjon i uttalelsene. Jeg har samtidig vært bevisst på å beholde meningsinnholdet i sitatene. Tjora påpeker at den største utfordringen med transkripsjon er "tapet av *visuelle ledetråder* og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet" (145). Dette inkluderer også ting som tonefall og generelt humør, noe som gjør at denne informasjonen ikke kommer frem i sitatene. Ved enkelte plasser har jeg tatt med utfyllende beskrivelser av stemningen i uttalelsen for å illustrere måten ting blir sagt på, i sitater som har krevd dette. Dette har jeg valgt for å unngå at sitater skal bli feiltolket. For å anonymisere ytterligere fikk hver enkelt informant en tallkode, som jeg senere endret til å kalle dem deres rolle i skolene.

Jeg har valgt å anonymisere alle informantene i mitt prosjekt. Derfor har jeg gitt alle informanter titler i stedet for navn – rektoren og læreren, som er de ansatte på skolen, og gitaristen, bassisten og trommisen, elevene i bandgruppa. Jeg oppgir ingen personlige



opplysninger og alt er skrevet om fra dialekt til bokmål. Eventuelle beskrivende detaljer i transkripsjonen er endret. Skolen er også anonymisert, og det oppgis ingen identifiserende opplysninger. Dette har jeg gjort for å ivareta personvernet til informantene, men også fordi deres identitet ikke har noe betydning for prosjektet mitt.

### 3.4 Analyse

Jeg har brukt en tematisk tilnærming i min analyse. Tematisk analyse baserer seg på å fokusere på hvert enkelt tema på tvers av informantene. Tove Thagaard påpeker at tematisk analyse "går i dybden på de enkelte temaene." (2018, 171). Jeg startet med å isolere hver enkelt setning i intervjutranskripsjonene. Dette gjorde det lettere "å se skogen for bare trær", slik at jeg kunne fange opp detaljer i informantenes uttalelser som ellers hadde kunne forsvunnet. For å ikke miste konteksten hadde jeg i tillegg en uredigert versjon av transkripsjonen for hånden. Jeg så etterhvert at visse temaer gikk igjen i uttalelsene, og gjennom å kode hver enkelt transkripsjon fikk jeg kategorisert dem i emner. Ettersom jeg gikk igjennom transkripsjonene endte jeg til slutt opp med følgende hovedemner å analysere: Rammebetingelser, bandkultur og sosiale relasjoner samt lærerrollen.

### 3.5 Forskningsetiske refleksjoner

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for forskningsetiske problemstillinger og presentere hvilke grep som er gjort for å imøtekomme retningslinjene jeg som forsker skal forholde meg til. Dette er grunnleggende for å ivareta en forskningsmessig kvalitet og informantenes personvern.

#### 3.5.1 Å forske på eget felt

Som bandmusiker og musikk lærer har jeg en forforståelse for feltet jeg har forsket på, og dette kan ha både positive og negative innvirkninger på forskningen min. Dette gjelder både i innsamling av empiri og i analysen. Som menneske forstår jeg verden igjennom mine forforståelser (Kvale og Brinkmann 2015, 268), og jeg må da kunne gjøre rede for hvordan disse påvirker forskningsarbeidet mitt. Det er en fordel å ha kunnskap om temaet en skal forske på når en skal utforme og gjennomføre intervju (Tjora 2012, 204). Denne kunnskapen er et verktøy i forskningen, men en må være tydelig på denne forforståelsen både ovenfor seg selv og leseren. Thagaard påpeker at ulempen med denne forforståelsen kan være at en overser nyanser i forskningen som ikke stemmer overens med egne erfaringer (2018, 190). Om en ikke er bevisst på dette, kan man ende med å tolke dette som irrelevant eller uviktig. Det kan dermed være fort gjort å ta fenomen eller situasjoner for gitt. Om en er på innsiden,

kan det være vanskelig å se situasjoner fra utsiden. I mitt tilfelle som musikk lærer og bandmusiker, vil det være viktig for meg å kunne se "mitt eget" felt fra et annet perspektiv enn det jeg er vant med. Dette gjelder både i innsamlingen av empirien og fortolkningen av den. Denne utfordringen meldte seg blant annet i analysedelen, der jeg i de første gjennomgangene av empirien overså problemstillinger på grunn av mitt innsidesyn. Ved å gjøre meg bevisst på dette, kunne jeg legge fra meg forforståelsen min og dermed se empirien fra et annet perspektiv.

### 3.5.2 Etske hensyn

Thagaard beskriver hvordan forsker og deltakere kan oppnå en nær kontakt, og at dette stiller krav til forskerens etske ansvar (2018, 22). I tillegg til at man skal respektere enkeltpersoners grunnleggende menneskeverd, er det i tillegg spesifikke krav som stilles forskeren. Dette prosjektet har behandlet personopplysninger og skal derfor meldes til NSD. Dette gjorde jeg før jeg begynte å samle inn datamateriale. I tillegg skal man følge etske retningslinjer for forskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

#### **Informert samtykke**

At informantene gir sitt informerte samtykke til å delta i forskningsprosjektet, forutsetter at de blir tilstrekkelig informert om hva det innebærer å delta i prosjektet (Thagaard 2018, 22). Det betyr at de skal ha informasjon om forskningsfeltet, hvem som er involvert, hvem som har tilgang til informasjonen jeg innhenter og hvordan det blir brukt. På grunnlag av dette kan informantene vurdere om de vil delta eller ikke. Før jeg skulle inn å observere ble informantene mine informert både skriftlig og muntlig om prosjektet. De ga et muntlig samtykke til dette. Prosjektet ble så meldt inn til NSD og deretter godkjent. Under observasjonsperioden spurte jeg informantene om vi kunne gjøre intervjuer, og informerte samtidig om hva det ville innebære. Før intervjuene ble gjort fikk de et samtykkeskjema i henhold til NSD sine retningslinjer.

#### **Konfidensialitet**

Kravet om konfidensialitet går på måten man som forsker behandler innsamlet datamateriale (Thagaard 2018, 23). For å imøtekomme dette kravet har jeg vært bevisst på å anonymisere all identifiserende informasjon og vært påpasselig med å lagre denne informasjonen på en fortrolig måte. I denne anledningen slettet jeg alle lydopptak etter jeg var ferdig med transkripsjonsprosessen, der alle navn ble gjort om til tallkoder. Thagaard påpeker at å

anonymisere informantene også i analysen, vil ha en forskningsmessig betydning og leseren kan fokusere på "forståelsen av de sosiale fenomener analysen presenterer" (Thagaard 2018, 24). Jeg har valgt å ikke gjøre dette, og kalle informantene for rollene sine, for å kunne danne et bilde av relasjonene mellom elever og ansatte på denne skolen.

### **Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet**

Som en del av å få vite hva prosjektet mitt omhandlet og hvilke fremgangsmåter jeg skulle bruke, ble informantene også informert om hvilke konsekvenser det hadde for dem. I mitt prosjekt ble ingen personsensitive opplysninger, annet enn stemmene, behandlet. Som forsker er det mitt ansvar å unngå at forskningen får negative konsekvenser for informantene (Thagaard 2018, 26), og som et ledd i å unngå dette har jeg gjennom hele prosjektet vært bevisst på å ikke fremstille noen av informantene på en måte som ikke stemmer overens med virkeligheten.

#### 3.5.3 Validitet

Spørsmålet om validitet dreier seg om metoden du bruker er egnet for å gi svar på det du ønsker å få svar på (Kvale og Brinkmann 2015, 276). Det blir da viktig å kunne se teori og metode i sammenheng med fortolkninger og funn, og kunne gå tilbake å vurdere disse opp mot hverandre. Her kan en selv, eller en annen, foreta en kritisk vurdering av analysen og komme opp med alternative analyseperspektiv (Thagaard 2018). På denne måten får en gått igjennom hele prosessen og foreta en kritisk vurdering på eget arbeid. Å validere betyr å kontrollere, og Tjora påpeker at for å kontrollere eget arbeid kan en sammenligne eget arbeid opp mot annet arbeid i samme felt, for å kunne drøfte validiteten opp mot disse (2012, 206). Han trekker frem at dette kan gjøre forskningen konservativ, men samtidig kvalitetssikret. Ved å være transparent i hvordan forskningen er gjennomført, vil man kunne styre validiteten i forskningen. Jeg har tidligere i metodekapittelet forsøkt å beskrive hvert ledd i forskningen for å ivareta dette. På denne måten vil det være tydelig hvilke teoretisk grunnlag oppgaven min har, og hvilke metodiske valg jeg har gjort på bakgrunn av dette.

#### 3.5.4 Reliabilitet

Prosjektets pålitelighet kan sees i sammenheng med om hvorvidt forskningsresultatet kan bli gjenskapt av andre forskere ved et annet tidspunkt (Kvale og Brinkmann 2015, 276). Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt som baserer seg på metoder der mellommenneskelige relasjoner og mine personlige egenskaper som forsker er med å påvirke arbeidet. Dermed vil det være vanskelig å kunne forutse om mine funn og resultat vil kunne ha blitt gjenskapt av

noen andre ved et annet tidspunkt. Det blir derfor viktig for meg å være transparent og tydelig når jeg legger frem mine metoder og hvordan jeg har gått frem for å samle datamateriale. På denne måten kan leseren følge hvert steg i forskningen og dermed gjøre det enkelt for leseren å skille mellom mine egne fortolkninger og informantenes uttalelser. Kvale og Brinkmann påpeker at å fokusere for mye på reliabiliteten kan hemme forskerens kreativitet og impulsive tenkning, og dermed svekke oppgavens unike karakter (2015, 276). Et av kjennetegnene til kvalitativ forskning er at forskeren selv er et viktig verktøy, da alt datamateriale skapes og filtreres igjennom forskerens kunnskap og metodiske fremgangsmåter som innehas av den. Dette vil si at det vil være vanskelig å kunne gjenskape akkurat samme resultat uavhengig av forsker, men ved å være tydelig på fremgangsmåter og metoder kan en likevel opprettholde reliabiliteten ovenfor leseren.

## 4. Tilretteleggelse av bandundervisning

For å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål vil jeg se på hvordan skolen tilrettelegger bandundervisningen. Jeg vil dele empirien min i tre deler, der disse er basert på grunnlaget til forskningsspørsmålene: Rammebetingelser, hvor jeg skal undersøke hvordan disse påvirker læringen på kulturskolen, sosiale relasjoner, hvor jeg skal se på hvilket fokus skolen har på sosiale relasjoner og hvordan dette kan påvirke undervisningen og lærerrollen, der lærerens tilnærming til undervisning, og elevenes syn på læreren vil undersøkes. Her vil jeg bruke empirien min til å få et innblikk i hvordan disse tre punktene påvirker læringen i bandundervisningen. Jeg vil videre drøfte funnene jeg gjør og bruke teorien til å sette dem i en teoretisk kontekst.

### 4.1. Rammebetingelser – lokalet og utstyret

I denne delen av analysen min skal jeg se på hvordan de fysiske rammebetingelsene påvirker bandundervisningen på skolen. Dette vil bli delt opp i tre deler, der den første delen ser på skolens lokaler og hvordan måten lokalet er utformet påvirker hvordan elevene lærer. I henhold til forskningsspørsmålet om på hvilken måte musikkutstyret bidrar til autentisitet, settes dette i sammenheng med de ansattes og elevenes erfaringer og deres bevissthet rundt musikkutstyr. I den siste delen ser jeg på hvordan lokalet blir brukt i undervisningen, og hvilken innvirkning dette har på elevenes læring.

#### 4.1.1 Skolens lokaler

Kulturskolen jeg besøkte er et tidligere studio, og romfordelingen er i et typisk studioformat. Et kontrollrom og et større innspillingsrom for innspilling av trommer, gitar og bass, med et eget vokalrom. Rommene brukes til undervisning på de instrumentene de opprinnelig er laget for. Eksempelvis foregår bandundervisningen i innspillingsrommet, som i utgangspunktet er beregnet for bandspilling. Læreren beskriver lokalet på denne måten:

Det er et gammelt studio, det var deres første lokaler. Det er altså i utgangspunktet et studio. Det er et vokalrom som er ganske lite, der det nå foregår sang- og pianoundervisning. Vi har et kontrollrom som tilhører det store studiorommet, og i kontrollrommet foregår all gitar- og bassundervisning i utgangspunktet, og musikkproduksjon. Og i det store rommet så foregår trommeundervisning og bandundervisning. Så det er totalt tre rom, lite, mellomst og størst.

Lokalene er fremdeles innredet som et studio, noe jeg også noterte meg som relevant under observasjonsperioden min:

Det består av tre rom, et piano/vokalrom, kontrollrom med sofa og Mac og selve bandrommet som fungerer som undervisningslokale og innspillingsrom. Det er ferdigopprikket med amper, instrument, trommer og diverse som tilhører både elever og lærere, og det ser ut som et hvilket som helst studio.

Musikkundervisningen foregår i et autentisk lokale fra en *ekte musikkverden* (Green 2008), der intensjonaliteten har vært rettet mot å spille musikk. Kulturskoler er ofte bygd for musikkundervisning, mens et studio er bygd for å utøve musikk. Altså to forskjellige fokus for aktiviteten som skal bedrives. Formålet lokalet er bygd på har påvirkning på hvordan det utformes, og et rom bygd for å lære å spille musikk vil naturligvis se annerledes ut enn et rom bygd for å spille musikk. Det er to forskjellige aktiviteter hvor forskjellig ting vil vektlegges, det er altså forskjellig fokus. Det kan derfor være naturlig å tenke at opplevelsen av lokalet også vil kunne gi elevene en følelse av å utøve musikk, heller enn å skulle lære musikk. Læringssituasjonene som blir etablert her, vil dermed kunne gi følelsen av en autentisk musikalsk situasjon. Slik Vygotsky forklarer at læring baserer seg på den kulturelle kontekst og dermed blir formet av sine omgivelser (Imsen 2014), kan man se på lokalet selv som et bidrag til læringen.

I tilfellet med denne skolen foregår læringen i en autentisk situasjon, studiolokalet. Dette lokalet har hatt som primærrolle å produsere musikk, og skolen har opprettholdt lokalets kvaliteter som studio i deres utforming av skolen. Basert på innredningen i dette lokalet, kan vi si at det fungerer som et kunstnerisk rammeverk, og ikke et pedagogisk (Saar 1999). I mine observasjoner noterte jeg hvordan elevene kunne bruke lokalet som et kunstnerisk rammeverk, her i form av eksperimentering med instrumentutvalget i en kreativ fase:

[Trommisen] er inspirert og ønsker å bruke skolens Nord Stage. [Læreren] tar over trommene, jeg har fått bassistrollen og [gitaristen] holder seg til gitaren. Nord Stage'n er koblet opp, og [trommisen] har en synthidé han ønsker å utforske. Jammen starter med et gitarriff, sterkt inspirert av disco, mens [læreren] henger seg på med tilsvarende trommer. Synthriffet begynner etterhvert å utvikle seg, men fokuset flyttes stadig over på lyden. Vi andre utvikler disco-jammen videre, mens [trommisen] fortsetter å bevege synthidéen sin mot et støylandskap.

Muligheter for å kunne utforske spontane, musikalske idéer på andre instrument, kan passe inn i et kunstnerisk rammeverk. I dette tilfellet kan eleven utøve og utforske uten å måtte tilrettelegge for det på forhånd. Her er instrumentene og utstyret koblet opp og står klart til å kunne brukes. Samtidig som lokalet er innredet som et studio og et øvingslokale, er institusjonen fremdeles en skole. Dermed fungerer lokalet som et kunstnerisk rammeverk med pedagogisk innhold. Her blir det pedagogiske innholdet skapt av de ansattes tilrettelegging og fokus rettes mot læring. Elevene er klare over at dette er en skole, og denne bevisstheten danner en kognitiv struktur for elevene (Tharp og Gallimore 1988). Rammeverket legger opp til et kunstnerisk fokus. Samtidig viser de ansatte et sterkt fokus rettet mot det kunstneriske rammeverket, og påpeker dette i stor grad. Det var en merkbar entusiasme i hvordan lokalet blir beskrevet, som kommer tydelig frem i uttalelsene.

Læreren beskriver sin opplevelse av lokalet:

Det inviterer til innspilling og det inviterer til samspill. [...] Her er det et studiorom, ikke sant. Det er bra akustikk, det er god plass, det er bra lys, det er fin utsikt.

Dette underbygges av rektoren:

Der inne er bandrommet [...] med PA og sånn og det er et tidligere innspillingsrom så det har veldig fin akustikk, fin lyd.

Begge trekker frem akustikken og lyden i lokalene, en kvalitet rektoren påpeker er på grunn av at det har vært et innspillingsrom tidligere. En slik kvalitet kan bidra til at en unngår *skolemusikk* (Väkevä 2010). Med utgangspunkt i at det er et studio, er dette heller ikke en risiko, da fokus på lyd er blant de formelle kvalitetene til et studio. Lokalet og beliggenheten blir også trukket frem av gitaristen som viktig for opplevelsen av skolen:

Plassen her, med ordentlige lokaler og beliggenhet.

