

KAPITTEL 5

Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud

Bjørn-Terje Bandlien

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter examines, from a design theoretical perspective, the different kinds of educational culture students became part of during a municipal collaborative project where municipal music and art school teachers and primary school teachers collaborated on the total music education program of a primary school throughout a school year. Data material is generated through participatory observation in an ethnographic way, with observations in different parts of the school's music teaching, and analyzed through the research question: What kinds of institutional patterns, potential resources, representations and recognition cultures can be observed at the different stations of the rolling music teaching program? Through analysis and discussion, the chapter contributes to a broad perspective on collaboration between municipal music and art school and primary school, which involves embracing a broader subject-specific and pedagogical diversity.

Keywords: collaboration, educational culture, music pedagogical diversity, music teaching practice

Utgangspunktet for dette kapitlet er et større kommunalt samarbeidsprosjekt i en stor norsk by, hvor kulturskolen kommer inn i flere grunnskoler for å bidra i undervisningen i kunstfagene. Kapitlet føyer seg inn i en forskningstradisjon som tar opp samarbeid mellom kulturskole og

Sitering av dette kapitlet: Bandlien, B.-T. (2021). Utdanningskulturelt mangfold i et rullerende musikkundervisningstilbud. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Bd. 3. Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 5, s. 127–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

grunnskole (Angelo & Emstad, 2017; Brøske, 2017; Westby, 2017). Slike samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er særlig aktualisert de senere åra, blant annet gjennom regjeringas såkalte «PE-strategi» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og kunnskapsgrunnlaget om kulturskolen (Berge et al., 2019). Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til mer kunnskap om hva slike samarbeid kan medføre i praksis for elevenes læringsarbeid.

I det omtalte kommunale prosjektet finnes mange eksempler på at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole ble gjennomført ved at elevene rullerte mellom poster med ulike faglige profiler. Forskningsprosjektets hensikt møtes gjennom undersøkelse av hva slags ulike musikkfaglige utdanningskulturer grunnskoleelevene var del av underveis i det rullerende undervisningstilbudet hvor kulturskolelærere samarbeidet med grunnskolelærere om å skape det totale musikkundervisningstilbudet innenfor en grunnskoles rammer gjennom ett år. Ut fra dette søker kapittelet å gi et kunnskapsbidrag om hva slags betydning kulturskole–grunnskole-samarbeid om musikkundervisning kan ha i praksis. Dette kapittelets bruk av begrepet *utdanningskultur* støtter seg, i tråd med prosjektets metodologi, på en etnografisk forståelse hvor en kultur konstitueres av de handlinger, atferdsmønstre, ideer, redskaper og kunnskaper som finnes, produseres og uttrykkes i feltet (Fetterman, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007), og relaterer en slik kulturforståelse til den aktuelle utdanningskonteksten. Forskning relatert til utdanningskultur har gjerne vært rettet mot lærernes kunnskaper, kunnskapskulturer og diskursene bak disse (Krüger, 1999, 2000; Nerland, 2007). I dette kapittelet legger jeg imidlertid vekt på konkret klasseromspraksis hvor elevene så vel som lærerne er delaktige. Lærernes profesjonsforståelser og kunnskapsbakgrunner er klart relevante, men kan ikke alene konstituere kulturen i det enkelte klasserommet, og kan da heller ikke alene beskrive hva slags kultur og læringsforhold elevene blir del av. Derfor inntar jeg et designteoretisk ståsted (Selander, 2017). Dette innebærer å trekke inn eleven som likeverdig part i den kulturkonstituerende aktiviteten. På denne måten kan elevenes kulturelle deltakelse bli anerkjent og studert, og ikke bare bli behandlet som et biprodukt av lærernes profesjonsforståelser. Kapittelet søker dermed å undersøke hva slags handlinger og

forståelser som kommer til uttrykk og bidrar til kulturell mening i de studerte læringsaktivitetene i ulike musikkrom på en barneskole. Ut fra et designteoretisk perspektiv er det som «kommer til uttrykk» det som materialiseres i form av kommunikasjon i en rekke ulike materielt og sosialt konstruerte tegnsystemer.

Designteori er enda nokså sparsomt brukt som linseverk i musikkpedagogisk forskning. Kempe og West (2010) beskriver, ut fra et designteoretisk perspektiv, musikkundervisningen som en «rik kommunikatív väv av ulike semiotiska resurser som musikk, tal, noter, gester och ögonkast» (s. 67), og er opptatt av hvordan hierarkiske forhold mellom lærer og elev innvirker på kunnskapsproduksjonen. Bandlien (2019) utviklet et kritisk designteoretisk perspektiv for å undersøke hva slags kunnskap som ble produsert under læringsaktivitet hvor elever komponerte med iPad. Ut fra en etnografisk studie fant Bandlien blant annet at klingende musikk forstått som et kompleks av multimodal tegnskaping, fordrer et tilsvarende kompleks av ulike former for musikalske kunnskaper.

Koblingen mellom etnografi og designteori (Bandlien, 2019) benyttes også i denne studien, som bygger på en etnografisk undersøkelse av et samarbeidsprosjekt hvor kulturskolelærere bidro i grunnskolenes musikkundervisning. Gjennom skoleåret skulle samtlige elever innto fem ulike stasjoner: hiphop, band, komponering, dans og kor. Kor-stasjonen som elevene skulle innto tre ganger i løpet av året fungerte som et organisatorisk oppsamlingsheat hvor flere elevgrupper ble slått sammen til store grupper. Dette muliggjorde mindre grupper på de andre stasjonene. På de forskjellige stasjonene møtte elevene ulike lærere, ulike læringsressurser og ulike forventninger og oppgaver, og de produserte og kommuniserte forskjelligartede representasjoner av kunnskap.

Designteori som teoretisk rammeverk

Designteori (Selander, 2017) er en læringsteori og en didaktisk teori som anerkjenner at kunnskap i seg selv ikke kan iakttas, men at kunnskap og læring kan observeres i form av representasjoner av transformerte semiotiske ressurser innenfor et mangfold av tegnsystemer. Som didaktisk teori framhever designteorien *distribusjon* av potensielle ressurser, og

et antihierarkisk forhold mellom lærer og elev. Ut fra et designteoretisk perspektiv kan musikk betraktes som kompleks multimodal tegnskaping (Bandlien, 2019).

Undersøkelse av de ulike stasjonenes utdanningskulturer ut fra et designteoretisk perspektiv, gjøres her ved å analysere datamaterialet ut fra de designteoretiske begrepene *institusjonelle mønster*, *potensielle ressurser*, *kunnskapsrepresentasjoner* og *anerkjennelseskulturer* (Selander, 2017). Ut fra dette formuleres det konkrete forskningsspørsmålet: Hva slags institusjonelle mønster, potensielle ressurser, kunnskapsrepresentasjoner og anerkjennelseskulturer kan observeres ved de ulike stasjonene i det rullerende undervisningstilbudet?

