

Ellen Finserås

Hvilke betydningsfulle faktorer påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole?

En Grounded Theory-studie

Masteroppgave i musikkdidaktikk

Veileder: Jens Knigge

Mai 2024

Ellen Finserås

Hvilke betydningsfulle faktorer påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole?

En Grounded Theory-studie

Masteroppgave i musikkdidaktikk
Veileder: Jens Knigge
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Mitt navn er Ellen og jeg sitter her med en ferdig masteroppgave. Det har vært lærerikt, givende og frustrerende på en og samme tid. Jeg har fått innblikk i hvordan det er å forske på et fenomen og la materialet være det som avgjør hvor forskningen tar retning. Det er noe som gjør at min oppgave kanskje skiller seg ut fra andre, nettopp fordi jeg har tatt i bruk Grounded Theory som metodologi. Jeg har fått se andre lærere sine perspektiv knyttet til forskningsområdet, noe som både har utfordret og bekreftet forforståelser jeg har hatt i forkant av prosjektet. Det har vært spennende.

Motivasjonen for å skrive masteroppgaven har vært av varierende grad. Spørsmål om hvorfor jeg trenger en mastergrad for å arbeide i yrket har selvfølgelig dukket opp. Men etter hvert som arbeidet har utviklet seg, har jeg sett nytteverdien i å tilegne seg evnen til å forske på noe, og særlig noe man selv interesserer seg for. Musikalprosjekt i skolen vokser ikke på trær. Funnene i denne oppgaven har allikevel gitt meg en motivasjon til å jobbe for at slike prosjekt kan være en læringsarena for både lærere, elever og skolen som helhet fordi funnene tyder på at det kan gi noe tilbake til alle aktører. I tillegg har jeg troen på tverrfaglighet og samarbeid, noe studien er et bidrag til. Det har vært fint å se.

Jeg ønsker å takke mine medstudenter på sal som viser interesse for hverandre sine oppgaver og gir positive tilbakemeldinger, tips og råd når man sitter der og klør seg i hodet over hvilket ord eller hvilken setning som passer best. Dere er en super gjeng og de elevene som får dere som lærere er heldige!

En stor takk til alle informantene som deltok i denne studien. Uten deres unike svar og perspektiv på spørsmålene mine hadde jeg ikke hatt en ferdig oppgave nå. Tusen takk for fine svar, refleksjoner og samtaler både før, underveis og etter intervjuene. Dere er supre.

Jeg takker veilederen min, Jens Knigge, for herlig veiledning, gode drøftinger og kritiske blikk på forskningen min. Du har alltid gitt meg akkurat nok «push» til å kunne komme i riktig retning. Tusen takk!

En stor takk til kjæresten min som alltid støtter meg og gir meg oppmuntrende ord når selvkritikken og «styggene på ryggen» tar litt for mye plass. Du er der alltid for meg og hjelper meg til å slappe av når jeg trenger det som mest. Uten deg ville dette vært mye vanskeligere å håndtere. Du er best.

Til slutt takker jeg venner og familie for både interesse for og oppmuntring til oppgaven. Jeg setter stor pris på engasjementet dere har vist for forskningsområdet, og får dermed troen på at dette har en verdi for skolesektoren. Takk for alt dere gir meg, både nå og ellers.

Da gjenstår det å ønske deg som leser velkommen til min masteroppgave. Jeg håper du får en positiv opplevelse og at oppgaven er interessant. Velkommen.

Ellen Finserås

Trondheim, mai 2024

Sammendrag

Denne studien forsker på hvilke betydningsfulle faktorer som påvirker gjennomførings-
evnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole. Studien har Grounded Theory som
metodologisk tilnærming med symbolsk interaksjonisme som vitenskapsteoretisk posisjon.
Sentrale begrep som forklares i oppgaven er *musikal*, *skolekultur*, *diskurs* og *tverrfaglig
samarbeid*. Oppgaven sitt datamateriale består av 4 fokusgruppeintervjuer med
informanter fra utdanningssektoren med ulik utdanningsbakgrunn. Gjennom koding og
kategorisering som er tett på datamaterialet belyses betydningsfulle faktorer gjennom en
fremvoksende teori og modell. Denne modellen viser til hvilke sammenhenger som
kommer frem i analysen av materialet. De betydningsfulle faktorene i studien er skole-
kultur, lærer, elev, styringsdokumenter, lærerutdanning, musikkfaget sin status, ramme-
faktorer og tverrfaglig samarbeid i møte med et musikalprosjekt ved den enkelte skole. I
oppgaven sin avsluttende drøfting kommer det frem at en av de betydningsfulle faktorene
viser seg å være av avgjørende påvirkning for gjennomføringsevnen og dermed legger
grunnlag for oppgaven sin «Grounded Theory». Oppgaven sin «Grounded Theory» vokser
frem gjennom diskusjonen og den avsluttende drøftingen i dialog med litteraturen. Den
sier at prioritering fra ledelsen er en avgjørende faktor. Studien er et bidrag til samarbeids-
sektoren og kunst- og kulturfeltet i norsk utdanning og ser sammenhenger på tvers av
disse for å besvare sin problemstilling.