Begrepet "ordentlige lokaler" blir brukt, underforstått "øvingslokaler". Det gitaristen kaller "ordentlige lokaler" ser jeg i denne sammenhengen på som at lokalene til skolen er tilrettelagt for spilling og øving, og at det samsvarer med hva gitaristens bilde av et lokale er. Sidsel Karlsens (2012) påpeker at rammevilkår spiller en vesentlig rolle for å imøtekomme elevens behov for autentisitet. Lokalene oppfattes som ekte og dette er viktige faktorer for elevens

inntrykk av skolen. Et studio er et uformelt læringslokale, der intensjonaliteten rettes mot å spille musikk, og ikke å lære å spille musikk. Når gitaristen kaller lokalene for "ordentlige" indikerer det at det blir sett på som et autentisk lokale for å *spille musikk*, og ikke lokaler som er tilrettelagt det å *lære å spille musikk*.

#### 4.1.2 Musikkutstyr

Lokalets kvaliteter ligger ikke bare i den akustiske utformingen av rommet. Informantene reflekterer også over hvordan utstyret påvirker lokalet som læringsarena. Læreren beskriver utstyret og sin opplevelse av det:

Det er en Fender Twin, en lokal gitarist sin. En jævlig hot en. Vet ikke hva som har skjedd med den, men den er ekstremt hot. Så har vi et Ampeg-kjøleskap, med en Hartke-topp. Og så har vi noen jævlig fine trommesett, da. Det er jo luksus for dem å spille på akryl Ludwig-sett fra 70-tallet og det og er jo en faktor her da. Som i teorien kan motivere veldig mange, i hvert fall for trommeelevne. De får spille på så mange deilige trommeinstrument, og så mange ulike typer trommer. Og om de kommer inn som viderekommende og har gått her i tre år, så bare at de får brukt tiden sin på å spille på et trommesett som låter jævlig bra. Da føler man seg flinkere, sant.

Utstyret læreren nevner er velbrukt i musikkbransjen. Fender Twin, gitarforsterker, Ampeg og Hartke, basshøytaler og -forsterker er å finne på flere konsertsteders utstyrsliste (Trondheim Lyd 2018) og er for kvalitet å regne. Læreren uttrykker her tydelig at det å kunne spille på godt utstyr kan bidra til å motivere eleven og at det kan få dem til å føle seg flinkere. Green (2008) har påpekt at elever blir motivert av å lære musikk i autentiske situasjoner. Ved å spille på utstyr som gir et klanglig uttrykk som ligger nærmere deres musikkverden, vil elevenes, med sin *aural awareness* (Hugill 2012), kunne oppleve dette som autentisk. Igjen kommer det frem en tydelig entusiasme, denne gang for utstyret. Læreren bruker uttrykk som "jævlig fine", "luksus" og "deilig" i sin beskrivelse av utstyret her, noe som gjør det klart at dette spiller en viktig rolle i hvordan læreren forholder seg til det. Karlsen kaller sjanger-spesifikt utstyr *artefakter* og påpeker hvordan elever i bandundervisningen, gjennom dette, tilegner seg kunnskap som er nødvendig for å kunne spille i band (2012, 91). Elevene beskriver sin opplevelse av utstyret:

Bassisten: Veldig mye fint utstyr, rommet her har kjempefin lyd når vi spiller. Det er helt perfekt.



Trommisen: Det er ikke noe som mangler når du kommer, alt er her.

Rektoren uttrykker også en bevissthet rundt dette:

Vi vektlegger at det skal være bra utstyr, at det er en egen standard. Jeg låner ut mye av mitt eget utstyr, sånn at det liksom er basisen til at det går an å drive. Og så er det noen venner som har bidratt, jeg tenker på det litt som sponsorer, på en måte. De har satt igjen en amp eller noe sånt, som vi får bruke da. Det er veldig positivt. Men det skal være bra og ja, fungere og sånn. Da vi startet kjøpte jeg inn et sånn billig cymbalsett til elevtrommesettet, men jeg syntes det var så forferdelig å høre på så jeg klarte ikke å gi det rettferdighet heller, at de skal spille på sånn drit. Så jeg byttet det ut med mine egne cymbaler i stedet for. Elevene tenkte ikke over det, men det var bedre å høre på.

Rektoren er klar på at det skal være utstyr av kvalitet på skolen, og at det er et grunnlag for at det skal kunne gå an å drive den. Som et eksempel trekkes et cymbalsett frem, av såpass lav kvalitet at rektoren ikke klarte å høre på det i trommetimene og endte opp med å bytte ut det med egne cymbaler. Dette bidrar til å understreke fokuset på utstyr. Likevel er den siste uttalelsen sentral. "Elevene tenkte ikke over det, men det var bedre å høre på." Her kan vi se at trommeelevne ikke nødvendigvis hørte forskjell på gode og dårlige cymbaler. Rektoren antyder her at elevene ikke har en samme bevisstheten på utstyrskvaliteten som han selv. Likevel kan man se på en utstyrsbevissthet som dette som gradvis, der elever ikke nødvendigvis hører forskjell på gode og dårlige cymbaler, men kan sette pris på et vintage Ludwig-sett foran et nybegynnersett. Samtidig kan vi se hvordan en lavere entusiasme for utstyr går igjen hos elevene, her hos gitaristen:

Det er jo spillinga som teller først og fremst, men det er jo artigere med bra utstyr.

Med dette antyder gitaristen at utstyret ikke har så mye å si for motivasjonen til å spille, men trekker frem at det blir artigere med godt utstyr. Læreren påpeker sammenhengen mellom spilling og utstyr:

Det tror jeg er kjempeviktig, jeg. Det å få spille på ordentlig kult utstyr i en alder av 15-16 år er mye artigere enn å spille på et kjedelig, billig trommesett som høres så som så ut, eller en Roland Cube. Det har mye å si.

En Roland Cube er en billig, masseprodusert forsterker, velbrukt av skoler på grunn av lav kostnad og at det er muligheter for å skaffe mange av dem. Læreren uttrykker også her en tydelig oppfattelse av at det å spille på godt utstyr motiverer unge elever. Rektor og lærer kan se ut til å ha en annen bevissthet på utstyr enn elevene, og påpeker i større grad forskjellene på utstyr og konsekvensene av kvaliteten. Elevene anerkjenner at det er godt utstyr, men uttrykker ikke den samme bevisstheten rundt det. De fokuserer mer på selve spillingen, og uttrykker at rommet og utstyret er godt tilrettelagt for spilling. Et annet poeng rektoren trekker frem er at elevene skal få kunne spille høyt:

Ja, absolutt. Det er litt sånn ekte. Det skal være høyt. [...] Det blir jo opp til hver enkelt lærer å vurdere og. Men ut i fra meg selv, så skal rock spilles høyt. Det er kanskje ikke så ofte man får lov til å gjøre sånt, heller. Jeg synes det er tøft, jeg, at man skal kjenne på det. Man må selvfølgelig passe på hørselen og sånne ting.

Med denne uttalelsen uttrykker rektoren at volum er sentralt i fremførelse av rock, og antyder at kulturskolen er et sted man kan få anledning til å gjøre det. Han bruker også begrepet "ekte" om det å spille rock høyt. Rockeband har strebet etter å kunne spille høyt siden opprinnelsen på 50-tallet, og utstyr er blitt utviklet for dette formålet. Man kan trekke frem Motörhead som eksempel, med live-plata *Everything Louder Than Everything Else* (Steamhammer, 1999), og Manowar som beskriver seg selv som "The loudest band in the world". Slik er idealet til rock blitt å spille høyt, og et høyt volum blir sett på som autentisk for sjangeren. På dette viset tillater dette utstyret at elevene opplever lyden som "ekte", og ikke som *skolemusikk* (Väkevä 2010). Når utstyret tillater dem å spille høyt, legger det til rette for en autentisk situasjon.

#### 4.1.3 Bruk av lokalet

I tillegg til kvalitetene tilknyttet akustikk og utstyr, påpeker de ansatte de logistiske kvalitetene til lokalet og hvilke muligheter det gir for læring i arbeidsdagen. Læreren forklarer hvordan lokalene kan blir brukt av de ansatte:

Jeg tenker at det lokalet her er mye av grunnen til at det er blitt en bandkultur og et samspillfokus her, og spilleglede rundt skolen. For vi lærerne kan og å utnytte potensialet her, og vi benytter oss av det. Innspilling for eksempel. Sanglæreren vet jeg bruker

innspillingsrommet for å spille inn med elevene sine, og skriver musikk med dem. Og trommelæreren tar opp trommeelever. Jeg benytter meg av det.

Her blir mulighetene som ligger i lokalet påpekt. De ansatte utnytter mulighetene til innspilling for å kunne bruke det i undervisningssammenheng. Et tidligere studio vil naturligvis være godt tilrettelagt for innspilling, og med sammenheng i rektorens uttalelser om at de ansatte bør ha et aktivt musikkliv kan man anta at de har erfaring med studiovirksomhet. Slik sett blir dette lokalet mer enn et skolebygg. Som tidligere nevnt kan en se på det som et musikklokale der det foregår undervisning. Læreren forklarer at de ansatte utnytter lokalene, at det har en påvirkning på hvordan undervisningen kan gjennomføres og hvilke muligheter det gir:

Så da har trommisen gått inn og hørt på låten på et headset mens jeg, bassisten og gitaristen har lyttet og plukket sammen på et annet rom. Og så har jeg enten sendt inn bassisten og trommisen sammen, så de kan prøve sammen. Så har gitaristen gjerne sittet og plukket soloer og sånn. Og etter det har vi gått inn og prøvd sammen. Og vi har jo tre rom på skolen, så hvis det hadde vært en vokalist og, så hadde den kunne gått på et eget rom. Så har jeg gått rundt og spurt om hvordan det gikk.

Tidligere er det blitt påpekt at lokalet "inviterer til innspilling" og "inviterer til samspill", der forklaringen ligger i at det er et studiorom med god akustikk, men også logistiske fordeler og estetiske kvaliteter som god utsikt og godt lys. Muligheten for spontant samspill blir også fremhevet av rektoren:

Så jeg bruker og muligheten til å motivere dem til å spille sammen så mange som mulig. Om det er noen på sang som skal fremføre en sang så er det mye bedre at en på trommer kan kompe den. Det blir kanskje bare et midlertidig band, men da syr du det sammen og. Jeg tror det blir et veldig fint miljø da.

Videre utdyper han mulighetene som ligger i lokalet:

Kjempestor verdi og uendelige muligheter. Bare positive, flere og flere, ting man kan få til. Det skaper rom for veldig mye blomstring av samarbeid, få inn hele feltet på musikk. På samme måte er det det med at forskjellige instrumenter og kan settes sammen til en låt, og

at de kan spille sammen. Og så er det jo opptak som er et kjempebra verktøy og bli flinkere og å lytte på seg selv.

Samarbeid blir her trukket frem, og hvordan lokalene gir mulighet for at de forskjellige instrumentalelvne kan spille sammen. Lærerens uttalelse om at lokalene "inviterer til samspill" og sitatet fra rektoren over fremhever hvordan lokalene gir muligheter for å spille sammen ved at rommene er plassert nært hverandre. Læreren trekker fram erfaringer fra egen kulturskolegang:

Når jeg selv gikk på kommunal kulturskole, så føltes det ut som et kontor der jeg lærte gitar. Så hadde vi et bandrom der alle de som gikk blås og sånn hadde i første omgang, men vi var der hver tirsdag. Vi hadde jo bandskole da. Og det var veldig sånn sterilt og hvitt lys, mens her er det et studiorom, ikke sant.

Læreren beskriver følelsen av øvingsrommet på sin egen kulturskole som et kontor, et rom som ikke er laget med tanke på å spille musikk. Med dette antyder læreren at lokalene til sin gamle kulturskole ikke var musikalsk autentiske, mens ved å vise til at lokalene til denne kulturskolen er et studiorom antydes det motsatte. For å referere til et tidligere observasjonsnotat:

Det består av tre rom, et piano/vokalrom, kontrollrom med sofa og Mac og selve bandrommet som fungerer som undervisningslokale og innspillingsrom. Det er ferdigopprikket med amper, instrument, trommer og diverse som tilhører både elever og lærere, og det ser ut som et hvilket som helst studio.

Gitarforsterkere, trommer, PA-anlegg, står klare til en hver tid og trenger ikke å rigges opp for å brukes. Man kan se dette i sammenheng med trommisens utsagn om at "Det er ikke noe som mangler når du kommer, alt er her". Dette vitner på at det til en hver tid er gjort klart til samspill, og at det ikke rigges opp ved behov. Rektoren uttrykker en bevissthet på viktigheten av et godt utstyrt lokale. Elevenes opplevelser og de ansattes fokus på tilrettelegging av utstyr samsvarer, der det til en hver tid er rigget opp. Lokalene tillater musikalsk eksperimentering og utforskning, som vi kan se i eksempelet der trommisen spiller synth. I tillegg til logistiske fordeler påpeker rektoren samtidig at lokalet har en inspirerende egenskap:

Ting overlapper litt, da. Innenfor dørene, føler jeg da, er det er et klima der det går an. Og så er det kult at, for eksempel, noen ser at det er trommeundervisning og tenker "åh, kult", men går på noe annet, så har de lyst til å prøve trommer, eller kanskje motsatt. Hører at noen synger, og. Det er flere elever som har hatt en ting og så har de byttet etterhvert. Og gått, liksom, i forskjellige rom. Det er ikke nødvendigvis det som har skjedd, men siden vi har et studio så er det akkurat den romløsningen som gjør at vi har dørene åpen for samarbeid. Så blir det automatisk at det er veldig inkluderende. Det ville sikkert hvert helt annerledes om, for eksempel, vokalundervisning og pianoundervisning hadde vært i to forskjellige lokaler.

Rektoren påpeker her at på grunn av lokalets utforming, så har elevene mulighet til å se noen spille andre instrumenter enn de selv gjør, og kan bli inspirert til å prøve det. Her sier rektoren eksplisitt at det er på grunn av romløsningen i lokalet som gir denne muligheten, og at det legger opp til samarbeid på tvers av instrumentene. Da rommene ligger forholdsvis tette og lokalet er lite, gir det muligheten til at elevene får sett lokalet i sin helhet og kan dermed oppdage alt som foregår der. På grunn av studioinnredningen, med glassvindu mellom innspillingsrom og kontrollrom er ingenting gjemt og de får sett de forskjellige instrumentene i bruk i autentiske situasjoner. Green viser til hvordan flere av hennes informanter ble motivert til å spille et instrument av å oppleve det i aksjon, enten på en innspilling eller i noen tilfeller der de kjente noen som spilte (2001, 26-28). Dette er den samme måten rektoren beskriver i sitt eksempel der noen "oppdager" trommer, og får lyst til å prøve det. Å velge instrument basert på egne erfaringer og interesser, er å velge sin egen musikk og hvordan man ønsker å uttrykke den musikken. Flere av Greens informanter forklarer hvordan de spilte et instrument hos formell instrumentalopplæring, og et annet instrument på fritiden. Dette instrumentet var det de hadde lyst å spille, og som de endte opp med å spille aktivt.

#### 4.1.4 Refleksjoner

Jeg har nå sett på hvilken rolle rammeverket til skolen har å si for opplevelsen til elevene og lærerne. I analysen har jeg valgt å fokusere på tre ting ved lokalene. Det første handler om lokalet i seg selv, med akustisk utforming og tilrettelagte romfordelinger. Den andre handler om musikkutstyret, som rektor og lærer er opptatt av at skal holde høy kvalitet, og som alltid er rigget opp. Det tredje handler om hvordan lokalet brukes i undervisningen. Selve lokalet er sentralt i hvordan skolen blir oppfattet av begge parter. Det er blitt innredet som, og brukt som, et studio og øvingslokale. Det innebærer at det til en hver tid er tilrettelagt for både innspillingsmuligheter og bandspilling. Lokalet kan derfor bli sett på som et autentisk lokale

for musikkutøvelse. Intensjonen til dette lokalet er fokusert på *å spille musikk*, ikke *å lære å spille musikk*. Samtidig er det en skole, med ansatte og undervisningsopplegg, og rektoren og læreren er tydelig på dette, samtidig som de har en klar oppfattelse om hvilke kvaliteter dette lokalet har. Dette viser også at de ansatte på skolen har en tydelig pedagogisk bevissthet i måten å bruke lokalet på. I tråd med Saar (1999) indikerer det at de ansatte plasserer lokalene i et pedagogisk rammeverk, da lærernes intensjonalitet er rettet mot læring, mens elevene på sin side omtaler det som et sted de spiller, og opplever derfor lokalet som et kunstnerisk rammeverk. (Folkestad 2006, 143). De ansatte er bevisste på hvilken rolle utstyret spiller i en pedagogisk forstand, og begrunner det med at det er gøy å spille på ordentlig utstyr og at dette igjen motiverer. De viser en tydelig entusiasme for utstyret som brukes, og er bevisst på kvaliteten. Elevene deler ikke den samme entusiasmen, men anerkjenner utstyrets kvalitet. De fokuserer på at det tillater dem å spille musikken de vil, og at alt er klart når de er der. Utstyret som blir brukt er av en slik standard at lyden oppleves autentisk, og at elevene tillates å spille høyt. Lokalene blir oppfordret av rektoren til å bli brukt aktivt. Fokuset på samspill gjenspeiles i dette, og romfordelingen tillater lærerne å legge opp til samspill på tvers av instrumentene. Ved å være et studiolokale og et øvingsrom, der man har anledning til å se inn i hvert enkelt rom og der det også til en hver tid er rigget opp musikkutstyr, gir det anledning til elevene til å bli inspirert av andre instrument, og rektor forklarer hvordan dette har vært tilfelle. Green viser til den samme erfaringer blant sine informanter (2001), og hvordan musikere "oppdaget" instrumentet sitt på denne måten.