Institusjonelle mønster skal i denne sammenhengen ikke forstås som avgrenset av en fysisk definert institusjon, som for eksempel en skole eller et sykehus, men betegner forutsetningene av normer, regler, overenskomster, vaner og forventninger som legger føringer for læringsprosessene i den utdanningskulturen som studeres. Begrepet har noen likhetstrekk med begrepet rammefaktorer, men legger sterkere vekt på regler og overenskomster som danner rammer av gitte forventninger og vaner for læringsaktivitetene. Krügers (1999) diskursbegrep er et annet beslektet begrep: «'Diskurs' kan sammenlignes med en *tekst* som holdes sammen av et sett av 'innforståtte' regler og standarder og tenkemåter» (s. 219). På denne måten har Krügers diskursbegrep en bredde som omfatter nær sagt alle sider ved en gitt undervisningssammenheng, samtidig som det kan virke å være begrenset ved å fokusere nokså ensidig på læreren og lærerens forståelser: «Diskurser [...] *konstruerer* undervisningens 'objekter' for lærerens 'blikk': hva er 'læring', 'progresjon/faglig utvikling', 'disiplin og orden', 'autoritet og autoritetsplassering', 'kunnskap i faget' og 'kontroll' av slik kunnskap, 'musikalitet/talent' [...] osv.» (Krüger, 1999, s. 221). Institusjonelle mønster, som designteoretisk begrep, nøyer seg derimot med å beskrive overenskomstene som innrammende forutsetninger for den sentrale aktiviteten, nemlig elevenes kunnskapsproduksjon som finner sted gjennom transformasjon og re-presentasjon av potensielle ressurser (Selander, 2017). De institusjonelle mønstrene som studeres i dette kapitlet gjelder hovedsakelig hva slags roller de ulike aktørene har og forventes å ha, og hva slags fysiske omgivelser og organiseringsstrategier som omgir undervisningen.

Potensielle ressurser er alle de semiotiske ressursene elevene har til rådighet for å skape og kommunisere egne forståelser. De semiotiske ressursene som benyttes har avgjørende betydning for hva slags kulturelt innhold som (kan) kommuniseres. I designteoretisk forstand er det vesentlig å forstå at ressursene kan være innenfor alle ulike former for tegnsystem, og at de også kan kombineres multimodalt. Dette innebærer auditive og visuelle uttrykk, så vel som uttrykk av taktil, spatial og temporal art, eksempelvis melodi, lyd, rytmer, instrumenter, noter, bevegelser, gester, teknologiske artefakter, kropp og stemme. Preferanser for, eller diskriminering av, uttrykksformer er, i designteoretisk forstand, helt sentralt for å kunne forstå kulturen det er snakk om. Ut fra designteori er ressursene semiotiske ettersom de benyttes til tegnskaping, og de er potensielle ved at deres formbarhet, re-formbarhet og tolkbarhet vektlegges.

Representasjonene er de kommuniserte uttrykkene av kunnskap som finnes. Representasjonene er transformerte «versjoner» – re-presentasjoner – av de potensielle ressursene. Eksempelvis blir lærernes representasjoner dermed potensielle ressurser som elevene transformerer til nye representasjoner. En re-presentasjon innebærer at kunnskapsinnholdet formes på nytt. Med andre ord blir ikke lærerens kunnskap overført direkte, og gjengitt i samme form. Elevens re-presentasjon innebærer ny kunnskapsproduksjon. Dermed innebærer læring alltid produksjon, men også endring av kunnskap (Selander, 2017, s. 37). Kunnskapen forblir ikke den samme, den transformeres og re-presenteres.

Anerkjennelseskultur beskrives som et idémessig mønster som styrer hvordan vi gjør distinksjoner og bedømmelser (Selander, 2017, s. 39), og er dermed avgjørende for hva som anerkjennes som kunnskap innenfor et faglig område. I en musikkutdanningskultur kan eksempelvis kunnskap knyttes sterkt eller mindre sterkt til visuelle forståelser som eksempelvis noter, eller sterkt eller mindre sterkt til visse auditivt tilgjengelige forståelser som eksempelvis harmonisk gehør. Variasjon i slike variabler konstituerer ulike musikkfaglige anerkjennelseskulturer. Slike variasjoner har både med institusjonelle mønster og med potensielle ressurser og representasjoner å gjøre, og innebærer dermed et slags metaperspektiv som etter mitt syn korresponderer godt med begrepet utdanningskultur.

På denne måten åpner det designteoretiske perspektivet for å undersøke hvordan sentrale deler av en utdanningskultur kommuniseres blant deltakerne i kulturen – både lærerne og elevene. De fire designteoretiske begrepene *institusjonelle mønster*, *potensielle ressurser*, *representasjoner* og *anerkjennelseskultur* svarer til etnografens spørsmål om henholdsvis hva slags vaner og regler som finnes, hva slags ressurser for kommunikasjon som er tilgjengelige, hva slags kunnskap som produseres og kommuniseres og hva slags kunnskap som aksepteres i den aktuelle utdanningskulturen. Slik kan en etnografisk studie kombinert med et designteoretisk linseverk bidra til økt kunnskap om hvordan ulike utdanningskulturer fortoner seg i praksis, og hvordan de side om side kan virke komplementære eller motstridende.

Etnografi

Dette forskningsprosjektet tok til som en etnografisk feltstudie (Fetterman, 2010). Geertz (1973) beskriver mennesket i kulturen som edderkoppen i sitt eget nett. Spradley og McCurdy (1988) forklarer begrepet kultur som: «the knowledge people use to generate and interpret social behaviour. This knowledge is learned, and, to a degree, shared» (s. 8). Disse definisjonene av kulturbegrepet innebærer at menneskene både former kulturen og påvirkes av den. Dermed er det vesentlig for å kunne beskrive en kultur at forskeren møter denne kulturens mennesker, kunnskaper og redskaper.

Den nevnte feltstudien foregikk på en hel barneskole, i en ett år lang prosjektperiode hvor all musikkundervisning på skolen var lagt fast til torsdager hver uke, og hvor elevene vandret mellom ulike stasjoner. Prosjektet dreide seg om at kulturskolen kom inn i grunnskolens musikkundervisning med tre lærere, en danselærer, en bandlærer og en pianist. Der samarbeidet de med barneskolens egne musikk lærere, til sammen fem lærere, hvor tre hadde ansvar for korundervisningen på hvert sitt trinn, mens de to resterende hadde ansvar for undervisning i henholdsvis hiphop og komponering på data. Meningen med prosjektet var at barneskolens musikkundervisning skulle styrkes og at kulturskolen skulle presentere seg for samtlige barneskoleelever. Alle elevene, uansett klassetrinn fra andre til sjuende klasse, hadde én time musikk i uka, og var til stede på hver stasjon