Abstract

This study investigates the significant factors that influence the feasibility of implementing a musical theatre project at each individual school. The research employs Grounded Theory as its methodological approach, with symbolic interactionism as the theoretical framework. Key concepts explained in the thesis include musical theatre, school culture, discourse, and interdisciplinary collaboration. The data consists of four focus group interviews with participants from the education sector, each with diverse educational backgrounds. Through close coding and categorization of the data, significant factors are elucidated, leading to the development of an emerging theory and model. This model highlights the relationships identified in the data analysis. The significant factors include school culture, teachers, students, regulatory documents, teacher education, status of the music subject, framework conditions and interdisciplinary collaboration in the context of a musical theatre project at each individual school. In the concluding discussion, it is revealed that one of the significant factors proves to have a decisive influence, thereby forming the basis for the study's "Grounded Theory." The "Grounded Theory" of the thesis emerges through the discussion and concluding analysis in dialogue with the literature, stating that leadership prioritization is of crucial importance. This study contributes to the collaborative sector and the arts and culture field in Norwegian education, examining cross-disciplinary connections to address its research question.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Oversikt over tabeller	vi
Oversikt over figurer	vi
Oversikt over vedlegg	vi
1. Introduksjon	1
1.1 Min for forståelse og motivasjon for masterprosjektet.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Struktur på oppgaven.....	2
2. Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning	3
2.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	3
2.1.1 Premisser for symbolsk interaksjonisme.....	4
2.1.2 Symbolsk interaksjonisme og Grounded Theory som metodologi	4
2.2 Sentrale begrep i oppgaven.....	5
2.2.1 Musikal	5
2.2.2 Skolekultur.....	6
2.2.3 Diskurs	6
2.2.4 Tverrfaglig samarbeid i skolekontekst	7
2.3 Læreplanen i musikk og overordnet del	7
2.4 Tidligere forskning	8
2.4.1 Produksjon og kunstfag som inkluderings-, dannelsings- og livsmestringsarena ..	8
2.4.2 Produksjon og kunstfag som tverrfaglig samarbeidsarena	10
2.4.3 Rammefaktorer som påvirker kunstfag og produksjon i skolen	10
2.4.4 Kunstfag og produksjon som utdanningspolitisk arena	11
3. Metodologi	13
3.1 Kvalitativ forskning	13
3.2 Grounded Theory	13
3.3 Analysemetode	15
3.3.1 Første koding: Utsagn og tematikk	16
3.3.2 Fokuseret koding: Finne overordnede og mer substansielle kategorier	17
3.3.3 Finne en modell som viser til kategoriene sine relasjoner og skape teori.....	18
3.4 Fokusgruppeintervju som metode for innsamling av empiri	18
3.5 Etske vurderinger.....	19
4. Analyse	21
4.1 Første koding	21

4.2 Fokusert koding	23
4.2.1 Lærer – elev	24
4.2.2 Lærer – rammefaktorer.....	26
4.2.3 Lærer – lærer	30
4.2.4 Lærer – musikkfaget sin status	33
4.3 Fremvoksende teori og modell	34
5. Diskusjon.....	38
5.1 Musikal i møte med skolekultur, rammefaktorer og musikkfaget sin status	38
5.2 Musikal i møte med eleven	39
5.3 Musikal i møte med læreren	40
5.4 Musikal i møte med utdanningspolitiske aspekt.....	41
5.5 Avsluttende drøfting og oppgaven sin «Grounded Theory»	42
5.6 Kritisk refleksjon og videre forskning	43
Litteraturliste	45
Vedlegg	49

Oversikt over tabeller

Tabell 1. Oversikt over henvisning til materiale i teksten og deltakere i studien.....	18
Tabell 2. Eksempler fra kodingsfase 1	22

Oversikt over figurer

Figur 1. Fokusert koding.....	24
Figur 2. Oversikt over betydningsfulle faktorer som påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.	36
Figur 3. Oppgaven sin «Grounded Theory»	43

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1. Tentativ intervjuguide.....	49
Vedlegg 2. Samtykkeskjema	51
Vedlegg 3. Godkjenning fra SIKT	53

1. Introduksjon

I dette kapittelet skal jeg først reflektere rundt min forforståelse og motivasjon for masterprosjektet før jeg deretter presenterer problemstillingen min. Til slutt kommer en forklaring av oppgaven sin struktur.