## 4.2. Bandkultur og sosiale relasjoner

I dette avsnittet ønsker jeg å se på hvilket syn elevene og de ansatte har på skolen. Jeg vil se på det sosiale aspektet, hvordan elevene opplever å være der, om det samsvarer med ideene til de ansatte og hvilke konsekvenser det har for undervisningen. Dette er relatert til forskningsspørsmålet om hvordan sosiale relasjoner bidrar til å gi elevene en følelse av autentisitet. Jeg ønsker å fokusere på dette for å få innblikk i hvordan man som kulturskole kan tilrettelegge for hvordan elevene lærer å spille i band. Ved å støtte meg til relevant teori vil jeg også kunne se på valgene skolen gjør i lys av dette, og se om valgene som blir gjort samsvarer med elevenes opplevelse.

### 4.2.1 Bandkultur og miljø

Dette er en privat kulturskole, og følger dermed ikke rammeplanen for kulturskolen (Norsk Kulturskoleråd 2016). Den kan dermed legge egne føringer for undervisning, og de ansatte

kan selv definere hvilket fokus de skal ha. Dermed blir det essensielt for meg å få innblikk i hvilken skole de ansatte ønsker dette skal være og den pedagogiske begrunnelsen bak dette. Rektoren startet denne skolen etter å ha fullført en utdanning i musikkpedagogikk, og legger vekt på at det var det å skape noe eget som var med å legge grunnlaget for hvorfor skolen ble startet:

Engasjementet er helt tilbake fra da jeg valgte musikkretningen tydelig fra musikklinja, og så folkehøyskole og så årsstudium på [høyskolen]. For jeg var litt usikker, og det var det første året de hadde den faglærerlinja. Og da prøvde de å verve folk over til den, og da var jeg en av to som startet på første året på faglærerlinja. Det var en god utdanning, og alt sånt. Men det med å starte opp, det tenkte jeg ikke på før jeg nærmet meg slutten av utdanninga. Da var jeg ganske skolelei, og så følte jeg at jeg hadde greit med kunnskap og ressurser. Det ga meg mer å undervise enn å bli undervist da, jeg ville ikke studere mer. Jeg ville heller skape noe og veilede.

Rektoren uttrykker her at grunnlaget for å starte denne skolen lå i bakgrunnen fra sitt eget musikalske liv og utdanning. Det å skape noe blir trukket frem som en grunn til å starte noe eget. Her har rektoren hatt mulighet til å forme sin egen skole og har hatt stor påvirkningskraft på hvordan det pedagogiske tilbudet blir utformet. Sosiokulturelle læringsteorier beskriver hvordan kunnskap finnes i det kollektive i en kultur, og rektorens ønske om å bygge en egen skole på egne erfaringer og premisser kan ses på som en måte å både føre en kultur videre, og å danne et kunnskapscenter sentrert rundt en band- og musikktradisjon. Bandkurs blir trukket frem som en inspirasjonskilde, i tillegg til annen undervisningspraksis fra lærerutdanningen som dreide seg rundt band. Rektoren forklarer:

Når vi holdt på med bandkurs og sånn, så traff det mye bedre hva ungdommen hadde lyst å holde på med. Kanskje en litt mer oppdatert holdning til musikk. Alt sånn er jo veldig personlig da. Det er sikkert et resultat av hva som funket for meg, og hva jeg har lært da. At det er en slags mesterlære, at man går vekk i fra noter og sånn, og går mye på gehør og vise hverandre.

Her forteller rektoren at bandkursene de var med å arrangere i praksisperiodene traff interessene til elevene de underviste, og at det inspirerte til hvordan skolen skulle bli. Samtidig trekker rektoren frem at det som fungerte i egen skolegang også har påvirket skolen.

Rektoren vektlegger her et fokus på hvordan eleven lærer, i motsetning til hvordan man som lærer underviser. Med dette uttrykker rektoren at det er elevens læring og opplevelse av den som er i fokus foran lærerens undervisning. Dette fokusskiftet mot eleven stemmer godt overens med Folkestads beskrivelse av elevfokus i uformell læring (2006). Videre kan vi se at det er mer enn undervisningspraksis som har vært gjeldende for hvordan rektoren ønsker at skolen skal drive, og det er heller ikke bare musikken bak som har vært inspirerende for rektoren:

Så jeg er veldig inspirert av de tingene der. Og mitt eget liv på musikklinja og bandspilling og miljøet da. Kulturen rundt band, bandkultur. Det sosiale, ja hele pakka.

Denne uttalelsen bærer preg av at det sosiale er en viktig faktor i rektorens bilde av band. Og ved å nevne bandkultur, kan vi se dette på som en tilhørighet til et fellesskap. Bandspilling er den kulturelle rammen som definerer hva man som individ og gruppe er, og hva som skaper tilhørigheten. Ut i fra dette, kan rektorens oppfattelse av dette sees på som et ønske om å skape en tilhørighet for elevene. Begrepet *bandkultur* blir brukt, og det sosiale aspektet rundt band blir trukket frem som en inspirasjonskilde. Johan Fornäs sin teori om band som *mikrokulturer* (Fornäs et al. 1995, 156) forklarer de små sosiale prosessene som forekommer i et band, og kan forklare band som noe mer enn en samspillgruppe der det sosiale aspektet også spiller en rolle. Sett i sammenheng med dette, vitner rektorens uttalelser om at han ser på band som nettopp det. Gjennom å nevne dette som en inspirasjon, kommer et ønske om å trekke dette inn i skolen frem. Det er ikke bare det musikalske rundt bandspilling som er i fokus, men også det sosiale rundt og et ønske om å skape en kultur. Bassisten forklarer om grunnen til å søke seg til skolen:

Grunnen var at jeg hadde gått her før, og at jeg savnet miljøet her. [...] Jeg syntes det var kjempeartig, og den dagen jeg sluttet begynte jeg å savne det med en gang.

Bassisten legger frem miljøet som en grunn til å søke seg tilbake igjen. I denne sammenhengen vil *miljø* bety et *psykososialt miljø*. Erdis og Bjerke (2009) definerer det psykososiale miljøet i skolen som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Bassisten har gått på skolen tidligere, og har nylig begynt her på nytt. Her trekkes miljøet frem som en grunn til at han savnet skolen og til slutt endte med å søke seg tilbake igjen. Bassisten påpeker og hvordan lærerne har sin del av "skylden" for hvordan miljøet oppleves:



Hvert fall til meg da, kan man si at det er lærerne som er en stor del av miljøet. [...] rett og slett lærerne som er kjempesnille folk og er ordentlige folk. De gir deg inspirasjon og de er veldig på, da. Så det er egentlig det. Lærerne er en stor del av det for meg.

Her trekker bassisten frem to kvaliteter hos lærerne: deres sosiale kvaliteter, "kjempesnille folk og er ordentlige folk", og deres faglige kvaliteter, "de gir deg inspirasjon og de er veldig på". Førstnevnte beskriver kvaliteter som vil påvirke de mellommenneskelige forholdene på skolen, og i et miljø generelt. Karlsen påpeker sammenhengen mellom identitet og læring, og at hvordan læringen oppleves som meningsfylt i en kontekst som samsvarer med elevenes identitetsfølelse (2012). Ved å beskrive skolen slik vi kan se både i avsnittet om rammebetingelser og her, viser det til at elevene identifiserer seg med hvordan skolen tilrettelegger undervisningen.

#### 4.2.2 Sosiale relasjoner

I tilfellet med bandtilbudet på skolen, blir gruppene satt sammen av rektoren og læreren. Rektoren forteller hvordan bandskolegruppene blir satt sammen:

Det må passe med instrumentering da, og alder og kjemi. Sånn at vi har ganske nær kontakt med alle sammen, og vi får tilbakemelding om de trives og de får prøve noen ganger liksom. Så det er veldig tett kontakt, da. Og så må man prøve å finne et felles tidspunkt da, og såne ting.

I tillegg til rent praktiske ting som instrumentering og når det passer, legges det vekt på hvordan man fungerer sammen. Det blir ikke nevnt om elevene matcher hverandre i dyktighet. Det vitner på et fokus på å skape sosiale relasjoner, og det å trives sammen. Læreren beskriver samme prosess:

Jeg og [rektoren] har diskutert det der, der jeg er veldig for at de skal matche. Sånn at de kan sitte og skravle sammen bak scenen før konsert, og være nervøse som faen sammen, slik at de ikke bare sitter sånn der og så går de på sammen. Sånn at hele den semesterkonsertkvelden skal være god stemning, og da må det sosiale matche litt.

Med semesterkonserten som eksempel beskriver læreren også viktigheten av at elevene har en god sosial relasjon til hverandre. Det at en kan prate sammen utenfor timen, i settinger som

før konsert. Situasjoner som dette blir trukket frem som sentrale når det er snakk om sosiale relasjoner i band. Slik den sosiokulturelle læringsteorien beskriver at læring skjer hele tiden, er sosialiseringen backstage også læring. Säljö fremhever viktigheten av læringen i kommunikative og fysiske aktiviteter, og aktiviteter utenfor undervisningsrommet, som her, er situasjoner som inneholder læring (2000). Rektoren beskriver her sin oppfattelse av relasjoner skapt igjennom bandspilling, og hvorfor det er viktig:

Hvis du er med i bandundervisning og framfører, så har du all den mestringa og de båndene som blir knyttet og felles opplevelse, fremføring som er en veldig bra ting da. Mye er basert på egen erfaring. Samspill er superviktig, da. At man spiller på lag. Jeg har erfaring med at de connectionene man får i musikalske settinger, de vennene man får i en sånn samspillgreie, de sitter ganske dypt. Det er fine relasjoner. Det er bare ut i fra meg selv, når jeg tenker på nettverket rundt er jo fordi man har spilt med dem. Da blir det sånne gode bånd da, gode trygge nettverk. Som jeg setter veldig pris på.

Det å mestre noe sammen blir her nevnt som viktig, og kan skape en fellesskapsfølelse på grunn av den felles opplevelsen man har som band (Ruud 2013). Rektoren har personlig erfart dette, og forteller om de relasjonene som er blitt bygget igjennom samspill. Det er mange faktorer som spiller inn på relasjonene, noe læreren og rektoren er bevisst på når de setter sammen bandskolegruppene. Her er alder og instrumentering nevnt som utgangspunkt for sammensetningene.

Sitatene over vitner om et høyt fokus på sosiale relasjoner og det å knytte bånd. Bandtilbudet blir sett på som en sosial arena. Når en ser på uttalelsene til rektoren og læreren, er det forholdsvis lite fokus på det å være teknisk dyktig og mye fokus på å ha gode sosiale relasjoner. Læreren beskriver et tilfelle fra backstageområdet på en semesterkonsert:

Det er noen tilfeller hvor vi har satt sammen en 16 år gammel trommis med en 8 år gammel pianist. De pratet ikke så my sammen på konserten, da satt de hver for seg. Men det er når det er snakk om den 16-åringen og den 10-åringen, det funker liksom ikke. Men den 10-åringen har andre venner der. Det er et veldig artig liv backstage der. Der leker de små med de små og de store med de store.

Her påpeker læreren at legger opp til sosialt samhold backstage på semesterkonsertene, med aktiviteter som bordtennis og et godt utvalg frukt og godt. Han påpeker hvordan jevnaldrende fungerer sammen, og en kan se det i sammenheng med hvordan de legger opp bandgruppene. Elevinformantene er jevngamle, og læreren oppfatter at de fungerer godt sammen sosialt. Læreren forteller om det sosiale klimaet i bandet:

Det er spesielt i oppstarten i det semesteret her, men den nye bassisten hvor ting klaffer så jævlig bra. De matcher så bra med hverandre. Så da prater de så det skummer etter øvinga, og de skal møtes på fritiden. Jeg oppfordrer veldig til det da.

Læreren opplever at elevenes relasjon er gode, noe som også kommer frem i intervjuet med dem. De uttrykker et stort fokus på det sosiale, og legger vekt på felles referanser. Her i form av bassistens fortelling om sitt første møte med de andre elevene:

Selvfølgelig er det jo helt nytt for meg å begynne å spille med noen jeg ikke kjenner da. Så jeg var jo veldig nervøs da, så det er jo veldig typisk. Men det gikk veldig bra. Det var veldig naturlig, på en måte. [...] For når jeg først hørte dem spille, så var det sånn "aha, det er jo dette jeg holder på med".

Her beskriver bassisten hvordan de felles musikalske referansene gjorde det lettere å komme helt fremmede mennesker i møte. "Det er jo dette jeg holder på med", viser til en felles forståelse for musikk og det var dermed ikke noe nytt som måtte læres. Green påpeker, i sine fem fundamentale prinsipp i uformell læringspraksis, hvordan det sosiale spiller inn på hvilken musikk som blir spilt og hvilke låter som blir valgt (Green 2008). Hvordan en identifiserer seg med en sub-kultur, gjennom vennskap og fellesskap, bidrar til hvilke musikalske valg som blir tatt. Gjennom å legge vekt på fellesskapet, kan dette være med å bygge opp en felles musikalsk kultur i bandgruppene. Elevene opererer innenfor den samme bandtradisjonen, og vil fungere som stillasbyggere for hverandre. Bassistens reaksjon indikerer at de er på det samme aktuelle utviklingsnivået, og ved å assistere hverandre kan de nå sine nærmeste utviklingsnivå. Samtidig kan vi se hvordan det sosiale blir vektet når de skal finne en eventuell vokalist. Her kommer det også frem hvordan trommisen tenkte på det sosiale da bassisten begynte på skolen.

Bassisten:	Vi er jo på utkikk etter vokalist da, vi er jo det. Men det er jo det å finne riktig vokalist til musikken vi spiller, ikke sant.
Trommisen:	Vi må teste litt, og finne noen i riktig sjanger. Og som ikke er en drittsekk.
Gitaristen:	Ja, det er viktig.
Trommisen:	Ja, det er jo egentlig veldig mange krav. Jeg tenkte på det litt når [bassisten] kom og, da var det sånn "faen, håper han ikke er en drittsekk nå, for han er god å spille."

De uttrykker her at de ser på det sosiale som viktig, og at en eventuell vokalist må passe sammen med dem. Dette ser jeg på som et uttrykk for at de ønsker å kunne gjøre mer enn å spille sammen på time. Det å kunne fungere godt sammen, både kreativt og sosialt, i en gruppe som et band, forutsetter gode relasjoner, slik vi kan se rektoren snakke om. Samtidig som at sosialisering er noe som skjer på siden av bandspillingen, og bidrar til et samhold i gruppen, skjer sosialisering i samspill og i prosessen i å lære seg låter sammen (Fornäs et al. 1995). Fornäs definerer sosialisering som å møte eksterne impulser og utvikler disse til noe eget, og at man tillegger seg ny kunnskap og erfaring med dette (1995, 229). I denne prosessen bruker man sosiale evner til å kunne formidle informasjon og egne meninger, som er viktige verktøy både når man lager egne låter og skal øve inn coverlåter. Denne sosialiseringen bygger på de sosiale relasjonene også når man spiller, og kan være med å påvirke hverandres selvtillit og trygghet like mye som det bidrar til trivsel. Flere aspekt av musikk kan oppleves som ukjent og eksponerende, for eksempel konserter. Usikkerheter rundt konsertfremførelser er avhengige av gode sosiale relasjoner for kunne skape gode opplevelser sammen. Elevene beskriver en semesterkonsert, der de manglet et medlem. For å kunne gjennomføre et nummer valgte de da å fremføre en jam sammen med læreren. Som elevene beskriver det:

Trommisen:	Ja, vi spilte på den der Exit Sun-idéen. Det var gøy, det.
Gitaristen:	Ja. Vi fikk litt panikk, men.
Trommisen:	Jeg vet ikke, det er på en måte litt fint, for deg [gitaristen] og meg og [læreren]. For jeg var sånn 'Faen, hvis jeg fucker opp så vet jeg ikke hva faen jeg gjør.' Men vi er jo ganske tichte og vi kan stole på hverandre i musikalsk sammenheng føler jeg.