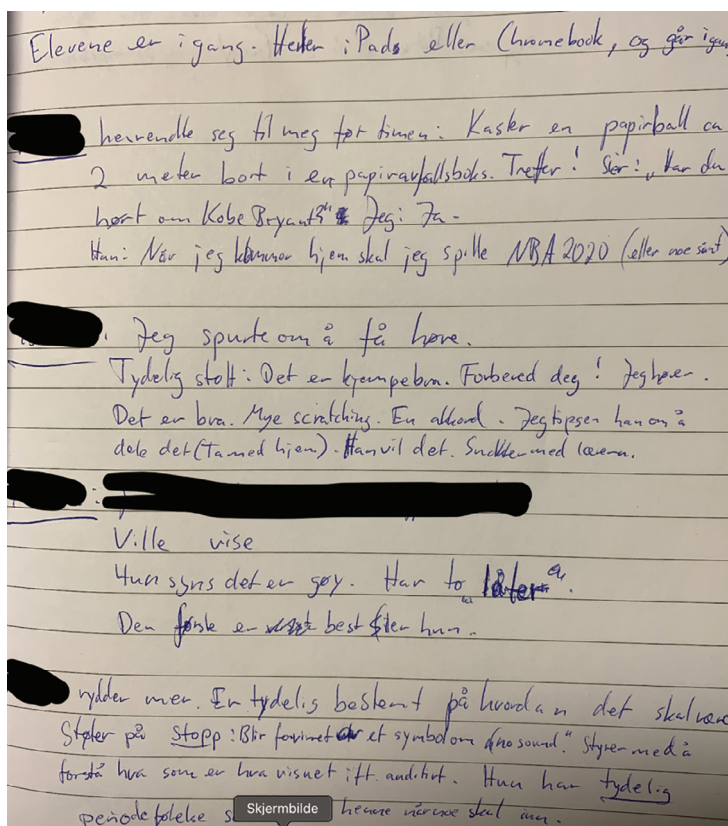
i fire–fem uker før de gikk videre. Alle elevene skulle etter planen innom alle stasjoner i løpet av året. Dette ble gjennomført hele veien fra skolestart i august 2019 og fram til pandemien inntok landet for fullt fra mars 2020. På dette tidspunktet ble både rulleringen og feltstudien avbrutt.

Som deltakende observatør vandret jeg mellom klassene, og observerte aktiviteten de fleste torsdagene i den nevnte perioden. Jeg fulgte dermed forskjellige elevgrupper fra forskjellige alderstrinn på de ulike stasjonene. På denne måten var jeg deltakende observatør ved hele skolens musikkundervisning, og samlet et materiale om de store linjene – om hva slags mangfold av musikkundervisning som foregikk på denne skolen i det aktuelle tidsrommet. Jeg var i liten grad deltakende i selve læringsarbeidet, men var en del av fellesskapet der jeg var, og hadde nær kontakt med utvalgte elever og lærere gjennom observasjon og uformelle samtaler. Datamaterialet ble dokumentert gjennom bruk av loggbok. De lærerne og elevene jeg hadde mest kontakt med kan beskrives som nøkkelaktører for den etnografiske studien. Fetterman (2010, s. 49–52) skriver om *key actors* at de er forskningsdeltakere som er spesielt artikulerte og kulturelt sensitive. En nøkkelaktør gir likevel verdifull informasjon fordi han/hun tilhører kulturens mainstream.

Som forskningssubjekt har mitt blikk og mine forkunnskaper innvirkning på hva jeg evner å observere og dokumentere. Jeg er musikkvitenskapelig utdannet, og har bakgrunn som utøvende musiker med piano og orgel som instrument, som lærer i barne-, ungdoms- og folkehøgskole, samt som grunnskolelærerutdanner. Min forskningserfaring dreier seg om designteori og digitalteknologisk musikkdidaktikk. Med en slik relativt bred musikkfaglig bakgrunn er etnografen rustet til å se mangfoldet av elever som er samlet i grunnskolen og hvordan didaktikken inkluderer eller ekskluderer elever. Han er også rustet til å fokusere på didaktikkens relevans i forhold til fag og elever, og på hvilke måter didaktikken eventuelt viderefører eller bryter utdanningstradisjoner. Dette er temaer som korresponderer med studiens undersøkelse av hvordan utdanningskulturene som kom til uttrykk kan beskrives og forstås.

Underveis i feltarbeidet førte jeg kontinuerlig loggbok (figur 1) over hva jeg observerte, hovedsakelig fra undervisningstimene, men også noe fra lærerpraten i pausene. Loggboka har 45 sider med skrift. Her

er undervisningssituasjoner beskrevet, og framtreddende hendelser og uttalelser referert. Innimellom har jeg også notert noen korte refleksjoner som fungerte som begynnende analyser. Selv om jeg hadde loggbok, kunne jeg selvsagt ikke skrive ned alt som foregikk, og noen opplevelser og observasjoner lar seg vanskelig omsette i ord. Noen ganger var det så travelt å få skrevet ned observasjoner i loggboka, at det som står der tolkes best gjennom minnet om hendelsen som ble observert. Eksempelvis kan det i figur 1 være uklart i loggboka hva som er elevsitater og hva som er mine beskrivelser, men jeg vet forskjellen fordi loggboka minner meg på hendelsene. Dermed har jeg også med minnet som en del av materialet fra denne feltstudien (Collins & Gallinat, 2010; Haripriya, 2020). Utvidelser og fortolkninger av det som loggboka dokumenterer, finnes i mitt personlige minne. Loggboka har en viktig funksjon ved at den kan påminne om hendelser.



Figur 1. Side 39 i loggboka. Noen elementer er sladdet for å anonymisere deltakerne i denne publikasjonen

Forskningsprosjektet er meldt til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etiske utfordringer ved denne studien dreier seg mye om å ta hensyn til personer som naturligvis var til stede i undervisning, men som ikke er deltakere i forskningsprosjektet. Dette er noe av bakgrunnen for at forskningsprosjektet i stor grad fokuserer på helheten i skolens totale musikkundervisningstilbud, og dermed på materiale av generell art – materiale som forteller om undervisningsopplegg, rammefaktorer og organisatoriske forhold. Materiale som omhandler spesifikke enkeltpersoner gjelder bare der personen selv og personens foresatte har samtykket til deltakelse. Eksempel på slikt materiale finnes i figur 1. Forskningsdeltakerne er anonymisert i dette kapittelet.

I fortsettelsen presenterer jeg fem forskernarrativer – et for hver av de fem aktivitetene som inngikk i rulleringen. Et forskernarrativ er en fortelling som forskeren konstruerer ut fra sitt materiale og ut fra sitt ståsted (Riessman, 2008, s. 50). Som etnograf er jeg særlig interessert i å fortelle om sosiale handlinger, kunnskaper og redskaper i kulturen som undersøkes (Fetterman, 2010; Hammersley & Atkinson, 2007). Sett gjennom en designteoretisk linse kan disse forholdene forstås som institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer (Selander, 2017). Forschernarrativene gir ikke komplette bilder av alt som foregikk, men meisler ut særtrekk ved de kulturene som studeres – ut fra forskerens posisjonering, innlevelse og teoretiske og erfaringsbaserte ballast. På denne måten er narrativene forskerens analyse av materialet som er generert gjennom deltakende observasjon. De fem narrativene er basert på dokumenterte observasjoner gjort under samme periode i alle fem aktiviteter. Dermed har jeg observert ulike elevgrupper i de fem aktivitetene. Også dette momentet er med på å konstituere fem ulike og adskilte delkulturer innenfor det totale materialet.

Etter forskernarrativene som nå følger, går jeg videre med en sammenligning av institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer på tvers av de fem kulturene som beskrives.

Hiphop

Hver hiphop-time varte ca. 40 minutter og foregikk i et anslagsvis 30 m² stort rom uten vinduer, lignende en liten kinosal, med to trappetrinn i bakkant. Grappa på sju andre og tredje-klassinger hadde fire slike timer før de framførte noe av sitt arbeid for resten av småskolen, og vandret videre til ny aktivitet. Den første timen ble brukt til samtale om og framvisning av historiske og kulturelle kjennetegn ved hiphop-kulturen. Da læreren spurte om elevene visste hva de så og hørte, navnga elever de ulike uttrykksformene rapp, tagging og hiphop-dans uten hjelp. DJ-ing som aktivitet virket imidlertid ikke å være kjent for dem fra før, selv om de kunne kjenne igjen hørbare stiltrekk fra DJ-ing som hiphop. Elevene virket interesserte og engasjerte gjennom hele økta, og jublet da læreren mot slutten viste fram mikrofon og platespiller som de skulle få prøve i seinere økter.

Den andre timen ble brukt til praktisk arbeid med graffiti. Læreren viste fram grunnleggende graffiti-teknikker med tredimensjonale bokstaver og tilhørende skyggelegging. Etterpå tegnet alle elevene sine egne navn med bruk av slik teknikk på en lang, utrullet papirrull, hvor alle skolens elever skulle gjøre det samme gjennom året, etter hvert som de kom innom hiphop-stasjonen. Elevene valgte selv farger, og arbeidet ivrig med dette resten av timen i ulike tempi. De som fikk det litt travelt, forenklet teknikkene sine ved å bruke færre ulike farger. Dermed kom alle i mål med sine navn. Noen elever rakk også å tegne en kopi som de kunne ha med hjem.

I den tredje økta fikk elevene prøve ut DJ-ing med scratching på platespiller. Den økta var jeg dessverre ikke til stede. I den fjerde økta var jeg tilbake. Da skulle det rappes. Rullen med papir var borte, rommet var ryddig, mens ungene raste rundt. Læreren startet timen med å snakke i mikrofon over PA-anlegget: «Hva har jeg i hånda mi?» En av elevene svarte: «mikrofon». Deretter fulgte samtalen om og utprøvingen av hvordan en mikrofon kan brukes til rapp og sang med ulike effekter og klangvariasjoner, hele tiden ved samtale gjennom mikrofonen. Elevene var tydelig berørte av hvordan mikrofonen bidro til å forandre en av de estetiske komponentene i undervisningen – lydets materialitet. Noen elever beveget seg under denne sekvensen fram til den ene store PA-høytteren

og la øret helt inntil. Noen sa: «Det kommer luft ut.» Ungene virket oppspilte og lo. En av dem ropte: «Kult!»

Band

I bandundervisningen ble elevene fordelt på de ulike instrumentene gitar, bass, trommer og piano. De ni fjerde- og femteklassingene i gruppa fikk i stor grad velge hva slags instrument de ville spille på. To spilte piano, en spilte bass, fire spilte gitar, en spilte trommesett og en spilte djembe. Bassisten og en av pianistene hadde noe erfaring fra før med å spille sine respektive instrumenter. For øvrig virket elevene å være nybegynnere. De fire undervisningsøktene var i sin helhet dedikert til å lære å spille Beatles-låta *Yellow Submarine*, som var lærerens låtvalg. Låten har relativt få akkordskifter med noe tid mellom hvert skifte. Låtvalget var, ifølge læreren, gjort ut fra at låta er enkel nok til at nybegynnere kan få til å være med på den.

Undervisningen foregikk ved at læreren gikk mye fra den ene til den andre og viste hva de skulle spille helt konkret. En tilpasning som ble gjort, var at samtlige instrumenter spilte enstemt. Akkorder var ikke noe tema, bare enkelttoner utvalgt av læreren.

Rommet de hadde til rådighet var et lite lagerrom på omtrent 10–15 m². Rommet var fullt av instrumenter, og når alle elevene var til stede i rommet var det trangt. Underveis i øvingene ble gitaristene for det meste sendt ut på gangen. Dermed ble det mer romslig i det lille lagerrommet og lettere å øve på ulike ting samtidig. Selv om de alle skulle spille samme sang, og målet var å spille den sammen, var det behov for mye individualisert øving på instrumentspesifikke stemmer og teknikker. Læreren gikk ut og inn mellom rommene. Han satte i gang øving på de ulike instrumentene inne i lagerrommet, gikk så ut på gangen og satte i gang gitaristene der, kom tilbake og videreførte øving med bass, piano og trommer, for så å gå tilbake på gangen igjen. Og slik fortsatte det. Mot slutten av hver økt ble hele bandet samlet inne i lagerrommet, og deler av låten ble forsøkt spilt sammen. Den delen av gruppa som til enhver tid var uten lærer gjorde lite eller ingenting. De satt ganske rolig og ventet inaktivt på læreren. Øvingen fungerte egentlig bare så lenge læreren var til

stede og veiledet elevene kontinuerlig. 30. januar noterte jeg: «[Lærerens navn] inne: Helt stille på gangen, ikke et ord, ikke en tone» og «[lærerens navn] på gangen: Elevene spiller andre ting, særlig piano og bass». De fire øktene forløp med øving på sangens ulike deler, og ved veis ende var bandet i stand til å spille *Yellow Submarine* på den måten den var innøvd, med enstemmige stemmer på alle instrumentene unntatt slagverket, hvor både basstromme, skarptromme og hihat var i bruk. Sluttresultatet var likevel ikke helt enstemmig, bare nesten helt enstemmig, fordi instrumentene innbyrdes spilte noe ulike stemmer. I siste økt skulle elevene forsøke å synge med, men det ble det lite ut av.

Komponering

På komponeringsstasjonen fulgte jeg en gruppe bestående av femte- og sjetteklassinger. De var til sammen femten elever i gruppa. Undervisningen startet med en lærerledet inspirasjonssamling framme ved klasserommets storskjerm. Læreren la vekt på at å komponere var å *sette sammen* ulike enkeltstående lyder til forløp av flere lyder, og at ulike former for lyd og musikk kommuniserer mening som mennesker kan fortolke og forstå. Dette poenget ble illustrert og forklart blant annet gjennom avspilling av en og samme kortfilm to ganger med ulike lydspor. De ulike lydsporene førte til at filmen kommuniserte ulike meningsinnhold. Elevene ble oppfordret til å lage musikk som kunne uttrykke følelser eller stemninger som skummelhet, tristhet eller glede. Læreren ville ha dem til å være bevisste på hvordan publikum ville reagere, og «få sine ideer ned i musikken», som han sa.

Elevene satt for det meste ved pultene sine mens de arbeidet individuelt med å lage hver sine små musikkstykker ved hjelp av digitale musikkteknologiske programmer, enten Song Maker fra Chrome music lab på datamaskiner eller med GarageBand på iPad. Elevene satt med hodetelefoner på under arbeidet, så det var for det meste stille mens de arbeidet. Likevel foregikk en del kortfattede samtaler mellom elever som satt nær hverandre, underveis i arbeidet. De viste fram fragmenter av musikk for hverandre og diskuterte ulike framgangsmåter for forskjellige musikkfaglige og teknologiske handlinger de ville gjøre.