Dette kan også sees på som et eksempel på hvordan læring skjer i alle situasjoner, der man kan sitte "å være nervøse som faen sammen", for å sitere læreren. Å spille i band innebærer, som regel, å spille konserter. Elevene får her muligheten til å være nervøse backstage sammen, og de lærer å gjøre hverandre trygge. Å kunne stole på hverandre i en musikalsk sammenheng, vitner på en god sosial relasjon gjennom samspill. Dette oppstår gjennom å bli kjent med hverandre i musikalske sammenhenger, og at man vet hvordan hver enkelt spiller. I en jam med sine improvisatoriske elementer, er dette spesielt viktig i konsertsammenheng. Ved å ha jammet mye i undervisningen, har elevene fått muligheten til å bli kjent med hverandre på denne måten. Denne musikalske sosialiseringen legger et grunnlag for å kunne være trygge på hverandre i situasjoner som kan oppleves som usikre. Læreren forteller om den samme situasjonen:

Vi hadde på forhånd blitt enig om at vi kjørte en bluesjam, og jeg hadde jo veldig lite tid til å øve med dem backstage, men jeg rakk det ti minutt før vi gikk på. Så etter lydsjekken og rett før vi gikk på avtalte vi gangen. At vi spiller et parti en stund, så gir vi tegn til hverandre før vi går over til noe annet. Så det var tre deler, tror jeg. Jeg brukte litt tid på lydsjekken på å bygge dem opp. Men der igjen var trommisen så trygg på seg selv, og det tror jeg smitter over på gitaristen. Sånn - vi er flinke, vi kan dette vi. Det er kun vi som hører våre svakheter, med mindre vi viser det. Så nei, det var skikkelig spennig gjort av dem. De hadde aldri kommet til å gjøre dette tidligere.

Det sentrale i denne uttalelsen er jobben elevene gjorde for å gjøre hverandre trygge. Resultatet blir heller ikke her lagt vekt på, mens det å ha det gøy og gjennomføre blir trukket frem. I elevenes uttalelser indikerer trommisens uttalelser en større trygghet i denne situasjonen enn gitaristen, men dette smitter over ved at de kjenner hverandre godt nok sosialt og musikalsk. De forklarer dette gjennom et eksempel fra øvingene:

Bassisten:	Det går ganske naturlig da.
Gitaristen:	Det skal ha en funksjon. Enten om det skal bygge opp til noe, eller bryte av litt. Legge seg nedpå.
Trommisen:	Alle har på en måte formen i hodet da. Hvis jeg tenker åtte takter, så tenker dere og åtte takter. Jeg trenger nesten ikke cue en gang. Vi vet, nå kommer en rolig del.

Det kommer frem hvordan elevene anser jamming som en viktig del av spillingen. De skal ikke bare være flinke å spille, de skal fungere i en jamsession. Man må skjønne hverandre, uten å si et ord. Jeg observerte flere ganger hvordan de kunne starte å spille noe sammen, uten å si så mye, eller noen ganger ingenting. I følgende situasjon hadde de spilt i gjennom en låt de jobbet med, men i stedet for å stoppe og diskutere hvordan det fungerte, gikk de heller rett inn i en instrumentaljam:

Mot slutten skal dagens resultat tas opp, med film, og jeg filmer for dem. Når låten er ferdigspilt går de over i en improvisert jam, i stedet for å avslutte. Helt uten å si noe, de bare begynner. Med fokus på de to elevene, merker jeg at de har lett for å teste ting, gå ut i sololøp og trommebrekk. I noen tilfeller spiller [læreren] et riff på bassen, og ikke lenge etter er [gitaristen] på samme riff. Her er det tydelig at de har øvd mye på jamming som dette, der det ikke sies noe, men heller lyttes og spilles. Jammen varer i ca 5-6 minutter, og etter det er timen over.

Gjennom dette eksempelet vises det hvordan fellesskapsfølelsen utspiller seg i det musikalske. Spontane innfall som dette indikerer at de setter musikk før læring, ved at de heller ønsker å spille mer i stedet for å reflektere og diskutere hvordan låten de skulle øve på gikk. Folkestad beskriver hvordan dette er et klart kjennetegn på uformell læring, der det ikke er en lærer, eller en annen autoritetsperson, som bestemmer hvilken retning undervisningen tar. Innholdet flyter mer, og er mer mottakelig for det spontane (2006). Dette observasjonsnotatet beskriver et slikt åpent opplegg. Green forklarer at uformelle læringssituasjoner ikke følger en fast forhåndsbestemt plan, men at læringen skjer tilfeldig (2008). Og som en parallell til hvordan de ønsker at nye bandmedlemmer skal fungere sosialt, kan vi se hvordan det å fungere innenfor samme jammetradisjon er viktig i denne settingen, som beskrevet av trommisen:

Der er du [gitaristen] veldig annerledes enn andre gitarister. For jeg var jo sånn "åja, alle sammen lager jo riff konstant." Det er jo ikke alle som gjør det. På musikklinja er det sånn "jeg spiller den låta her, og kan den her" og så jammer vi andre ganger og så blir det sånn 'du kan jo ikke jamme'. [...] Det er jo jævlig lett å lage låter, jeg skjønner ikke hvorfor folk klager så mye. Så kom musikklinja, så var det kanskje ikke sånn alle kan. I stedet for er de kanskje flinkere på andre ting og sånn da. Det jo sånn, når vi snakker om skalaer og sånn, du [gitaristen] kan jo dur da muligens?

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv, er gitaristen opplært i en kultur der jamming og riffing står sentralt. Læreren selv uttaler at dette er sentrale aspekt ved eget bandliv, og ved å gå i hans lære, vil gitaristen bli lært opp i denne kulturen. Dette kompetansen bruker gitaristen aktivt i samspill med medelevene, og bidrar videre til at trommisen også blir opplært i denne tradisjonen. I tillegg til å uttrykke et syn på viktigheten av jamming, indikerer trommisen her at musikklinja ikke tilrettelegger for det, og at andre elever der har et mer teoretisk fokus, gjennom å trekke frem hvordan gitaristen, på den andre siden, ikke er sterkest på teori. Det vises her hvordan det å kunne å spille, og det å kunne låter, ikke er det samme som å kunne jamme.

Ved å se på hvordan elevene omtaler bandet som et fellesskap, kan vi se at "vi-følelsen" som beskrevet av Ruud (2013), kommer til syne. Dette er blant annet tydelig når elevene snakker om hvordan de tar opp låtideer, og videre behandler dem:

Gitaristen:	Vi hører igjennom da. Så skriver vi ned, kanskje.
Trommisen:	Vi har begynt å lage system på det. Vi gir det navn, ikke det det kommer til å hete, men bare sånn kallenavn.
Gitaristen:	Så vi vet hva det er ja.
Trommisen:	Så Confusion, for eksempel, heter Confusion fordi formen er så jævlig komplisert. Vi blir så forvirra når vi spiller. Så da kaller vi den det.

Her kan vi se at det er en felles enighet om hvordan låtideene lagres og systematiseres. Når de har jammet på en låt, tar de opp dette på en telefon. De beskriver videre hvordan de gjør det etter at ideene er tatt opp, når de skal systematiseres. Her kommer det frem hvordan "vi" hører igjennom, ikke "jeg" eller "bassisten". Elevene beskriver denne aktiviteten som en felles aktivitet de gjør sammen. De lytter på musikken de selv har spilt, og blir enige om hvilke deler de skal ta vare på. Trommisen beskriver opplevelsen av låten som har arbeidstittel "Confusion". Her blir det uttrykt at det er en felles opplevelse av forvirring når de spiller den, at den fikk dette navnet. Disse uttrykte felles oppfattelsene kan sees på som indikatorer på en fellesskapsfølelse.

#### 4.2.3 Refleksjoner

I dette avsnittet har jeg sett på de sosiale relasjonene i band, og hvordan skolen tilnærmer seg dette. Gjennom samtaler med rektoren og læreren, kommer det tydelig frem at de vektlegger det sosiale. Ved å se på hvordan rektoren bruker sin egen bandbakgrunn som inspirasjon for

skolen, vil jeg trekke en parallell til hvordan skolen oppleves for elevene. Påfallende er det også hvordan det å bli flink ikke blir nevnt, mens faktorer tilknyttet sosiale relasjoner ofte blir det. Dette tyder på at det er fellesskapsfølelsen som skapes i bandet som er i fokus, ikke nødvendigvis de individuelle musikalske prestasjonene til elevene. Denne fellesskapsfølelsen ser ut til å komme ut fra fokuset på jamming. Det er tydelig viktig for elevene at andre bandkollegaer er i samme jammetradisjon som dem, og forstår dette språket og denne kommunikasjonen. Säljö påpeker hvordan en lærer gjennom kommunikasjon sammen med andre (2000). Ved å se på jamming som en kommunikasjon, kan det være rimelig å anta at kunnskap oppstår i en jamsession. Læreren kommer også fra en jammetradisjon, fra sin egen bandhverdag, som han igjen uttalt bruker aktivt i undervisningen.

Måten elevene prater sammen og om bandet sitt på, gir en indikasjon på et fellesskap sentrert rundt musikken, men som samtidig strekker seg utover det. Elevene trekker også frem viktigheten rundt å fungere sammen sosialt, noe som blir tydelig når de snakker om nye bandmedlemmer. Dette avsnittet viser at de sosiale relasjonene blir vektlagt foran det å bli dyktige på instrumentet sitt, der mestring og spilleglede er et resultat av det sosiale og det man gjør i fellesskap. Sett i lys av dette, er band noe mer enn en samspillgruppe og bandtilbudet er dermed et tilbud der man lærer seg mer enn å spille musikk sammen.

### 4.3 Lærerrollen

I denne delen av analysen ønsker jeg å se på hvilken rolle læreren spiller i bandundervisningen, og på hvilken måte elevene ser på rollen til læreren. Som en del av forskningsspørsmålene ønsker jeg å få svar på hvordan en lærer i en uformell kontekst kan bidra til å gi elevene en følelse av autentisitet.

#### 4.3.1 Lærerens kvaliteter

For å få svar på hvordan læreren bidrar til elevenes læring og autentisitetsfølelse ønsker jeg å se på hvilke egenskaper rektoren ser etter i lærere som skal jobbe på skolen. Rektor selv er utdannet musikk lærer og aktiv bandmusiker, og vi kan her se hva det blir sett etter når lærere skal ansettes:

Jeg har tenkt på at det ikke er en spesiell type jeg ser etter, det er viktig å ha det utøvende da, at man er litt aktiv. Det synes jeg er viktig. Den inspirasjonen, det du lærer vekk kommer fra en ekte plass. Det kommer ikke fra en bok, da. [...] Og så har jeg tenkt sånn at
---



jeg mener at man ikke trenger å ha gått lærerutdanning for å være lærer. Misforstå meg rett, men jeg mener at det har noe med hvordan type man er. Det å være åpen på en måte, litt leken. Reflektere, se ting fra andre perspektiv. Gå i skoene til de du underviser.

Rektoren uttrykker her at de ansatte bør være aktivt utøvende for å kunne formidle inspirasjon til elevene. Det legges også vekt på at inspirasjonen skal komme fra "en ekte plass" og ikke fra "en bok". Rektoren uttrykker at lærerutdanning ikke er nødvendig for å være lærer, men at det har mer å si hvordan man er som person. Det å kunne være leken og åpen for nye perspektiv blir dratt frem som en egenskap rektoren ser etter. Rektoren utdyper synet sitt videre:

Jeg tenker liksom at i min erfaring fra å gå på lærerutdanning, da kan man jo se at det er ikke de som får best karakter på pedagogikken eller uansett hva slags fag det er, det er ikke de som er de beste lærerne, liksom. Trenger ikke være det, det kan være motsatt. Det har noe med filosofi å gjøre, hva slags personlighetstype man er, skjønner du?

Her trekker rektoren frem egne erfaringer fra lærerutdanningen, og uttrykker at god formell kompetanse ikke trenger å bety at man har god realkompetanse. Vi kan se dette i sammenheng med hvilke lærere som blir ansatt her. Som rektor kan han selv bestemme hvem som skal ansettes, og kan dermed sette sine grunnsyn ut i livet:

Det er jo et privilegium å bestemme alt, å kunne ta sånne avgjørelser. Så [læreren], for eksempel, har ikke pedagogisk utdanning, men jeg visste at han var en bra person. Et bra emne liksom.

Sett i sammenheng med teorier av Green og Lilliestam, kan man si at det pedagogiske grunnlaget til denne skolen er basert på uformell læring, der man fokuserer på lærere med erfaring, som kan videreformidle erfart kunnskap. Fokuset ligger på det eleven skal lære, ikke hvordan det undervises. Lilliestam trekker frem hvordan det å være formelt utdannet innen musikk ikke er ekte og man ikke kan øve på "feeling". Dette skal komme rett fra hjertet. Det å ikke være formelt trent er autentisk (1995). Dette gjenspeiles i rektorens uttalelser om hvilke lærere som blir ansatt. Uttrykket skal være "ekte", og være erfart. Bandskolelæreren på skolen her har ikke formell lærerutdanning, men er aktiv musiker med eget band. Denne bandvirksomheten blir nevnt som en påvirkningskraft til hvordan læreren legger opp undervisningen, og denne erfaringen blir brukt i undervisningen:

Det kan jeg relatere til selv når jeg havnet her [eget øvingslokale] første året vi begynte å jamme her da ting bare "å faen, folk er jo flinke til å spille". Og så blir man selv veldig mye flinkere fort, når man treffer på sånne. Jeg vokste veldig på det som musiker. Så det er veldig naturlig og selvfølgelig for meg å gjøre det samme, og sjekke om det funker for dem. [...]Så mine erfaringer herfra er en stor del av hvordan jeg gjør det i bandskolesammenheng. Det tror jeg faktisk.

Læreren tar med erfaringer fra egne band og øvingslokale inn i undervisningen, og indikerer hvordan det å spille sammen med kompetente musikere gjør at en selv kan vokse som musiker (Vygotsky 1978). Dette er et tydelig eksempel på sosiokulturell læring, der en lærer av å spille sammen med mennesker som er mer kompetente. Her påpekes både selve spillingen, og samtidig hvordan de sosiale relasjonene kan påvirke hvordan en opplever det å spille sammen med andre. Læreren selv ser på sin egen rolle i bandskolen slik:

Jeg prøver å late som at jeg er en veileder kanskje, i stedet for en lærer. Men i og med at jeg har den erfaringen og kompetansen jeg har, så fungerer jeg jo i praksis som en lærer. Det er veldig fokus på at de skal spille sammen, så skal jeg være en veileder.

Læreren legger vekt på å være en veileder her, og antyder at han ønsker å distansere seg fra lærerrollen, og uttaler at det er erfaringen og kompetansen som definerer lærerrollen. Ved å inneha mer erfaring og kompetanse, blir man en mer kompetent, og i et sosiokulturelt læringsperspektiv trenger ikke dette å være en lærer. Slik blir en lærer sett på som en veileder eller tilrettelegger. Denne veilederen har en kunnskap og veileder den som skal lære til å tilegne seg denne kunnskapen. Ved å fokusere på at elevene skal spille sammen, blir læreren her den som tilrettelegger for at de skal kunne gjøre det. Læreren beskriver med andre ord hvordan han er en stillasbygger for elevene, der stillaset er bygget på hans erfaring og kompetanse (Wood, Bruner og Ross 1976). Målet blir deretter at de skal klare å stå på egne ben, og spille sammen uten stillaset. Denne veiledningen ble tydelig for meg i observasjonsperioden, der jeg noterte meg en time der de jobbet med å ferdigstille en egenlaget låt:

Etter låten begynner å sitte, foreslår læreren å ta en gjennomkjøring med fokus på å eksperimentere med egne deler. Han legger føringen i starten med en ny bassmelodi, for å legge til rette for elevene at det er rom for utprøving og eksperimentering.

Trommisen tar eksperimenteringen et steg videre, mens gitaristen holder igjen i første del av låten. Derimot i siste halvdel, der det er et gitarparti, benytter han muligheten til å gå bort fra det faste riffet han ellers spiller der, og over i et mer flytende arpeggio-mønster med en noe mindre definert harmonikk. Det tar litt tid før det fester seg, men når bassen kommer inn med grunntoner får ideen rotfestet seg og gitaristen merkes å bli inspirert av dette. Han jobber herfra mer dynamisk og er observant på de andre og hva de spiller.