De arbeidet med vidt ulike musikalske innhold. Noen arbeidet med å gjenskape kjente låter i Song Maker ut fra oppskrifter på internett. Noen utforsket rytmer i GarageBands Beatmaker. Andre lette etter skumle lyder i form av «monsterstemmer» og fiolinlyder. Jeg hørte tekststrofen «I'm going to kill you» innspilt med en dyp «monsterfiltrert» stemme. Elevene som hadde spilt det inn lo.

I løpet av disse fire ganske korte undervisningsøktene var det flere av dem som hadde laget ferdig to komposisjoner. Noen komposisjoner ble vist fram for resten av trinnet på den påfølgende visningsdagen før gruppen byttet aktivitet. Disse komposisjonene, som læreren valgte ut, var svært ulike, men hadde det til felles at de hver for seg var relativt enhetlige i sine respektive stiluttrykk.

Dans

I dansetimene var min tilstedeværelse, og dermed også mine observasjoner, mer fragmentert. Jeg var inne i to ulike danseklasser i undervisningsperioden, og fikk med meg framføringene til fire ulike klasser. Ut fra dette kan jeg presentere noen framtrepende trekk ved kulturen på dansestasjonen. I disse timene var omtrent 15 elever til stede. Timene inneholdt oppvarming, øving på en forberedt koreografi og avslutning med mer improvisatorisk og lekbasert innhold. Et teoretisk læringsinnhold som læreren tok opp med elevene i undervisningen ble kalt *dansens fire virkemidler*: høyt, lavt, fort og sakte, og handlet om hvordan en koreografi inneholdt elementer som var høyt oppe eller nede ved gulvet og elementer som gikk fort eller sakte.

I dansetimene som jeg observerte var elevene for det aller meste svært aktive, noen ganger med å løpe eller gå rundt i det store klasserommet på nærmere 100 m². Læreren brukte en del energi på å samle elevene og få dem til å gjøre det som var planlagt. Likevel deltok elevene, for det meste, i det som læreren satte i gang. Alle de fire framføringene jeg fikk med meg ble gjennomført med god innsats.

Noen elever virket å være utilpasse med å bruke egen kropp til å uttrykke seg musikalsk. Forskerens tolkning kommer av at disse elevene lo og bråket, og gjerne gjorde små og raske bevegelser heller enn store

tydelige bevegelser, samtidig som bevegelsenes foreskrevne rekkefølge i større grad ble overholdt enn pulsen og rytmen de skulle følge. Det var også en tendens til at elevene klumpet seg sammen i kjønnsdelte grupperinger – gutter med gutter og jenter med jenter.

På dansestasjonen inneholdt timene flere ulike momenter som ikke var direkte rettet mot framføringene. Særlig avslutningene av timene hadde en del mer «uformelt», lekpreget innhold, som ikke ville latt seg gjenskape i en scenisk framføring uten å virke ekskluderende på et publikum. Dette kunne være konkurransen hvor det er om å gjøre å stoppe dansingen idet musikken stopper, og hvor de seineste til å stoppe går ut av konkurransen, eller det kunne være enda mer interne leker, som når elevene ligger på gulvet i en ring hånd i hånd og sender strømmen nærmest usynlig rundt fra hånd til hånd. Ved siden av innøving av forberedt koreografi virket slike aktiviteter å være viktige på dansestasjonen fordi de var lystbetonte og fordi det ble brukt en god del tid på dem.

Kor

I kortimene ble halve trinn samlet i store grupper på om lag 45 elever i hver, halvparten av andre og tredje trinn, halvparten av fjerde og femte trinn og halvparten av sjette og sjuende trinn i hver sine kor. I kortimene stod hele elevgruppa samlet på korbenker i gymsalen. På gulvet ved siden av var det plassert et akustisk piano med profesjonell pianist fra kulturskolen, mens selve korledelsen ble utført av en grunnskolelærer fra de respektive trinnene. I disse timene var det ofte med flere lærere og assistenter inn, tilsynelatende for å holde ro og orden på elever som trengte ekstra oppmerksomhet. Elevene ble for det meste stående i ro på stedet sitt gjennom timen mens de deltok i korsangen. Noen ganger, om en eller flere elever var svært urolige, ble disse tatt fram til å stå på gulvet helt nær dirigenten, slik at de ble mer synlige for resten av koret.

Kortimene bestod grovt sett av kollektive oppvarmingsøvelser og kollektiv innstudering av repertoar. Det ble vektlagt at tekster og melodier skulle læres utenat. Dirigenten lærte bort sangene, og dirigerte med armene, til stødig musikalsk støtte fra pianisten. Pianisten var lite synlig, men hele tiden oppmerksom og støttende både overfor dirigenten og

overfor koret. Pianisten la til rette for fleksibel instrumentstøtte under både øving av detaljer og ved full gjennomspilling. Lærerdirenten hadde fullt fokus på korelevne.

Ved framføringene omtrent hver femte uke ble korene fra flere klasser slått sammen. Ved disse anledningene var det merkverdig å se at koret opererte med flere dirigenter. Hele tre dirigenter kunne dirigere samtidig, henvendt mot ulike deler av koret.

Gjennom de fem forskernarrativene har jeg beskrevet handlingsmønster, kunnskaper og redskaper som også kan betraktes gjennom de designteoretiske begrepene institusjonelle mønster, potensielle ressurser, representasjoner og anerkjennelseskulturer. I fortsettelsen vil jeg gjøre en sammenligning av hvordan disse fire begrepene på ulike vis fylles med konkret kulturelt innhold på de fem ulike stasjonene.

Framtredende institusjonelle mønster på fem ulike stasjoner

Elevene bragte naturligvis med seg individuelle vaner og oppfatninger når de flyttet seg mellom ulike stasjoner. Likevel kan de institusjonelle mønstrene (Selander, 2017) i form av normer, regler, og dermed også forventninger og vaner, framstå forskjellig innenfor de ulike stasjonene som undersøkes i dette kapitlet, ettersom aktivitet, læringsinnhold, rom, utstyr og lærere, ble forandret.

På hiphopstasjonen innbød rommet de var på til høyt lydnivå, og til at mye fysisk bevegelse ble en naturlig og akseptert del av aktiviteten. Den lille gruppestørrelsen forsterket disse mulighetene. På denne stasjonen kan en si at den utstrakte bruken av teknologi og hiphop-kulturelt innhold bidro til at elevene ble aktivisert i en kulturell opplevelse med oppskrudd stemning. Læreren snakket ofte til elevene i mikrofon og med DJ-musikk i bakgrunnen. Han var fremdeles lærer, men samtidig underholder (Angelo & Sæther, 2017, s. 187). Denne tosidigheten innebærer en balansegang, som i dette tilfellet lot til å fungere bra fordi underholdningsaspektet var sterkere knyttet til innholdsmessige materialiteter enn til lærerens person. Elevene viste stor begeistring, og syntes læringsinnholdet var «kult», samtidig som deres aktive fysiske uttrykk av lyd og

bevegelse ble en sentral del av deres handlemønster. Framtredende institusjonelle mønster på hiphopstasjonen kan ut fra dette beskrives som normer og vaner som innebar aktive, sosiale opplevelser med høy, festlig stemning.