I dette eksempelet kan man se hvordan læreren ikke sier hva de skal gjøre, som en autoritetsfigur, men heller kommer med forslag om hva de kan gjøre og samtidig legger føringer for hvilket fokus de skal ha. Det blir ikke gitt spesifikke instruksjoner, men heller en åpen oppfordring til å eksperimentere mer. Når de begynner å spille bruker læreren bassen til å tilrettelegge for eksperimentering, ved å spille en ny basslinje der det tidligere har vært en annen. Trommisen følger etter, og etterhvert begynner gitaristen å utforske også. Ved å bruke et kjent rammeverk, låten, legger læreren til rette for eksperimentering. Samtidig gir ikke læreren tilbakemeldinger til gitaristen når arpeggio-mønsteret setter seg, men gitaristen får heller tilbakemelding i form av å høre på hva de andre spiller. Denne non-verbale tilbakemeldingen kommer ikke bare fra læreren, men også fra medelevene, og er et eksempel på hvordan samspill i band fungerer som læringskontekst. Veiledning er sentralt i teorier om assistert læring. Vygotsky beskriver hvordan læring oppstår i den nærmeste utviklingssonen med veiledning fra en mer kompetent (1978). I dette tilfellet vil låten være den nærmeste utviklingssonen og læreren er den mer kompetente. Elevene lærer å eksperimentere over låten ved at læreren legger til rette for det, ved å først legge frem et forslag og deretter lede an med den nye basslinjen.

#### 4.3.2 Lærer eller bandmedlem

I tillegg til å være en veileder kan en også trekke paralleller mellom måten læreren jobber på og et likeverdig bandmedlem. Å fremme forslag av denne typen og å prøve seg frem er en vanlig fremgangsmåte i band, og slik sett fungerer også læreren som et bandmedlem. Elevene uttrykker hvordan de opplever lærerens rolle slik:

Gitaristen:	Jeg har ikke sett på [læreren] som noe lærer egentlig. Han spiller veldig på lag.
-------------	---

Trommisen:	En sånn mellomting, kanskje. Han er jo ikke med i bandet, men han er heller ikke en lærer.
Bassisten:	Han er så å si i midten da. Han er jo til stor hjelp, selvfølgelig. Han er der og fyller inn, på en måte, når vi jammer. Så kan det hende han gir oss noen forslag, helt vanlige ting. Han er ikke akkurat i veien for oss.

Her kan vi se at trommisen beskriver læreren som en som ikke er en lærer, men heller ikke med i bandet. Gitaristen sier eksplisitt at han ikke ser på læreren som en lærer. En kan også se på disse sitatene at de bruker egenskaper som "å spille på lag" og å ikke "være i veien" er motsetninger til en lærer, på en måte som antyder at en lærer er noe negativt. Læreren i kulturskolen er dermed ikke det. Disse uttalelsene indikerer et syn på timene som selvstyrt av elevene. Som en parallell til Greens forskning (2008) kan vi også her se hvordan elevene likevel ikke uttrykker et ønske om fullstendig fravær fra læreren, der de forklarer hvordan han er "til stor hjelp" og veileder elevene i timene. Uttalelsene peker på hvordan læreren assisterer elevene på vei til å være selvstyrt, ved at "han er der og fyller inn". Samtidig er ikke poenget i denne undervisningen at læreren skal være fraværende. Både lærer og elever er bevisst på lærerens tilstedeværelse, der Green fremmet en pedagogisk metodikk der læreren var mer eller mindre fraværende. Måten begge bruker personlige pronomen som "oss" og "vi" vitner på at de ser på bandet som en gruppe, der læreren er utenfor. Læreren blir beskrevet som en som er til stor hjelp, en som gir forslag. Sett i et sosiokulturelt læringsperspektiv kan vi her se på læreren som en mer kompetent. En som veileder elevene til å utvikle seg i spillingen. Dette gjenspeiles i hvordan læreren forklarer om fremgangsmåtene i bandundervisningen. Her beskriver læreren hvordan rollen går over fra å være lærer til å være bandmedlem, og andre veien:

<p>Med [Elevbandet] nå da, blir jeg kanskje et ivrig bandmedlem som sier mer og spør mer. Da forsvinner den lærerrollen, og blir mer et fullverdig bandmedlem. Eller heller som et ekstra bandmedlem. De er kjernen. I tilfellet med [Elevbandet], så matcher de veldig bra musikalsk. De har riff til hverandre, og innvendinger til hverandre så jeg slipper å spørre så mye. Da går det rett og slett på hva som gjør låta videre. Det kan være at "nå sitter verset jævlig bra, hva med å lage en C-del, bare for å sjekke?". Jeg kan komme med sånne forslag. "Du har et riff der, kan vi prøve det i denne låta her?" eller "Nå vet vi at dette funker, skal vi prøve å senke tempoet som faen bare så vi får øvd". Jeg lærte en gang for samspilltrening å ta det jævlig sakte i tempo, og så fort i tempo, så du tester ulike tempo. Når vi liksom vet at det funker, så tar vi oss tiden til å eksperimentere hvordan man spiller, med tempo,</p>
--

dynamikk. Så når lærerrollen forsvinner mer og mer, og jeg blir mer og mer bandmedlem, blir mine roller fokus på dynamikk og låtskrivingen foran det tekniske.

I denne uttalelsen legger læreren vekt på hvordan relasjonene elevene seg i mellom fungerer, og når det fungerer godt, kan rollen gå fra å være lærer til å gå mer inn i bandet som et fullverdig medlem. Denne bandmedlemsrollen blir beskrevet som en "et ivrig bandmedlem som sier mer og spør mer". Sett i et sosiokulturelt perspektiv beskriver dette en veileder som gir råd og spør spørsmål for å lede elevene videre. Læreren gir selv eksempel på dette ovenfor der det blir foreslått å lage en C-del, på bakgrunn av hvor i utviklingsstadiet låten er. Ved å se an elevenes aktuelle utviklingsnivå, der elevene allerede har evnene til å lage og presentere musikalske ideer, kan læreren foreslå dette og eleven kan respondere på det. Assisterede læringsmetoder som å stille spørsmål og å gi tilbakemeldinger vises her å være tilstede, i prosessen med å hjelpe elevene videre som et steg på veien i Tharp og Gallimores fire faser i assistert læring (1988). Selv om læreren her sier at lærerrollen forsvinner, og går over til å bli en bandmedlemrolle, vil jeg påstå at rollen som lærer alltid er tilstede. Rollen som veileder og tilrettelegger vil alltid være der i form av å gi råd, stille ledende spørsmål og å ta i bruk erfart kunnskap som blir formidlet til elevene.

#### 4.3.3 Bandøving eller bandundervisning

Det er læreren som legger opp til at elevene skal fungere på egen hånd, og i denne uttalelsen fra læreren kan vi se at elevene jobber selvstendig på bakgrunn av denne veiledningen og tilretteleggingen.

Jeg tar fram lærerrollen og eventuell kompetanse når det trengs. Og jeg gjemmer den fort som faen tilbake når jeg ikke trenger den lenger. Målet er jo at de skal være et band alene, de skal være maestroer for hverandre. De skal spille, og de skal lære hverandre ting. Det jeg skulle si da om dette her, er at når dette sitter og rollen min som lærer begynner å bli utvasket, så slutter jeg å forberede meg. Jeg slutter å forberede meg som lærer. Selv går jeg dit som om jeg skal på øving

Målet er at de skal bli selvstendige, og kunne lære hverandre å spille. Når kunnskapen om å lære å spille sammen er internalisert (Tharp og Gallimore 1988), begynner læreren å forberede seg som om det skulle være en bandøvelse. Dette er sentralt i teoriene om uformell læring. Læreren legger ikke opp til noen struktur på undervisningstimene, men strukturen er

der fra før i form av at det er en bandøving. Ingen struktur er i seg selv en struktur (Folkestad 2006, 143). Læreren kaller bevisst undervisningen for *bandøving*:

Mentaliteten rundt bandøving er noe helt annet en bandundervisning. Det ligger i ordet egentlig. De skal ikke komme hit for å lære seg å spille i band, de kommer hit for å spille i band. Og det innebærer å lage musikk, eller å bli et coverband.

Ved å kalle undervisningstimene for *bandøving*, legges det føringer for innholdet i disse timene, uavhengig av om læreren har lagt opp en undervisningsplan. Undervisningen blir kalt *bandøving* da læreren opplever at mentaliteten forandres. Sentralt i denne uttalelsen er at de ikke skal *lære seg å spille i band*, de skal *spille i band*. Forskjellen her er intensjonaliteten, som er *å spille i band*. (Folkestad 2006, s. 138). Dette ligger sentralt i uformell læring, der intensjonen er *å spille i band*. I en formell lærings situasjon ville fokus vært på *å lære å spille i band*. Ved å kalle undervisningen for bandøving flyttes dermed fokuset fra skole og undervisning til band og øving. Med denne metoden oppretter dermed læreren en uformell lærings situasjon, da fokuset er *å spille i band*. Ved dette bevisste valget blir lærerens rammeverk pedagogisk, og elevenes rammeverk blir kunstnerisk (Saar 1999).

I mine møter med elevene kommer det tydelig frem at de snakker om *øving* og ikke om *skole* når bandundervisningen er tema. Det er ikke snakk om å lære å spille, det er snakk om å lage låter, jamme og komme med låtideer til hverandre. Bassisten beskriver sin første time i bandundervisningen:

Vi startet bare sånn helt random og bare begynte å jamme, så begynte vi å introdusere riff som vi hadde laget fra før. Så begynte vi å bygge på det, rett og slett.

Green beskriver hvordan elever lærer av å eksperimentere (2008), og en kan trekke paralleller til det i dette eksempelet. Bassisten forteller hvordan de begynte å spille med en gang, uten noen instruksjoner fra lærer. Læreren vektlegger hvordan han bruker jamming til å veilede elevene til å starte å spille musikk med en gang, slik vi kan se i uttalelsen til bassisten. Trommisen forteller om sitt forhold til teori, og hvordan han formidler dette videre til bassisten og gitaristen på timene. Dette er også et eksempel på hvordan de lærer hverandre musikk, slik målet til læreren er:

Det blir jo litt sånn, hvis [gitaristen] kommer på en kul akkord. Da blir det sånn "faen, du kan prøve den her og" eller sånn "den akkorden her funker bra å ta hit", for eksempel. Noen ganger. Det er på en måte ikke noe problem, jeg tror ikke jeg snakker så teoretisk om det. Det er litt sånn "denne akkorden er kul etter denne akkorden".

Trommisen tar rollen som den mest kompetente her, da han har kjennskap til musikkteori. Ved å bygge på kompetansenivået til sin medelev, bruker han ikke teoretiske termer når han forklarer akkorden, han forklarer bruksområdet på en måte gitaristen vil forstå. Her kan vi se hvordan trommisen bygger stillas for at gitaristen skal forstå de musikalske konseptene uten å måtte ha kunnskap om teoretiske termer.

Man kan se sammenhengen mellom hva læreren sier om lærerrollen og innstillingen til timene, og hvordan elevene opplever timene. Det de beskriver er bandøvinger og ikke undervisningstimer. For å kunne oppnå dette, er læreren klar på hva som er viktig i sin rolle som lærer:

Målet er jo som sagt at jeg skal klare å bygge en såpass trygg og god relasjon mellom dem, det tror jeg er den viktigste rollen min, at de tør å by på seg selv og at de tør å prøve ut ting, og å være modig kreativt og sosialt.

Jeg har tidligere påpekt hvordan de sosiale relasjonene spiller inn på band, og i skolen. Her beskriver læreren hvordan en av hovedoppgavene er å skape trygge relasjoner slik at elevene skal kunne være åpne og trygge på hverandre, både kreativt og sosialt. "At de tør å prøve ut ting" kan sees i sammenheng med Greens pedagogiske metodeverk om hvordan populærmusikere lærer (2001). De tester ut ting på egen hånd, og lærer via å spille, uten å få beskjed om hva de skal gjøre. I tillegg forteller læreren om hvordan det er et mål at de skal klare å styre seg selv, og spille på egen hånd:

Det skjer ofte hvis de har jævlig god kommunikasjon med hverandre, og relasjonen med hverandre er trygg. Da tør de å ta den. Så sånn som jeg ser det er hovedmålet mitt som bandundervisningslærer å bygge gode nok relasjoner dem i mellom til at de tør å ta lærerrollen selv, at de tør å være et band på egne bein.

Ved å fokusere på å bygge gode nok relasjoner, skaper læreren trygghet for elevene til å kunne styre læringen selv. Med "å ta lærerrollen" antyder læreren at elever kan ta styringen

selv, ikke en formell lærerrolle, som tidligere påpekt ved eksempelet med trommisen og akkorden. På denne måten er det elevene som styrer undervisningen, og eier innholdet i læringen, i tråd med Folkestads tredje punkt om uformell læring (2006). Dette ble tydelig under en av observasjonstimene, der målet for timen var å spille inn trommespor:

Denne timen gikk for det meste med til at [trommisen] spilte inn trommer, og [gitaristen] fungerte som tekniker. Dette fungerte som en slags crossover mellom musikkproduksjonsfaget og bandøvingene. De var bevisste på å spille inn hele takes, og endte opp med sek eller sju før de sa seg fornøyd for denne gangen. De var ikke helt fornøyd, men var åpen for å ta forskjellige deler på nytt og å klippe litt osv. Jeg og [læreren] satt ute i kontrollrommet, mens [gitaristen] og [trommisen] styrte alt selv ute i øvingsrommet.

I dette eksempelet er læreren helt ute av undervisningsbildet, og elevene styrer seg selv og er kritiske til seg selv, helt til de kommer opp med et resultat de er fornøyd med. Læreren foreslo at de kunne ta opp låten i deler, etter å ha tatt opp hele takes som de ikke var helt fornøyd med. Her kommer rollen som den mer kompetente inn, men bare når det trengs. Samtidig vises det hvordan oppgaven med å gjøre opptak og vurdere kvalitet selv er i den aktuelle læringssonen, der læreren bruker tilbakemeldinger som stillasverk for å veilede elevene til å finne andre måter å løse oppgaven på, som kan fungere bedre i denne situasjonen (Wood, Bruner og Ross 1976). Dette gjelder ikke bare når det er snakk om egne låter, noe læreren forklarer i prosessen bak valg av coverlåter:

De bestemmer selv ja. Jeg har bestemt noen låter jeg og, og presentert det sånn "Jeg hørte denne låta her og tenkte at det hadde vært kult om dere hadde prøvd dere på den". Men som regel er det sånn at vi hører gjennom ulike låter og så "skal vi prøve oss på denne her? Nja. Enn denne her da? Ja, vi tar den." Det er det der med spilleglede som er i fokus da. Vi er veldig opptatt av det, men med mindre jeg mener at de har et jævlig stort læringsutbytte av å ta en bestemt låt, så lar jeg dem bestemme. Så om de viser antydning til at dette er kjedelig, så legger vi det fra oss. Med mindre jeg mener at de har et læringsutbytte da.

"Spilleglede" er et begrep som blir ofte brukt i beskrivelsen av aktiviteten på skolen her. I tråd med Greens syn på at å bruke elevenes egen musikk motiverer til læring (2008), lar læreren som regel elevene få velge coverlåt selv. Om det ikke er motivasjon for å gjennomføre, blir den lagt bort. Et tradisjonelt, formelt pedagogisk grep ville vært og gjennomført likevel og



dermed tatt styringen som lærer, så her vises den uformelle læringen i form av elevstyrt innhold. Green forklarer med sine fem punkt i uformell læring, der punkt tre baserer seg på musikkvalg. Elevene velger seg musikk de kan identifisere seg med, som individ og gruppe. Trommisen forklarer hvordan elevstyringen påvirker motivasjonen:

[Læreren] er veldig åpen for ting. Han gjør egentlig akkurat hva du vil, han blir med på det. Så mange ganger [på musikklinja] så må du spille noe som er litt kjipt på trommer og sånn, men så kommer jeg hit så er det sånn "faen, det er musikk jeg vil drive med."

Som den eneste som går på musikklinja forklarer trommisen hvordan elevstyrt versus lærerstyrt innhold kan påvirke motivasjonen. Her trekkes "spilleglede" fram igjen, og både elev og lærer kobler elevstyrt innhold med spilleglede. Jeg velger i dette tilfellet å se bort fra de grunnleggende forskjellene som skiller denne skolen fra videregående opplæring, og fokuserer kun på metodikken som er beskrevet i denne uttalelsen. Trommisen eksemplifiserer her teorien til Green om motivasjon ved bruk av egen musikk, der det eksplisitt blir uttalt at å spille noe som ikke fenger, virker demotiverende. Likevel forklarer læreren i sin uttalelse at det er tilfeller der låter blir trumfet igjennom.

For da mener jeg at det ligger et stort læringsutbytte i det da, at en skal få noe til å funke. Du må tolke det, du må løse det, du må benytte den musikalske kunnskapen og den erfaringen du har med deg i ryggsekken din. Ta dem frem og bruk dem, de triksene du har lært, ikke sant. Sånn "det vi gjorde på den discolåta, da gikk vi ned der, skal vi prøve det her og?", og sånn.