På bandstasjonen spilte elevene på ulike instrumenter samtidig. Dette gjorde at læreren beveget seg mellom elevene og hadde tett kontakt med en eller noen få elever om gangen. Elevene gjorde det læreren instruerte dem i mens læreren var dedikert til dem, men de ble faglig inaktive når læreren ikke var henvendt direkte til dem. Dette tyder på at forventningene elevene utviklet for den faglige aktiviteten på bandstasjonen dreide seg mye om å følge lærerens handlinger og instruksjoner. Læreren viste fram hvordan instrumentene skulle spilles rent teknisk på utvalgte og definerte måter, og ledet og støttet samspillet i gruppa ved å spille sammen med elevene. Framtredende institusjonelle mønster, i betydningen vaner og normer, på bandstasjonen innebar med andre ord individualisert instruksjon, en del lediggang, og kollektivt, lærerledet og lærerstøttet samspill.

På komponeringsstasjonen var lærerens rolle som inspirator og igangsetter svært tydelig i første økt. Deretter var læreren for det meste en teknologisk og musikalsk erfaren samtalepartner. Elevene arbeidet utforskende og individualisert, side om side i samme rom, men likevel alene på hver sin datamaskin. Framtredende institusjonelle mønster på komponeringsstasjonen innebar at stasjonens deltakere utviklet forventninger om at her skulle elevene utforske teknologiske og musikalske ressurser nokså fritt og selvstendig, og derigjennom individuelt skapte egne musikalske uttrykk.

På dansestasjonen kan de institusjonelle mønstrene særlig knyttes til rom, kropp og koreografi. Forventningen om at elevene skulle være kroppslig aktive i et stort rom, gjorde at de fokuserte på sine kroppslige uttrykk, samtidig som romstørrelsen kan se ut til å ha åpnet for spontane grupperinger og brudd i det kollektive fokuset. Når slike brudd oppstod, ble disse påtalt i den hensikt å unngå dem. Læreren var elevenes konstante støtte i danseaktiviteten, idet hun instruerte og ledet elevene i en fast koreografi. Hun danset alltid *med* dem, og gjorde de bevegelsene som elevene skulle gjøre. Framtredende institusjonelle mønster på

dansestasjonen kan dermed sammenfattes i at her skulle elevene følge lærerens anvisninger disiplinert, i kroppslige uttrykk.

Korstasjonens institusjonelle mønster skilte seg ut fra de øvrige stasjonene på flere måter – ved at gruppa var stor, rommet var en gymsal og det var flere voksenpersoner til stede med ulike roller. På korstasjonen ble elevene plassert stående og samlet i ro på korbenker. Selve aktiviteten korsang innebærer at alle gjør noenlunde det samme samtidig. Både de ekstra voksenpersonenes tilstedeværelse og sporadiske pedagogiske grep peker mot at disiplin og uniformitet stod sentralt. Framtredende institusjonelle mønster på korstasjonen kan dermed summeres i forventninger om kollektiv, disiplinert og uniform sangaktivitet.

Samlet sett viser analysen at de fem stasjonene på svært ulike vis konstituerte ulike institusjonelle mønster, i form av vaner, normer og forventninger, med så vidt ulike innhold som festlig sosial aktivitet, individualisert instruksjon, fri utforskning, sterk lærerstøtte og uniform disiplin.

Under neste overskrift vil jeg sammenligne de fem stasjonene i forhold til hva slags potensielle ressurser som vektlegges for kunnskapsproduksjonen og hvilke former for representasjoner som er framtredende på de ulike stasjonene.

Potensielle ressurser og representasjoner på fem ulike stasjoner

De ulike stasjonenes forskjellige profiler innebærer at stasjonene framhever ulike typer kunnskapsinnhold. Ut fra et designteoretisk ståsted kan kunnskap i seg selv ikke betraktes – bare de kommuniserte uttrykkene av den. På de ulike stasjonene ble forskjellige typer kunnskapsinnhold uttrykt gjennom ulike semiotiske ressurser. En sammenligning av stasjonenes kunnskapsinnhold innebærer dermed både å sammenligne de kommunikative ressursene i seg selv og hva som ble kommunisert gjennom ressursene.

På hiphopstasjonen festet elevene seg i høy grad ved potensielle ressursers materielle egenskaper. Fargestiftene, mikrofonen, lyden og lufta fra PA-anlegget var materialiteter som begeistret og engasjerte elevene – en

begeistring og et engasjement som fikk fysiske uttrykk, representasjoner, i form av lyd og bevegelser i rommet. Samtidig var elevenes uformelle forkunnskaper (Folkestad, 2006) tydelige. De kunne mye fra før om den musikkulturen de utforsket. De hadde reseptive forkunnskaper om kulturelle særtrekk som både var visuelle og auditive, i eksempelvis graffiti, dans, rapp og hiphop-musikk. De hadde også en hel del ulike forkunnskaper og ferdigheter knyttet til fargestifter, tegning og bokstaver, så vel som sang og dans. Alle slike forkunnskaper var potensielle ressurser for elevenes kunnskaping. Lærerens presentasjon av graffititeknikker, rapp-rytmer og håndtering av teknologisk utstyr utgjorde nye potensielle ressurser for elevenes kunnskaping. I sine representasjoner uttrykte elevene faglige forståelser ved bruk av de potensielle ressursene, og i henhold til hiphopstasjonens aksept og oppmuntring til fysiske uttrykk i form av lyd og bevegelser.

På bandstasjonen hadde de fleste elevene ikke forkunnskaper knyttet til spill på instrumentet, selv om de hadde med seg allmenne musikalske forståelser. De potensielle ressursene som undervisningen tilbød elevene var knyttet direkte til spill på instrumentene og var av taktil, motorisk og auditiv art. Selv om de musikalske forløpene elevene skulle gjenskape – re-presentere – var svært begrensede, var de potensielle ressursene som fantes i disse forløpene komplekse, ved at de innebar muligheter for et bredt spekter av taktile, auditive og temporale nyanser på et detaljert plan. Elevenes transformasjonsarbeid og representasjoner ble styrt mot å kontrollere dette nyansekomplekset slik at elevenes forskjellige individuelle uttrykk skulle passe sammen i musikalsk samspill.

På komponeringsstasjonen ble elevene invitert til å utforske alle tilgjengelige ressurser i de digitale teknologiene de brukte, og til å skape egne musikalske uttrykk fritt ut fra disse ressursene. Ved en slik åpen oppgave ble elevenes medbrakte uformelle musikkunnskaper viktige potensielle ressurser. I møte mellom ulike teknologiske ressurser som lyder, loops og redigeringsverktøy – og egne interesser og materielle begjær – komponerte elevene egne musikalske uttrykk. Komposisjonene er elevenes representasjoner av de potensielle ressursene de hadde til rådighet (Bandlien, 2019).

På dansestasjonen var de potensielle ressursene i form av kropp og bevegelser. I dette ligger det at transformasjoner og representasjoner av

kunnskap favner en stor materiell og perseptuell bredde av visuell, auditiv, temporal, spatial og taktil logikk på samme tid. Dans er med andre ord i høy grad en flerdimensjonal og kompleks uttrykksform som i seg selv krever en multimodal samordning av flere ulike tegnsystemer med vidt ulike materialiteter og som er bundet til ulike typer sansing og kroppslighet. Den forberedte koreografien er i seg selv også en potensiell ressurs som hver av elevene transformerte til sin egen representasjon av kunnskap.

På korstasjonen var både potensielle ressurser og representasjoner i form av sungne ord og melodier. Det auditive, temporale og taktile sto altså i fokus. På lignende vis som ved koreografien hos danserne, måtte også korelevne skape re-presentasjoner av sangen. Også dirigentens gester og mimikk utgjorde potensielle ressurser som elevene kunne transduasere¹ til egne musikalske representasjoner (Jurström, 2011).

På tvers av de fem stasjonene inneholdt de potensielle ressursene og representasjonene et bredt spekter av musikkrelaterte tegnverdener med ulike materialiteter og ulike former for logikk. Særlig noen stasjoner, som hiphop og komponering, la aktivt til rette for elevs valg av handlinger, ressurser og uttrykk. Der ble også gjerne elevenes uformelle forkunnskaper mer synlige for forskeren, som potensielle ressurser for elevenes transformasjoner og representasjoner av kunnskap. På denne måten viser analysen store forskjeller mellom stasjonene på i hvilken grad representasjonene bygde på henholdsvis elevs individuelle agens, lærerens instruksjoner eller uniform disiplin. Samtidig viser analysen at alle stasjonene bidro til å utvide mangfoldet av semiotiske ressurser og nyanser i elevenes transformasjon og representasjon av kunnskap.

Under neste overskrift vil jeg sammenligne stasjonenes anerkjennelseskulturer, ved å ta opp hva slags representasjoner som ble akseptert som kunnskap på de ulike stasjonene.

Fem ulike anerkjennelseskulturer

Hva som aksepteres som kunnskap har naturligvis sammenheng med hva slags kunnskapsinnhold som presenteres og representeres, men ettersom

¹ Transduksjon er overføring av mening mellom ulike tegnsystemer.

de semiotiske ressursene betraktes som potensielle, finnes også muligheter for kunnskapsrepresentasjoner som ikke anerkjennes. Nå vil jeg sammenligne hvordan de ulike stasjonenes anerkjennelseskulturer verdsetter ulike former for kunnskap.

På hiphopstasjonen ble elevenes kunnskap representert i form av innlevelse i noen ulike sider ved hiphopkultur. Det aksepterte kunnskap-sinnholdet på stasjonen bestod av utforskning og innlevelse i noen av hiphopkulturens artefakter, som mikrofoner og midi-kontrollere, og i håndverksteknikker, som graffititeknikk, vokal rapp og rytmikk. Til tross for noe instruksjon og refleksjon i timene, oppfatter jeg at den sentrale læringsaktiviteten dreide seg om elevenes helhetlige opplevelse av å møte, kjenne på, utforske og glede seg over noen elementer fra hiphopkulturen. Deltakelse og innlevelse var viktigere enn teknisk presisjon i utøving av autentiske kulturelle uttrykksformer.

På bandstasjonen var kunnskapene relatert til hver enkelt elevs instrument og til en spesifikk sang. Det aksepterte kunnskapsinnholdet på stasjonen bestod av ulike definerte, instrumentspesifikke motoriske handlinger knyttet til definerte musikalske komponenter og mønster, samt kommunikativ årvåkenhet i musikalsk samspill. Dette kunnskap-sinnholdet ble i praksis bedømt ut fra hvor nøyaktig etterligningene av lærerens presentasjoner ble. På denne måten sto presisjon i instrumentalt teknisk utøving og nøyaktighet i samspill med andre sentralt i bandstasjonens anerkjennelseskultur.

På komponeringsstasjonen var kunnskapsbegrepet særdeles bredt og åpent ved at elevene kunne skape de musikalske uttrykkene de selv ønsket. Oppgaven var åpen, og de potensielle ressursene nær sagt grenseløse. Likevel kommuniserte læreren at musikk fikk verdi ved å kommunisere følelser og stemninger. Lærerens valg av komposisjoner til framføring, med klare og enhetlige stiluttrykk blant annet i forhold til harmoniske og rytmiske stiltrekk, vitner om en anerkjennelseskultur som tillat formmessig og uttrykksmessig konsistens verdi. Jevnt over bekrefter også elevenes valg og tilstrebelser at utforskning av relativt tradisjonelle musikalske uttrykk, i form av kjente låter og konsistente stiltrekk, hadde stor verdi i komponeringsstasjonens anerkjennelseskultur.

På dansestasjonen var kunnskap relatert til motorisk kontroll og til å tørre å eksponere seg selv gjennom kroppslige uttrykk. Mitt inntrykk er at på dansestasjonen kom elevene veldig nær hverandre med personlige kroppslige uttrykk. Med dette kom også deres usikkerhet til uttrykk. Kunnskap om de fire virkemidlene, høyt, lavt, fort og sakte, virket å bli brukt for å få elevene med på flere forskjelligartede kroppslige uttrykk, og slik bryte barrierer mot sjanse rundt egen kropp og ulike danseuttrykk. Den forberedte koreografien ble transformert og representert ulikt av hver enkelt elev, og nådde ikke noe stadium av perfektjon eller virtuositet. Arbeidet med den forberedte koreografien kan i denne sammenhengen betegnes som et virkemiddel for å nå dypereliggende målsettinger, og ikke som et hovedmål i seg selv. Anerkjenneskulturen på dansestasjonen var på denne måten hovedsakelig innrettet mot affektive mål, som ifølge Hanken og Johansen (2013) blant annet handler om å utvikle trygghet og å gjøre elevene fortrolige med å opptre og uttrykke ulike sinnstemninger musikalsk (s. 61).

På korstasjonen skulle den enkelte eleven kunne synge sanger unisont med andre, opptre uniformt med andre og følge dirigentens anvisninger underveis i korsangen. Kunnskapen om hvordan det kjennes å være del av et kollektivt fellesskap kan betegnes som vesentlig i korstasjonens anerkjenneskultur. På korstasjonen fikk elevene del i autentisk korkultur slik den kan kjennes fra det frivillige musikklivet, hvor blant annet fellesskap og kollektiv erfaring står sentralt (Eiksund, 2019).

Analysen peker mot at de fem anerkjenneskulturene framhevet verdien av ulike typer kunnskap på svært ulike vis. Henholdsvis kunne kulturell *innlevelse*, *presisjon* i musikkutøving, *utforskning* av kompositoriske ressurser, *eksponering* av kroppslige danseuttrykk og *kollektivitet* og fellesskap pekes ut som uttrykk for anerkjente kunnskaps- eller ferdighetsområder.

Fra profesjonsteoretisk diskurs til konkret læringsarbeid

Analysene viser til dels store utdanningskulturelle forskjeller mellom de fem stasjonene. En kan stille spørsmål om hva som er årsakene til disse

forskjellene, samt i hvilken grad det er lærernes kompetanser og profesjonsforståelser, elevenes innvirkning eller det faglige innholdet som påvirker utdanningskulturene til å bli slik de er.