De gangene låter blir trumfet igjennom, til tross for eventuell lav motivasjon hos elevene, begrunner læreren med at man kan utvide sitt musikalske språk, og bruke det i andre situasjoner. Dette er et innslag av formell læring, der læringen står i fokus, og ikke låten. Låten blir brukt som et fartøy for å lære sjangermessige grep og "triks". Dette er en måte å utvide elevenes nærmeste utviklingsnivå, der å mestre låten blir målet og læreren veileder elevene ved å bruke den musikalske erfaringen deres. Det kommer tydelig frem i hvordan læreren og rektoren snakker om skolen på, at det er slike mål de ønsker, og ikke målbare mål. Karakterer og bruk av lekser og tilsvarende tester blir ikke nevnt. Som den eneste som går musikklinja, påpeker trommisen hvordan karakterfokus påvirker motivasjonen.

Jeg føler at [skolen] i forhold til musikklinja og litt mer kulturskolegreier og sånn da, så er det litt mer om å dyrke spilleglede og sånne ting. For i hvert fall når man begynner å få karakterer på instrumentet ditt. Det at du skal klare de målene her og sånn, da er det veldig fort at du blir umotivert.

Karakterer kan sees på som en ytre motivasjon, da det er en form for ytre belønning og at det er dette som skaper motivasjon. Spilleglede kan vi i denne sammenhengen se på som indre motivasjon, det at det er aktiviteten i seg selv om er motivasjonen. Når oppgaven ikke oppleves som meningsfylt, kan det derimot oppleves som umotiverende for eleven, til tross for ytre motiv som karakterer (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Jeg har tidligere nevnt at elevene opplever dette som en bandøving, og de viser et sterkt eierskapsforhold til sine egne låter. Det kommer frem i samtalene at det er naturlig for hvem som helst av dem å ta styringen i situasjoner der det må tas valg. De har i tillegg begynt å øve sammen hjemme hos gitaristen, og viser med det at de ikke blir avhengige av læreren for å gjennomføre spillingen. De beskriver øvingene som like timene de har på skolen:

Trommisen: Kanskje enda mer jamming.

Gitaristen: Ja, mindre snakking.

Trommisen: [læreren] er jo ikke der så.

Gitaristen: Ut over der så er det ikke så mye forskjell, egentlig.

Trommisen: Vi jammer og lager låter der og, egentlig. Vi var jævlig effektiv sist gang, og ble ferdig med fem sanger. Vi klikka litt for bra. [Gitaristen] kommer med tre riff. Og [bassisten] har det under kontroll, alt kommer veldig naturlig, veldig fort. Da har vi liksom fire halvferdige låter på to timer. [Gitaristen] har sånn 30000 riff klar.

Gitaristen: Når man er inspirert så går det fort.

Skoletimene og øvingene hjemme hos gitaristen er mer eller mindre helt like, slik det blir beskrevet av elevene. De bruker samme metodikk som på timene, med jamming og låtskriving og fortsetter med dem på time. Eneste forskjellen er, som påpekes med et glimt i øyet, mindre prating på grunn av lærerens fravær.

#### 4.3.4 Refleksjoner

I dette avsnittet har jeg sett på lærerrollen i bandundervisningen. Gjennom samtaler med elever og ansatte har jeg forsøkt å få et innblikk i hvilke egenskaper ved lærerrollen som vektlegges ved kulturskolen, hvordan læreren tilnærmer seg undervisningen og hvordan elevene oppfatter lærerrollen. Rektoren uttaler at han ønsker lærere med et aktivt musikalsk liv på siden av jobben på skolen. Dette blir begrunnet med at "inspirasjonen skal komme fra et ekte sted." Med andre ord er erfart kunnskap verdsatt her, og formell kompetanse blir ikke prioritert på samme måte. Rektoren er selv utdannet musikk lærer, men forklarer at han ikke tror det påvirker hvordan man er som lærer. Det kommer tydelig frem hvordan læreren søker seg vekk fra den tradisjonelle lærerrollen. I stedet for å en statisk funksjon, endres rollen etter behov. I analysen ser vi også hvordan erfaringer fra egne band og øvingslokale står sentralt i hvordan læreren lærer bort band. Han trekker frem tilrettelegging for gode sosiale relasjoner som et hovedansvar, og som påpekt i det forrige avsnittet legger dette grunnlaget for et trygt fellesskap som kreves i et skapende band. I bandet jeg har fulgt har lærerrollen ofte blitt erstattet med en mellomting mellom veileder og bandmedlem. Jeg ser på dette som en måte å fjerne skolefokuset fra undervisningen, for å skape en følelse av at dette er en autentisk bandøving. Likevel er læreren bevisst på å velge bort lærerrollen, og måten elevene lærer på blir dermed av en uformell natur. Elevene selv uttaler både eksplisitt og implisitt at læreren ikke er en lærer, og oppfatter undervisningen deretter. For deres del handler det om *å spille*.

Sentrale funn i dette delkapittelet blir dermed hvordan læreren bevisst ikke fungerer som en tradisjonell lærer og legger opp til mye elevstyring og lite fokus på tradisjonell læring, nettopp for å skape en autentisk øvingssituasjon. Dette er helt i tråd med Green og Folkestad og hvordan intensjonaliteten i timene er *å spille*, i stedet for *å lære å spille*. Elevene selv beskriver timene som en øving, og tilnærmer seg timene på skolen og øvingene hjemme hos gitaristen helt likt. For å ta i bruk Folkestads punkt om uformell læring (2006), kan vi se at tilretteleggingen fra læreren dekker de tre siste punktene, *måten å lære på*, *eierskap* og *intensjonalitet*. Læringen er av en uformell natur, da den ikke skjer via formelle metoder som noter, teori eller teknikkøvelser. Læringen skjer gjennom å fokusere på å lage låter og å spille. Gjennom disse aktivitetene lærer elevene teknikk, samspill, kommunikasjon og å forme en låt. Læreren legger opp til dette ved å legge fra seg lærerrollen, og ved å veilede gjennom å bygge stillas. Etterhvert klarer elevene å styre seg selv, ved å bruke samme metoder. Læreren kan da legge fra seg lærerrollen og gli over i en bandmedlemrolle.

Jeg ser også klare sammenhenger med sosiokulturelle læringsteorier i måten læreren legger opp timene. Læreren er, uavhengig av eget syn på rolle, den mer kompetente (Imsen 2014). Ved å stille spørsmål i de kreative prosessene, veiledes elevene til å utforske nye sider av musikken. En kan se på låten som den aktuelle læringssonen, der læreren bruker tidligere lærte sjangertrekk som stillas for å trekke inn i den nærmeste utviklingssonen. Selve øvingssituasjonen har klare trekk til sosiokulturell læringsteori, der læreren legger opp til at de etterhvert skal kunne styre læringen selv. Når de da har begynt å øve på egen hånd, kan en se det som at læringen er selvregulert, og videre automatisert (Tharp og Gallimore 1988).

## 5. Hvordan et band lærer

Problemstillingen til dette prosjektet spør hvordan uformell læring kan tilrettelegge bandundervisning i kulturskolen, slik at elevene skal kunne oppleve den som autentisk. Ved å se på hvordan en kulturskole legger opp sin bandundervisning, har jeg brukt min empiri for å trekke frem element som kan svare på dette. Relevant teori er brukt for å kunne belyse utfordringer og sider ved denne praksisen, som danner grunnlaget for drøftingen av resultatene. For å kunne se problemstillingen min fra flere vinkler er den blitt forsterket av tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler rammefaktorene ved kulturskolen og hvordan de tilrettelegger disse for at elevene skal oppleve bandundervisningen som en autentisk situasjon. Her ser jeg på skolelokalet og musikkutstyret kulturskolen disponerer, og hvordan dette brukes, og hvordan det bidrar til å tilrettelegge bandundervisningen for elevene. Det andre forskningsspørsmålet ser på hvordan sosiale relasjoner bidrar til en autentisk situasjon, og hvordan miljøet både i skole og band påvirker læringen. Det siste forskningsspørsmålet tar for seg lærerrollen, og hvordan denne fungerer i en uformell læringskontekst. Sentrale faktorer her er hvordan læreren ser på sin rolle som lærer i bandundervisning, og hvordan elevene opplever undervisningen på skolen.

### 5.1 Drøfting av rammefaktorer

I denne delen av analysen har jeg sett på hvordan lokalene og musikkutstyret bidrar til en opplevelse av autenticitet for elevene. Avsnittet er delt i tre, der jeg tar for meg lokalet først, deretter utstyret og til slutt bruken av lokalet.

Lokalet oppleves som autentisk av informantene. De trekker fram at lyden er god, at det er godt utstyrt og at det ikke er noe som mangler for å spille. Det er et lokale som er bygd for utøvelse av musikk, ikke for å lære musikk. Både lærer og rektor er tydelig bevisst på dette i sin omtale om lokalet, og deres uttalelser indikerer et syn på disse lokalene som et studio og øvingslokale, og ikke en skole. Deres entusiasme for rammevilkårene vitner på en stor interesse for dette området, og samtidig en erfaring gjennom egen bandvirksomhet. Elevene uttrykker også et positivt syn på dette lokalet. Ved å omtale lokalet som et "ordentlig lokale" og ved å påpeke kvaliteter som kjennetegner et studio og ikke et skolelokale, kan en ut i fra analysen si elevene opplever dette lokalet som et autentisk musikklokale. Karlsen trekker fram at rammevilkår spiller en vesentlig rolle i å imøtekomme elevenes krav til autenticitet, og ved at dette blir ansett som autentiske lokaler av elevene, vil man kunne fjerne glippet mellom elevenes musikkverden og elevenes skoleverden (2012). Det tilrettelegger for at

elevenes intensjonalitet er rettet mot å spille, ved å være et uformelt læringssted. På denne måten kan vi si at elevene vil oppleve undervisningstimene som en autentisk musikalsk situasjon, da lokalet bidrar til at dette ikke oppleves som undervisning, men som bandøving.

Elevene nevner utstyret i sammenheng med lokalet, og påpeker at lokalet har tilstrekkelig med musikkutstyr. De uttrykker at utstyret tillater dem å kunne spille umiddelbart, og at alt er klart til en hver tid. Dette er i tråd med mine observasjoner, der elevene brukte mulighetene til å kunne eksperimentere med andre instrument om de hadde en idé. Elevene viser gjennom sine uttalelser om utstyret ikke en stor interesse for det i seg selv, men vektlegger muligheten utstyret gir dem til å kunne spille. Skolen har tilrettelagt for dette og uttrykker en bevissthet rundt det. Jeg fant en større bevissthet rundt selve kvaliteten for utstyret, og en tilhørende interesse for det, hos de ansatte. De påpeker hvilke kvaliteter det forskjellige utstyret har, og hvordan dette påvirker lyden. Lærerne uttrykker en oppfatning om at godt utstyr bidrar til å motivere elevene, som er i tråd med Green (2008) og at lyden av dette utstyret er kjent fra elevenes egen musikkverden. Ved å ha en bevissthet rundt utstyret, kan de ansatte bruke dette i undervisningssammenhenger for å bygge opp autentisitetfølelsen hos elevene. Dette utstyret er vanlig å se i rockebandsammenheng og blir av Karlsen kalt *artefakter* (2012, 91), noe som antyder at det bevisst er brukt for å sette undervisningen i en spesifikk kontekst. Uttalelsene fra de ansatte vitner ikke på en slik tilnærming til utstyrsbruken, men det kan likevel ha denne effekten. Det er ikke selvsagt at det skal være Fender-forsterkere og Ludwig-trommer i en kulturskole, da el-trommer og mer Roland Cube-type gitarforsterkere er mer fleksible når det kommer til lydtilpasning i undervisningssammenheng, og vanlig å finne i den generelle kulturskolen. Elevene uttrykker et større fokus på spillingen enn på utstyret, men her vil utstyret være med å gi dem mulighet til å fokusere på å spille. Læreren trekker frem Roland Cube-forsterkere som motsatsen til utstyrsfokuset på skolen, en billig og liten forsterker, men som ofte ikke blir brukt i autentiske bandsammenhenger. Denne forsterkeren vil ikke gi samme opplevelse av lyd elevene kjenner fra konserter og plater, og vil dermed kunne gi en opplevelse av *skolemusikk* (Väkevä 2010). Lyden vil være for langt unna lyden fra deres egen musikkverden, til at de kan anerkjenne den som ekte. Samtidig antyder Green (2008, s.114) at dette kan være et problem skapt og opplevd av de voksne. Vi kan se i analysen at det er de ansatte som er mest bevisst og opptatt av lyden og utstyret, men dette er en del av tilretteleggingen for elevenes mulighet til å kunne spille. En kan se på elevenes oppfatning av utstyret som en selvfølge, der det allerede er av en tilstrekkelig kvalitet for å kunne spille. Ved å ha dette fokuset på utstyr, tilrettelegger det for at elevene ikke skal trenge å fokusere på det. Bevissthet rundt musikkutstyr vil og ha en sammenheng med erfaring,

hvilket læreren, som den mer kompetente, innehar. Slik er han i posisjon til å kunne ta valg basert på kunnskap, og slik bruke sin kompetanse til å tilrettelegge for elevenes læring. Også her vitner uttalelsene hos de ansatte om en entusiasme for musikkutstyr, der utstyret skolen disponerer vitner til å stå høyt i kurs. Musikkutstyr som dette blir i skolesammenheng en del av hjelpemidlene til undervisningen, og isolert sett indikerer disse uttalelsene at dette utstyret tilhører et øvingsrom og ikke en skole. Samtidig indikerer de ansattes entusiasme for musikkutstyr at det ligger en interesse for dette, som musikere og ikke som lærere. Med andre ord, de tar selv rollen som musikere i møte med musikkutstyret og lokalet, foran lærerrollen. De ansattes bevissthet på musikkutstyr og lokalet i seg selv viser at dette er en tilretteleggelse for at elevene skal kunne oppleve en autentisk bandsituasjon, og bli motiverte på grunn av dette (Green 2008).

Det er et fokus på bruken av lokalet som kommer igjen blant de ansatte, der rektoren oppfordrer til å bruke rommene aktivt på tvers av instrumentene. Her kan vokallærer ta med seg eleven sin inn i innspillingsrommet for å bruke studiofasilitetene i timene, om de føler for det og om det er ledig. Denne bruken av lokalet forsterker de musikalitete i timene, på den måten at rommet underbygger aktiviteten. Ved å utnytte lokalet åpner det seg flere muligheter for hvordan undervisningstimene kan utføres. Det legger også opp til metodikk fremhevet av Green, der uformelle læringsstrategier som lytting og kopiering er sentralt. Et notestativ kan få plass hvor som helst, men tilrettelagte lytte- og opptaksmuligheter er ingen selvfølge.

I tråd med Folkestads fire punkt for å definere uformell læring, kan vi se på punkt en – situasjonen. Dette lokalet tilrettelegger for en uformell læringssituasjon, basert på det kunstneriske rammeverket. Lokalet og utstyret bidrar til å danne en autentisk situasjon, og lar elevene få fokusere på å *spille musikk*, og tilrettelegger dermed for en uformell læringssituasjon (Folkestad 2006). Gjennom dette gir det elevene en følelse av autenticitet, da et lokale som er tilrettelagt for musikkspilling flytter intensjonaliteten i undervisningstimene mot å *spille musikk*, i stedet for å *lære å spille musikk*. Slik et øvingslokale blir beskrevet som et fristed, der en kan bestemme selv, i tillegg til å øve på musikken sin (Fornäs et al. 1995), skiller dette lokalet seg fra et uformelt øvingsrom. Dette er ikke et sted for å henge rundt, men for å spille innenfor satte tidsrammer. Likevel er dette forhåndsbestemt og innforstått av lærere og elever, og slik vil skolens lokaler forbli et formelt lokale i den forstand at det er en skole. Det kan se ut som et øvingsrom og et studio, og kan være det og, men det er ikke til å komme bort fra at det er en skole, med tilhørende formelle rammer og betingelser. Slik Karlsen (2012) spør om uformelle læringsstrategier ikke er uformelle når det blir definert som

en pedagogikk, kan en spørre seg om et uformelt lokale vil være uformelt når det blir definert som en skole.

## 5.2 Drøfting av bandkultur og sosiale relasjoner

Gjennom analysen om bandkultur og sosiale relasjoner, har jeg sett på hvordan dette kan påvirke elevenes opplevelse av autentisitet på skolen. Vi kan se at elevene opplever miljøet som godt, gjennom å trekke frem både lokalet og de ansatte som grunner til at de opplever dette. Et miljø i skole- og arbeidssituasjoner blir definert som et psykososialt miljø. Et psykososialt miljø blir definert gjennom medmenneskelige relasjoner, og jeg vil trekke en linje mellom psykososialt miljø i både arbeids- og skolesammenheng og miljø rundt bandspilling (Erdis og Bjerke 2009). Dette bygger også på jobbkrav og medmenneskelige forhold, og man skal fungere godt sammen for å kunne skape og spille musikk. Et miljø skaper derimot ikke seg selv. Sett i lys av definisjonen over er det avhengig av mennesker som til sammen skaper dette miljøet. Og ser man rektorens uttalelser om miljøet rundt bandspilling i sammenheng med dette, er miljøet som nevnes som inspirasjonskilde blitt skapt av de mellommenneskelige forholdene i bandene og det står igjen som sentralt for hvorfor skolen er blitt startet. Fokuset på oppbyggingen av et miljø, kan sees i sammenheng med hvordan identitet påvirker læring. Karlsen viser til hvordan læringen oppleves som meningsfylt av elever, når det er i en relevant kontekst (2012). Skolen bygger her opp et læringsmiljø som korresponderer med deres identitet, og som passer sammen med deres forventninger til å spille i band.