I tidligere forskning relatert til musikkfaglige utdanningskulturer trekkes profesjonsrelaterte diskurser fram som sentrale. Nerland (2007) skriver: «teaching may be understood as a weaving together of different discourses that structure the pedagogical actions in specific ways» (s. 401). Krüger (1999) skriver: «Diskursen setter altså grenser for hva læreren ser som muligheter og begrensninger, og de avgrenser og 'utformer' ønsker/begjær og muligheter. Det som virker regulerende er [...] det som læreren tar for gitt for å være fornuftig og godt, eller irrasjonelt og uhenksiktsmessig» (s. 222). På denne måten tillegger både Nerland og Krüger læreren og lærerens diskursive bakgrunn stor vekt i forhold til hva slags læring som kan foregå. Dette er plausible slutninger som jeg ikke angriper i denne studien, men heller bekrefter i noen grad, der hvor lærerens handlinger og avgjørelser har stor innvirkning.

Imidlertid kan denne studien tilføye empirisk basert kunnskap om hvordan lærernes ulike diskursive bakgrunner og profesjonsforståelser, uten å gå nærmere inn på diskusjoner av disse, kommer til uttrykk i praktisk utforming av grunnskolen musikkundervisning, samt hvordan de innvirker på elevens læring. Videre tilfører studien et perspektiv hvor lærernes bakenforliggende profesjonsdiskurser viser seg som til dels irrelevante for elevene, idet elevene forholder seg til den fulle ontologiske bredden av tilgjengelige potensielle ressurser, uavhengig av hva læreren og hans eller hennes diskurser foreskriver som verdifull kunnskap. I så måte kan selve det faglige læringsinnholdet og de sanselige og kulturelle opplevelsene dette bringer med seg, se ut til å ha vel så stor innflytelse over utdanningskulturens utforming som læreren.

Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole

Gjennom denne teksten har jeg forsøkt å bidra til å flytte forskningens søkelys på samarbeid mellom kulturskole og grunnskole fra lærernes diskursive bakgrunner, via elevenes praktiske læringsarbeid til å se at samarbeidet kan dreie seg om å frigjøre et større faglig og pedagogisk mangfold.

Samarbeid mellom grunnskole og kulturskole er dagsaktuelt i den utdanningspolitiske debatten (Berge et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Satsing på slike samarbeid framstår som innlysende ut fra det kunstfaglige kompetansegapet mellom grunnskolelærere og kulturskolelærere og ut fra kulturskolens noe fallende elevrekruttering. Likevel viser det seg som utfordrende å få til i praksis (Berge et al., 2019; Westby, 2017). Westby (2017) peker på de faglige utfordringene ved å undervise i begge skoleslag, sett fra kulturskolelærerens sted. Med denne studien ønsker jeg å bidra til å utvide perspektivet til å undersøke hva denne slags samarbeid kan innebære på faglig og pedagogisk plan for alle de involverte – både elever og lærere.

I forskningslitteraturen har man reist spørsmålet om hva samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole innebærer (Angelo & Emstad, 2017; Bröske, 2017; Westby, 2017). I denne studien foregikk samarbeidet ved at lærerne i stor grad var fordelt rundt om på egne stasjoner. På denne måten medførte samarbeidet større lærertetthet og et større kunnskapsmangfold i lærerkollegiet. Det innebar imidlertid lite direkte samarbeid eller kunnskapsutveksling om og i praktisk undervisningsarbeid, noe som i sin tur ga lite rom for *ekspansiv læring* (Bröske, 2017) blant lærerne. Ekspansiv læring er ifølge Bröske (2017) når objektet – i denne sammenheng musikkundervisningen – får ekspandere gjennom «bevissthet omkring forskjeller og det flerstemte, kombinert med interesse og ønske om å stille spørsmål ved praksiser som tas for gitt» (s. 237). Da kan nye mål komme til syne og nye praksiser utvikles. Selv om lærernes ekspansive læring virker å ha vært begrenset i det studerte prosjektet, er det mulig å tenke seg en ekspansiv læring på skolenivå, hvor hele fellesskapet – også inkludert elevene – har fått utvidet praksismangfoldet og dermed mulighetene for pedagogiske, faglige og sosiale forståelser.

Et sentralt didaktisk spørsmål i all undervisningsvirksomhet gjelder hva elevene skal lære. Angelo og Emstad (2017) spør: «Hva slags kunnskap skal samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole forvalte? Hva er det viktigst at elevene lærer?» (s. 229). I sin studie finner de tre eksempler på ulike skolekonsepter: den lokalkultur-orienterte skolen, den profesjonelle skolen og den ungdomskultur-orienterte skolen. Dette er eksempler, og

det finnes sikkert mange flere muligheter. Imidlertid vil jeg, ut fra denne studiens undersøkelser, peke mot en annen mulighet: *den mangfoldige skolen*. Med det mener jeg å stille spørsmål ved om en skole behøver å utkrystallisere én faglig eller pedagogisk retning. På den skolen som er studert i dette kapittelet er det vanskelig å se én klar retning. Det er imidlertid ganske lett å se fem ulike, sidestilte faglige og pedagogiske praksiser som til sammen utgjør et mangfold.

For musikkfagets del er kanskje noe av det viktigste ved samarbeid mellom grunnskole og kulturskole mulighetene dette gir til å favne den store faglige og pedagogiske bredden som musikkfaget inneholder. At én musikk lærer alene skulle håndtere et så mangfoldig kunnskapsspekter som musikkfaget vitterlig inneholder, med sine mange ulike instrumenter, sjangre, musikkulturer, utdanningskulturer og kontekster, er urealistisk. Å ta realitetene på alvor fordrer dermed flerkompetente samarbeid.

Referanser

- Angelo, E. & Emstad, A. B. (2017). Skolekonsepter som blir til i samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Universitetsforlaget.
- Bandlien, B.-T. (2019). *Ungdomsskoleelevers komponering med GarageBand på iPad: En musikkdidaktisk studie av performative stopp-punkter i et kritisk designteoretisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2643673>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport). <https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390do69e2/kulturskolesant.pdf>
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole: Ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 235–257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Collins, P. & Gallinat, A. (2010). *The ethnographic self as resource: Writing memory and experience into ethnography*. Berghahn Books.
- Eiksund, Ø. (2019). *Koret som spenningsfelt: Mellom det små og det store* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2590585>

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography*. Routledge.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haripriya, S. (2020). Memory, ethnography and the method of memory. *Sociological Bulletin*, 69(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/0038022919899018>
- Jurström, R. S. (2011). A multimodal model for musical meaningmaking: Designs for learning in choir. *Designs for Learning*, 4(1), 8–21. <https://www.designsforlearning.nu/articles/33/galley/45/download/>
- Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Norstedts.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning [Strategi]*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I Y. Nordkvelle et al. (Red.), *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe?* (Rapport: 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk: Bind 2, s. 219–225). Høgskolen i Lillehammer.
- Krüger, T. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 4, 55–78
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399–416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- Spradley, J. P. & McCurdy, D. W. (1988). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Waveland Press.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole: To sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: Iris – den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>