Rektoren trekker frem bandkulturen fra egen musikalsk oppvekt som en inspirasjon til hvordan skolen blir drevet, og dette indikerer at denne skolen har et fokus på sosiale relasjoner skapt i musikalske sammenhenger. Rektoren vektlegger hvordan relasjoner skapt i band har vært sterke. Dette er i tråd med Ruud (2013), som påpeker hvordan det å skape og mestre noe sammen bygger felleskap. I et band må man gjennomføre sammen, det er ikke et soloprojekt. En blir dermed nødt til å kommunisere sammen og samarbeide for å få fullført oppgaven, om det er å gjennomføre en coverlåt eller om det er å lage en plate. Ruud beskriver "vi-følelsen" som oppstår når et fellesskap dannes (2006), og ved å se i analysen på hvordan elevene snakker med og om hverandre, kommer denne følelsen frem i dialogen. Her vises de felles referansene, og hvordan de jobber seg i mellom på bakgrunn av disse. Dette kan være blant annet musikksmak, eller et forhold til låtidéer.



Å mestre noe sammen vil her være sentralt i å skape gode sosiale relasjoner, da det å mestre vil gi en positiv opplevelse. Man skaper noe sammen, der alle er en viktig del av et større bilde. Et band som skal spille "When the Levee Breaks" av Led Zeppelin, vil ikke få det samme resultatet om ikke trommisen er der, eller bassisten. Jeg finner at alle informantene trekker frem det sosiale og miljøet rundt skolen, når de beskriver den. Fraværet av fokus på dyktighet indikerer et større fokus på det å skape noe sammen og å mestre noe sammen, foran teknisk dyktighet. Trommisen sammenligner dette med musikklinja og fremhever skolen med sitt fokus som positivt, og noe som påvirker gleden ved å spille musikk. Bandundervisningen her blir dermed et tilbud der elevene ikke bare lærer å spille sammen, men å skape relasjoner og et fellesskap sammen. Læreren trekker også frem hvordan det er et mål for undervisningen, at elevene skal fungere sammen sosialt og peker på hvordan det å fungere sosialt påvirker hvordan elevene fungerer i et band, at de tør å være kreative og åpne ovenfor hverandre. Med et fokus på de sosiale relasjonene, tilrettelegges det for at bandundervisningen skal være noe mer enn samspill, en parallell som kan trekkes til autentiske band.

Green beskriver uformell læring som noe som kan oppstå mellom venner og bandmedlemmer innenfor et fellesskap, der de musikalske valgene som blir gjort er basert på deres tilhørighet i en sub-kultur (2008). Dette bandet gjør sine musikalske valg på bakgrunn av deres musikksmak, og hvordan de lærer å spille og jamme fra læreren, men også fra musikken i deres egen musikkverden. I denne kulturskolen blir elevene satt i grupper sammen med hverandre, på bakgrunn av alder, instrumentering og hvordan de passer sammen med hverandre. Sistnevnte blir forklart av rektoren som noe de følger fortløpende med på, og har en dialog med elev og eventuelt foreldre. Slik beveger skolen seg vekk fra uformelle læringsstrategier, ved at utgangspunktet er at de blir satt sammen av ansatte på skolen. I eksempelet med elevbandet jeg har fulgt vises det hvordan den felles musiksmaken og referanser danner en tilhørighet. Utgangspunktet er likevel av en formell natur, der måten å sette sammen grupper på, kan finnes igjen i det offentlige skoleverket. Samtidig kan en se dette i sammenheng med hvordan Green beskriver fraværet av lærer-elev-forholdet i de uformelle læringsstrategiene (2008). Dette gir elevene muligheten til å styre innholdet i bandet selv, og dermed kunne skape en tilhørighet basert på egen musikksmak. Læreren beskriver hvordan dette er et mål i undervisningen, og tillater å gi elevenes egen musikksmak fotfeste. Tilhørigheten bidrar til å danne elevenes egen musikk, og valgene de tar når de lager musikken sin. Elevenes musikk har fotfeste i rock, og er riffbasert, og låtene utvikles i denne retningen. Tilhørigheten til denne musikken kan sies å bidra til en fellesskapsfølelse, der de musiske valgene som blir tatt er resultatet av dette. Disse valgene er basert på elevenes egen

musikkverden, og musikken de skaper kommer dermed "fra et ekte sted", for å sitere rektoren. De knytter dem sammen i en tilhørighet i en bandkultur, der jamming og låtskriving er det sentrale. Dette danner en autentisk følelse av tilhørighet og felleskap, der de skaper noe som er ekte for dem. Lilliestam beskriver hvordan rockemusikere vektlegger hvordan musikken skal komme "fra hjertet", og ikke være lært via formelle metoder (1995).

Samtidig som det kommer tydelig frem hvordan de sosiale relasjonene spiller inn på samholdet blant elevene, indikerer samspillet deres en trygghet ovenfor hverandre, også læreren. Fokuset på jamming, slik læreren har tatt med fra sin egen banderfaring, legger et grunnlag der elevene lærer å lytte til hverandre mens de spiller, der de kjenner hverandre på et slikt nivå der de vet hvordan de spiller. Jamming kan sammenlignes med en samtale, på en slik måte at det ikke blir forhåndsbestemt hva man skal prate om, og hva man skal spille. Slik blir elevene kjent med hverandre via denne musikalske sosialiseringen jeg observerte gjentatte ganger. Elevene refererer ofte til øving som "jamming", og legger vekt på at det å kunne jamme er viktig. Dette bidrar til å skille skolen fra andre musikalske lærested, som for eksempel musikklinja der trommisen går, slik det kommer frem i hans uttalelser. Gjennom å få rom til å jamme mye, kan vi se hvordan de vektlegger en som kan å jamme fremfor en som er flink, men som ikke kan å jamme. Å fungere sammen i en jam, er å fungere sammen i et musikalsk-sosialt felleskap. Slik Säljö beskriver hvordan læring oppstår i kommunikasjon, vil musikalsk kunnskap kunne oppstå i musikalsk kommunikasjon. Man skal kjenne hvordan hver enkelt spiller, og vite når dynamikken går opp og når den går ned. Slik de ofte spilte, uten å si et ord, blir et bilde på det. Hvordan kunne det fungert med en musiker uten de samme referansene? Kan jamming føre til denne "vi-følelsen"? Elevene forholder seg til hverandres musikalske felles referanser, på samme måte som når en samtale blir ført. En spiller på hva en vet om hverandre, og hvordan en kan bygge på det. Sammenlignet med andre typer læringsstrategier, har jamming tydelig uformelle trekk. Lite, eller ingenting, er forhåndsbestemt, det er ofte ingen autoritetsperson som styrer retningen og det som spilles tar ikke utgangspunkt i noter eller muntlig instruksjon, men via kopiering, eller modellering, av de andre og improvisatoriske element, "der og da". Med andre ord, det kommer "rett fra hjertet". Jamming kan sees på som en musikalsk kulturell tradisjon, både metodisk og stilistisk. I dette tilfelle er det stonerrock-stilen som blir omfavnet, i andre kjente tradisjoner jazz og blues. Lærerens tilknytning til jammetradisjonen blir ført videre til elevene gjennom undervisningstimene, og sett i et sosialkulturelt perspektiv formes man etter den mer kompetente innen den gitte kulturen (Vygotsky 1978). Jammekulturen kan sees som en musikalsk kultur, og elevene formes innen denne kulturen. Elevene verdsetter jamming som

musikalsk uttrykk og låtskriververktøy, hvilket viser et behov for å kunne jobbe sammen, og gjennom en spesifikk metode.

### 5.3 Drøfting av lærerrollen

I analysen uttaler elevene eksplisitt at de ikke oppfatter læreren her som en lærer, men heller som en veileder. Læreren forteller at han aktivt går inn for å ikke ta en lærerrolle, og heller bli en veileder, slik elevene beskriver. Noen ganger trer han helt ut av rollen som den mer kompetente, med ønske om å la elevene kunne styre alt selv. Dette blir definert som et av målene. I observasjonene kunne jeg se dette i praksis, der bandundervisningen ble preget av å være en bandøving på grunn av den fraværende lærerrollen. Elevene har stor råderett over undervisningen, og uttaler at læreren "ikke akkurat er i veien". Dermed legger læreren opp til en uformell læringssituasjon der retningen av innholdet i timen ikke blir forhåndsbestemt, men blir bestemt av elevene. Som elevene beskriver, blir læreren mer som et bandmedlem til tider. Han uttaler også selv at han har en dynamisk tilnærming til lærerrollen, hvor han søker å fremstå som et bandmedlem heller enn en lærer, men henter frem lærerrollen der situasjonen krever det. Ser vi dette i lys av autentisitetetsbegrepet, kan vi si at det i en autentisk bandsituasjon ikke vil finnes en lærer. Elevene påpeker selv at læreren ikke oppleves som en lærer, men sier likevel at øvingene er noe annerledes når læreren ikke er til stede, blant annet ved at de beskriver læreren som en mer aktiv deltaker. Dette påpeker han også selv. Det er naturlig å tenke at uansett hvilken rolle læreren tar, vil han fremstå som en leder i gruppen, ikke minst fordi han er en mer kompetent og eldre enn elevene. Jeg vil også påpeke at jeg kommer inn i observasjonene på et tidspunkt hvor praksisen og rollene til både læreren og elevene allerede er godt etablert. Læreren vil naturlig ha hatt en stor innvirkning på måten elevene forholder seg til musikken, lokalet og hverandre på, noe som ikke ville ha skjedd dersom bandet ble dannet i en uformell kontekst. Samtidig ser man også lærerens fokus på å opptre i rollen som et mer kompetent bandmedlem, mer enn en lærer. Dette er noe av utfordringene som naturlig vil finnes når man trekker uformelle læringsstrategier inn i formelle kontekster.

Elevene snakker om undervisningstimene som bandøvinger, noe læreren uttaler at er på grunn av at man "endrer mentaliteten", med andre ord intensjonaliteten rettes mot å *spille* (Folkestad 2006). Når elevene beskriver bandet sitt og øvingene, kan man å se i analysen at det de snakker om ikke er skole. De nevner ikke at de skal lære noe, de snakker om å spille. Samtidig kan en se i analysen hvordan elevene lærer å spille i band, i den form av hvordan de ansatte sin tolkning av et band er. Rektoren og læreren beskriver begge hvordan de henter

inspirasjon fra egne banderfaringer, både fortid og nåtid, som de tar med inn i undervisningen. Setter vi dette i sammenheng med fokuset på sosiale relasjoner og bandkultur, kan vi se at elevene ikke bare lærer å spille i band, de lærer også hva et band er, formet etter lærer og rektors oppfattelse av band. Gjennom bandundervisningen fører lærerne videre en bandtradisjon de selv har vært en del av – det er de som setter definisjonen for hva et band er. Dette kan også bidra til at de fører videre tattforgitte sannheter om band, og hva man putter inn i "bandboksen". Dette er også den samme bandkulturen som jeg har erfaring med, noe som kan sette begrensinger for min kapasitet til å se dette i et mer kritisk lys. Samtidig er det helt i tråd det sosiokulturelle læringsperspektivet, der en formes etter den kulturen man lærer i. Sjangeren man er i vil også gi klare forventninger til hva et band er, og føringer for den bandkulturen både læreren og elevene fører videre. Elevene her vil lære etter modellen til de mer kompetente, og formes av deres måte å spille i band på. Elevenes bruk av jamming kan tyde på en påvirkning fra læreren, der han forklarer hvordan jamming er noe som er tatt med fra egen bandverden. Vygotsky beskriver hvordan man formes etter den mer kompetente innen den kulturen man er i (Vygotsky 1978), og som Tharp og Gallimore kaller modellering (1988).

Rektor er opptatt av at de ansatte skal være aktive musikere, for å kunne ha et "ekte" forhold til bandspillingen. Her trekkes samtidig den formelle kunnskapen frem som en motpart, dermed noe som ikke er "ekte". Lærerens erfaringer fra eget musikerliv blir uttalt som noe som påvirker undervisningen, basert på hva som fungerte for læreren selv. Jeg tolker at den boklige kunnskapen som rektoren henviser til her er en slags formell kompetanse. Denne oppfatningen kan vi finne igjen hos Lilliestam der han trekker frem hvordan populærmusikere, spesielt innen rock og folkemusikk, ser på formell musikkundervisning som uekte og har tradisjonelt utvist en skepsis mot slike strategier (1995). Man vil ikke innrømme at man for eksempel kan musikkteori, da de ser på det som ikke-autentisk. Man skal "spille fra hjertet", ikke fra boka. Lilliestam antyder at dette har oppstått på bakgrunn av rockemytologien, der de gamle rockeheltene lærte å spille ved hjelp av uformelle læringsstrategier, på samme måte som beskrevet av Lucy Green (2001). Formell kompetanse kan, i denne sammenhengen, også ses på som formell lærerkompetanse. Likevel vil jeg påstå at dette er i en formell kontekst, da det ikke er å komme bort fra at dette er en skole. Når elevene søker seg til denne skolen, er det for å lære. Med lærerens søken etter å lage en autentisk øvingssituasjon, får vi dermed et tilfelle av uformell læring i en formell kontekst. Det blir bevisst lagt opp til at dette ikke skal være skole. Det blir konsekvent kalt "bandøving", ikke skole. Undervisningsmaterialet er ikke definert og kommer i form av

låtskriving eller jamming. Green påpeker i sin liste hvordan fokus på kreativitet blir mer fremtredende i uformelle lærings situasjoner, og dette er også tilfellet her. Elevene foretrekker å lage egen musikk, og de uttrykker at de er blitt mer inspirerte og motiverte av dette. Det blir lagt opp til å jobbe kreativt gjennom å gi rom til låtskriving og elevstyrt innhold. Læreren drar inn jamming som et kreativt verktøy, noe elevene har tatt med seg videre til eget øvingsrom. Læreren er tydelig aktiv i sin tilnærming til undervisningen, i forhold til hvordan Green legger opp til at lærerrollen er mer fraværende. Empirien viser til hvordan læreren aktivt legger opp til uformell læring, der hans tilstedeværelse likevel gir undervisningen et formelt rammeverk. En kan dermed argumentere for at dette en formell lærings situasjon. Elevenes kognitive struktur sier at dette er en skole med en lærerfigur, selv om de uttalt ikke opplever det som dette. Likevel kan læreren legge opp til uformelle læringsstrukturer, som tillater elevene å fokusere på å spille. Læreren har tydelige pedagogiske trekk ved undervisningsstilen sin, når han bygger stillas opp under elevene med mål om at de skal klare å spille sammen uten hans veiledning (Wood, Bruner og Ross 1976). Det er tydelige sosiokulturelle trekk ved undervisningsstilen, selv om læreren ikke har formell undervisningskompetanse. Dette blir likevel naturlig, da den sosiokulturelle læringsteorien spiller på læringsstrategier man finner igjen i alle livets situasjoner.

Jeg har diskutert hvordan lærerrollens fravær har påvirket hvordan elevene lærer, og hvordan dette kan gi elevene en følelse av autenticitet. Men kan det også være at det er lærerrollens nærvær som tillater dette? Samtidig som læreren legger opp til en strukturløs struktur og en elevstyrt undervisning, er det viktig å påpeke at det er akkurat læreren som har lagt opp til en uformell undervisningssituasjon som dette. Hadde det vært likt om det hadde vært en annen lærer, med et annet pedagogisk grunnsyn og erfaring som hadde vært tatt den samme bevisste fraværende rollen? Empirien viser at læreren er bevisst i sin rolle som relasjonsbygger og tilrettelegger, og at han har tatt med seg egne erfaringer fra band inn i undervisningen. Slik Clements påpeker at vi ikke må overse hvordan lærerens kreative og intuitive kompetanse påvirker elevenes læring, må ikke lærerens indirekte læringseffekt undervurderes (2008). Jeg vil trekke frem hvordan skolen tilrettelegger for et kunstnerisk rammeverk som sentralt hos denne skolen (Folkestad 2006). Med andre ord, de bygger en autentisk musikkverden rundt elevene, basert på en pedagogikk der uformelle læringsstrategier står sterkt. I forhold til Greens forskning, er lærerens tilstedeværelse her mer sentral.



## 6. Konklusjon

Problemstillingen i min oppgave har vært *Hvordan kan uformell læring bidra til å tilrettelegge for at bandundervisning i kulturskolen oppleves autentisk av elevene?* For å kunne svare på det har jeg observert og intervjuet informanter på en kulturskole. Videre har jeg analysert empirien og drøftet funnene mine. Analysen er delt i tre for å kunne dekke tre forskjellige aspekter ved problemstillingen min, definert som forskningsspørsmål. Jeg vil først presentere konklusjonene for hvert forskningsspørsmål, for deretter å kunne svare på problemstillingen som helhet.

- På hvilken måte bidrar rammefaktorene for kulturskolen til en opplevelse av autentisitet for elevene?

Denne skolen er bygd inn i et tidligere studio, der de har beholdt funksjonene og kvalitetene i studioloalet. I innspillingsrommet er alt av bandutstyr rigget opp til en hver tid, og fungerer som et øvingsrom. Definert etter rammefaktorene er dette lokalet et studio og øvingsrom, ikke en kulturskole. Musikkutstyret holder en god standard, og kompromitterer ikke opplevelsen til elevene slik at de dermed kan fokusere på spillingen. Selv om ikke elevene er like entusiastisk for utstyret, er den viktigste funksjonen at det tillater elevene å kunne spille. Fokuset ligger på å spille musikk, og ikke å lære å spille musikk. Rammefaktorene legger dermed opp til en uformell læringssituasjon, der elevenes intensjonalitet er rettet mot å spille, ikke mot å lære. En uformell læringssituasjon som dette, vil elevene kunne oppleve som autentisk. Likevel er dette fremdeles en skole, og bruken av lokalet må tilrettelegges deretter. Ved å være en skole, kan en si at konteksten er formell, men lokalene og inventaret bidrar til en følelse av autentisitet.

- På hvilken måte bidrar sosiale relasjoner til en opplevelse av autentisitet for elevene?

Ved å vektlegge sosiale relasjoner i undervisningen, og på skolen generelt, vil det i bandundervisningen kunne bygge opp en fellesskapsfølelse gjennom å mestre noe sammen. Ved å ikke snakke om å lære elevene å bli flinke til å spille, men å spille og mestre sammen, indikerer det at det er det fokuset er på denne skolen. Å bli flink er en bieffekt av å mestre sammen. Elevene nevner heller ikke det å bli flink, men trekker heller frem det å spille sammen og vektlegger viktigheten av at man må fungere sammen i et band. Slik blir det tydelig at et felles syn på band er at et band er mer enn en samspillgruppe. Dermed blir

bandundervisningen en arena der elevene ikke bare lærer å spille sammen, men lærer å spille sammen i fellesskap. Den uformelle lærings situasjonen, der undervisningsinnholdet i stor grad er elevstyrt, tilrettelegger for å bygge en fellesskapsfølelse gjennom å la elevene ta med seg sin egen musikk inn i undervisningen. I dette tilfellet kommer det tydelig frem i de kreative situasjonene, med jamming som sentralt virkemiddel, der elevene tar med sitt eget musikkuttrykk inn i gruppen og bygger på dette i fellesskap. Likevel er det de ansatte som tilrettelegger for å gi elevene muligheten til dette, og bygger dermed en autentisk musikkverden rundt elevene, basert på en pedagogikk basert på uformelle læringsstrategier.

- På hvilken måte bidrar lærerrollen i en uformell læringskontekst til en opplevelse av autenticitet for elevene?

Ved å distansere seg fra lærerrollen, og heller ha en dynamisk tilnærming til sin egen rolle i undervisningen, skaper læreren en strukturløs struktur. Samtidig flyttes fokuset fra skole over til bandøving. Dette gjøres ved hjelp av flere grep, som å kalle bandundervisningen for *bandøving* og ved å ikke forberede seg som lærer, men som et bandmedlem. I dette oppstår det en uformell læringskontekst. I denne konteksten er fokuset på *å spille i band* og ikke *å lære å spille i band*, der læringen skjer uformelt. Læreren uttaler at han bruker egne erfaringer i bandundervisningen, og bruker dem på samme vis som han gjør i egne band. Slik oppstår det en følelse av at bandundervisningen er et autentisk band, og ikke en kulturskolegruppe. Elevene omtaler undervisningen som at det ikke føles som en skole, og læreren indikerer et tilsvarende syn. Likevel kan dette kalles et formelt undervisningsprogram da det er en del av en organisert institusjon. Det er læringsmetodene som kan klassifiseres som uformelle, basert på bevisste valg av de ansatte.

Ved å se på konklusjonen av hvert enkelt forsknings spørsmål, kan vi se at dette er en sammensatt problemstilling, der alle elementene i hovedproblemstillingen glir over i hverandre. Likevel mener jeg det er viktig å dele opp dette for å kunne trekke paralleller mellom de forskjellige aspektene av problemstillingen min. De ansattes bevisstheten på hva et band er, og hvordan et band fungerer er viktig når de tilrettelegger og planlegger undervisningen. Det er et fokus på selve lokalet og musikkutstyret, som gjør at rammebetingelsene for å spille i band er tilstede. Samtidig blir det sosiale lagt vekt på, som påvirker hvordan elevene fungerer sammen, både i bandsammenheng og utenfor. Dette, i tillegg til lærerrollens dynamiske rolletilnærming, skaper en uformell lærings situasjon der en



fokuserer på å spille. Dette vil være grunnleggende for at elevene skal oppleve bandspillingen som autentisk.



## 7. Avsluttende refleksjoner og videre forskning

I dette prosjektet har jeg forsøkt å finne svar på hvordan man kan tilrettelegge bandundervisning i en kulturskole for at elevene skal oppleve undervisningen som autentisk. Designet som et kvalitativt forskningsprosjekt har jeg samlet empiri gjennom observasjoner og intervju, og videre analysert empirien i en tematisk analyse. Funnene er blitt presentert og diskutert gjennom relevant teori.

Det må presiseres at funnene i dette prosjektet gjenspeiler utvalget av forskningsdeltakere, og at den samme studien utført på en annen skole, med andre deltakere ville gitt andre resultater. Funnene jeg har gjort har i stor grad vært påvirket av en gruppe som er godt kjent med hverandre, og godt kjent med læreren. Kanskje hadde resultatene sett annerledes ut med en annen gruppe? Etter mitt syn hadde det vært interessant å gjennomføre en lignende studie med elever i en annen aldersgruppe og med kortere tid sammen, slik en av de andre gruppene læreren nevner. Ved å sammenligne funnene i et slikt hypotetisk prosjekt med dette, hadde jeg hatt et større empirisk grunnlag for videre forskning og en dypere innsikt på området. Det er også andre aspekter ved denne oppgaven som kunne vært interessant å fordype seg nærmere i. Det kunne vært interessant å se problemstillingen i lys av andre sjangere, for å se hvordan uformelle læringsstrategier kan påvirke undervisning innen andre musikktradisjoner. Læreren som en viderefører av en bandkultur, er et eksempel på noe jeg har vært innom, men som det hadde vært interessant å gå dypere inn i. Dette har jeg derimot ikke fått plass til innenfor rammene til en masteroppgave.



## 8. Litteraturliste

- BoomTown. "The BoomTown Story". YouTube-video, 00:54. Lastet opp [Februar 2014].  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=54&v=sj0oqBb\\_YX0](https://www.youtube.com/watch?time_continue=54&v=sj0oqBb_YX0)
- Erdis, Mare, og Ann-Karin Bjerke. 2009. *Juss for Pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkestad, Göran. 2006. "Formal and Informal Learning Situations or Practices vs. Formal and Informal Ways of Learning." *British Journal of Music Education*, 23(2): 135-45.
- Fornäs, Johan, Ulf Lindberg og Ove Sernhede. 1995. *In Garageland: Rock, Youth and Modernity*. London: Routledge.
- Green, Lucy. 2001 *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate, 2001.
- . 2006. "Popular Music Education in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom." *International Journal of Music Education* 24, no. 2: 101-118.
- . 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hugill, Andrew. 2012. *The Digital Musician*. 2. utg. London: Routledge.
- Imsen, Gunn. 2014. *Elevers Verden: Innføring I Pedagogisk Psykologi*. 5. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Kanellopoulos, Panagiotis og Ruth Wright. 2012. "Improvisation as an Informal Music Learning Process: Implications for Teacher Education." I *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Redigert av Sidsel Karlsen og Lauri Väkevä, 129-157. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.

- Karlsen, Sidsel. 2012. "BoomTown Music Education and the Need for Authenticity: Informal Learning put into Practice in Swedish Post-Compulsory Music Education." I *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Redigert av Sidsel Karlsen og Lauri Väkevä, 79-95. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann. 2015. *Det Kvalitative forskningsintervju*, 3. utg., 2. Oppl. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, Jean, Etienne Wenger. 2003. *Situert Læring - Og andre Tekster*. København: Reitzel.
- Lilliestam, Lars. 1995. "Gehörsmusik: Blues, Rock och Muntlig Trådering." *Skrifter Från Musikvetenskap*, Göteborgs Universitet. Vol. nr. 37, Göteborg: Akademiförl., 1995.
- Lyngsnes, Kitt Margaret, og Marit Rismark. 2007. *Didaktisk Arbeid*. 2. utg. Oslo: Gyldendal.
- Mellin-Olsen, Stieg. 1993. *Kunnskapsformidling: Virksomhetsteoretiske Perspektiver*. Caspars Pedagogiske Bibliotek. 2. utg. Nordås: Caspar.
- Miller, Jody og Barry Glassner. 2011. "The 'Inside' and the 'Outside': Finding Realities in Interviews." I *Qualitative Research* 3. utg, redigert av David Silverman, 131-149. Los Angeles: Sage
- Norsk Kulturskoleråd. 2016. *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ Metode: En Innføring med Fokus på Fenomenologi, Etnografi og Kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Ruud, Even. 2013. *Musikk og Identitet*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, Einar M., og Sidsel Skaalvik. 2005. *Skolen som Læringsarena: Selvoppfatning, Motivasjon og Læring*. Oslo: Universitetsforl.,
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i Praktiken: Ett Sociokulturellt Perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Saar, Tomas. 1999. "Musikens Dimensioner: En Studie av Unga Musikers Lärande." Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet. Hentet 10. Januar 2019.  
<http://hdl.handle.net/2077/13950>
- Stabell, Ellen M. og Anne Jordhus-Lier. 2017. "Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering." I *Forskning og Utvikling i Kulturskolefeltet. IRIS – Den doble regnbuen*, redigert av Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn Rønning, 58-79. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publication.
- Thagaard, Tove. 2018. *Systematikk og Innlevelse: En Innføring i Kvalitative Metoder*. 5. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Tharp, Roland, og Ronald Gallimore. 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tjora, Aksel Hagen. 2012. *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis*. 2. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trondheim Lyd. 2018. "Utleie – Backline." Hentet 11. januar 2019.  
<http://www.trondheimlyd.no/backlineutleie/>
- Vygotskij, Lev Semenovič, Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, og Ellen Souberman. 2012. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Väkevä, Lauri. 2010. "Garage Band or Garageband ®? Remixing Musical Futures." *British Journal of Music Education*, 27(1): 59-70.
- Weisethaunet, Hans, og Ulf Lindberg. 2010. "Authenticity Revisited: The Rock Critic and the Changing Real." *Popular Music and Societ*, 33(4): 465-485
- Westby, Inger Anne. 2017. "Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak?" I *Forskning og Utvikling i Kulturskolefeltet. IRIS – Den doble regnbuen*, redigert av Elin Angelo, Anders

Rønningen og Rut Jorunn Rønning, 134-156. Cappelen Damm Akademisk/NOASP  
Nordic Open Access Scholarly Publication.

Wood, David, Jerome S. Bruner, og Gail Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.



## Vedlegg

### i. Samtykkeskjema

Følgende skjema ble delt ut til og signert av alle fem informanter.

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

##### ***Å holde det ekte - Autentisitet i bandundervisning?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke måter å undervise band i kulturskole. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### **Formål**

*Å holde det ekte - Autentisitet i bandundervisning* er en mastergradsstudie som har som formål å undersøke undervisningspraksis i band på kulturskolen og ulike aspekter ved denne praksisen.

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

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder er John Howland.

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

I dette prosjektet vil jeg følge undervisningen i \*\*\*\*\*.

Du får spørsmål på grunn av din tilknytning til denne undervisningen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære at jeg følger undervisningen i \*\*\*\*\* i en avtalt periode, samt et intervju i etterkant av observasjonsperioden.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker.

##### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Veileder vil få innsyn i datamaterialet.

Alle deltakerene i prosjektet, samt institusjonene de er tilknyttet til, vil anonymiseres og ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. Datamaterialet og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

*Hvis datamaterialet ikke skal anonymiseres ved prosjektslutt: oppgi formål med videre oppbevaring/ bruk av personopplysninger (f.eks. etterprøvbarehet, oppfølgingsstudie, arkivering for senere forskning), hvor opplysningene skal lagres, hvem som vil ha tilgang, samt endelig tidspunkt for anonymisering (eller, hvis aktuelt, presiser at personopplysningene skal lagres på ubestemt tid).*

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Knut Finsaas  
Epost: \*\*\*\*\*  
Tlf: \*\*\*\*\*
- John Howland  
Epost: \*\*\*\*\*  
Tlf: \*\*\*\*\*
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Knut Finsaas

John Howland

---

## Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Å holde det ekte - Autentisitet i bandundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet (gjelder kun elever)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## ii. Tilbakemelding fra NSD



John Howland

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.11.2017

Vår ref: 56802 / 2 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.10.2017 for prosjektet:

<i>56802</i>	<i>Elgitaren i kulturskolesammenheng.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>John Howland</i>
<i>Student</i>	<i>Knut Finsaas</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfågres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Ved prosjektslutt 20.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering



#### STUDIEDESIGN OG INFORMASJON

Studien innebærer observasjon på kulturskolen. Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Personvernombudet presiserer at deltagelse i forskning skal være frivillig, dette innebærer i dette prosjektet at samtlige deltakere på kulturskolen må samtykke til at observasjonen kan gjennomføres. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

#### SAMTYKKE FRA UNGDOM 16-17 ÅR

Det skal ikke samles inn sensitive opplysninger og det er lagt opp til at ungdommer i prosjektet (16-17 år) selv samtykker til deltakelse. Personvernombudet har ingen innvendinger til dette.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 20.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger).

### iii. Intervjuguide for ansatte

1. Hva er din rolle på skolen?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvorfor startet du/dere [skolen]?
4. Hva er fokuset til [skolen] som musikkskole?
5. Hvilke pedagogiske tanker er utgangspunktet til skolen?
6. Hvilke typer elever søker seg hit? /
7. Hva gjør at dere som lærere søker dere hit?
8. Hva er målene til elevene?  
Diskuter dere dette med elevene?
9. Hva er lærernes mål?  
Har dere et felles mål, langsiktig?
10. Hvordan er fordelingen mellom bandundervisning og en-til-en instruksjonsundervisning?
11. Hvordan legger dere opp repertoar, i hvor stor grad bestemmer elevene?
12. Kan du fortelle om bandundervisningen, og hvordan den fungerer?
13. Hva er bakgrunnen for at det ble startet?
14. Hvem består bandet av?
15. Hva lærer elevene av å spille i band?  
Verdien av å spille i band?
16. I hvor stor grad brukes elevenes musikkbakgrunn og -erfaring i bandundervisningen?
17. Legger dere opp til at bandet skal føles som et «ekte band», og ikke en kulturskoletime?  
Hvordan gjør dere ev. det?
18. Responderer elevene annerledes på å lage og spille egne låter vs coverlåter?
19. Hvilken rolle tar dere som lærer i bandundervisningen?
20. Hvilke erfaringer tar du som lærer med deg fra din egen banderfaring?
21. I hvor stor grad bestemmer elevene selv innholdet i timen, og hvordan den gjennomføres?  
Hvordan foregår er vanlig bandtime?
22. Hva ligger bak valget om å fokusere på jamming, låtskriving og plateinnspilling?  
Hvordan lærer dere bort jamming?  
Hva er verdiene bak å jamme?

#### iv. Intervjuguide for elevene

1. Når begynte dere på skolen
2. Har dere spilt musikk/i band før dere begynte her?
3. Hva er deres musikkbakgrunn?  
Musikksmak?
4. Hvorfor startet dere på [skolen]?  
Hvor hørte dere om skolen?
5. Hvorfor valgte dere bandundervisning?
6. Hvordan opplever dere lærerne her?
7. Hvordan opplever dere lokalene her?
8. Hvordan opplever dere å lage egen musikk på timene?
9. Hva er de musikalske målene deres?
10. Hvorfor jamming?  
Hvordan går dere frem?
11. Hvordan lager dere låter?
12. Er det noe forskjell på undervisningen her i forhold til musikklinja eller tidligere kulturskoler?
13. Hvilket utstyr bruker dere?
14. Er det noe dere kunne synes kunne vært gjort annerledes på skolen her?
15. Øver dere utenfor timene?
16. Er det mye fokus på livespilling?
17. Hva er veien videre for dette bandet?