1.1 Min forforståelse og motivasjon for masterprosjektet

Å være bevisst sin egen forforståelse er viktig i den kvalitative forskningen (Krumsvik, 2014). I dette delkapittelet ønsker jeg å rette søkelys på hvilke forforståelser jeg innehar og hvordan det eventuelt kan påvirke valg av fokusområder og svar på problemstilling i denne oppgaven. I tillegg forteller min forforståelse om motivasjonen min for prosjektet.

Jeg har alltid vært nysgjerrig på andre mennesker sine perspektiv, kunnskaper og holdninger. Hvordan ser og opplever andre mennesker verden? Hva anerkjennes som gyldig kunnskap? Musikal ble introdusert for meg for første gang da jeg som ung jente fikk oppleve High School Musical-filmene. Jeg elsket at det var sang, dans og replikker som fikk frem historien. Jeg har alltid vært en jente som har elsket å synge, danse og uttrykke meg på scenen, så å bli musikalartist eller superstjerne var selvfølgelig noe av det første jeg drømte om. Jeg var med på revyer og ulike teateroppsetninger som ung og etter hvert som jeg startet på videregående, hadde jeg også muligheten til å velge musikal som valgfag. Det er kanskje her min forforståelse og motivasjon har grobunn. Det var nemlig gjennom dette valgfaget at jeg fikk kjenne og oppleve på kroppen hvordan det var å engasjere seg i et musikalprosjekt sammen med andre elever. Jeg kjente på følelser av tilhørighet og mestring. Jeg opplevde et samhold som nesten følte som en familie. Det var som om vi levde i en boble, og vi (både elever og lærere) ble kjent på både godt og vondt.

Etter at jeg fullførte videregående jobbet jeg et år før jeg søkte meg inn på lærerutdanningen ved NTNU. På andreåret ble jeg med på en musikal ved siden av studiet. Det var mitt lokale teaterlag som satte opp. Også her opplevde jeg sterke følelser som blant annet var mestring, tilhørighet, samhold og trygge relasjoner til de andre som var med. Det var både eldre og unge mennesker med, og sammen så dannet vi en slags familie. Vi opplevde både opp- og nedturer sammen, blant annet da det ble utsatt på grunn av koronapandemien. Vi fikk likevel til å fremføre forestillingene etter hvert som restriksjonene tillot det.

På lærerutdanningen har vi blitt oppmuntret til tverrfaglighet. Dette blir presentert som en betydelig ressurs for å unngå utbrenthet som lærer og som en verdifull undervisningsmåte for elever. Dette kan føre til utvikling av læreridentiteten vår og bidra til en positiv skolekultur som verdsetter samarbeid. I tillegg blir vi i pedagogikkfaget oppmuntret til å se den enkelte elev og de ressursene og forutsetningene elevene har med seg fra før.

Min forforståelse er preget av at musikal er noe eget og utenfor den vanlige lærings-situasjonen. Man blir kjent med andre mennesker på det relasjonelle og utførende nivået, men også seg selv gjennom både venting, terping, motgang og medgang. Evnen til å kunne leve seg inn i en annen karakter sin livsverden har for meg vært med på å gjøre meg enda mer nysgjerrig på andre mennesker og hvordan andre mennesker tenker, føler og oppfører seg. Jeg tenker at musikal kan være et tverrfaglig samarbeidsprosjekt som beriker lærere og elever sin undervisningshverdag og som kan føre til et inkluderende læringsfellesskap.

Spørsmål som dukker opp, er: Hvorfor kjenner jeg på dette? Har andre lærere den oppfatningen? Kan det overføres til klasserommet? Hvilke lærings situasjoner kan musikalproduksjoner tilby elever? Hvordan få til dette med samhold og en følelse av at man får en ny «familie»? Er det overførbart? Motivasjonen for prosjektet vokste frem på bakgrunn av disse spørsmålene, og jeg ønsket å finne ut hva andre lærere tenkte om saken. Dermed kom jeg frem til at dette ønsket jeg å forske på, noe som bringer meg videre til problemstillingen for dette masterprosjektet.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven ønsker å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvilke betydningsfulle faktorer er med på å påvirke gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole?»

Problemstillingen ble til i møte med materialet. Gjennom en fremvoksende teori og modell som begynner i kapittel 4.3, utvikles videre en «Grounded Theory» i diskusjonskapittelet (kap. 5) i dialog med tidligere forskning og teorien fra kapittel 2. I denne sammenhengen kommer en avgjørende faktor til syne (5.5) og den står sentralt i oppgaven sin «Grounded Theory» (Fig. 3).

1.3 Struktur på oppgaven

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. Etter dette introduksjonskapittelet kommer kapittel 2, som er teoretisk bakgrunn og tidligere forskning. Etter dette kommer kapittel 3, med metodologi, analysemetode, oversikt over og innsamling av empiri og etiske vurderinger. Kapittel 4 er analysen av datamaterialet mitt. Siste og avsluttende kapittel er diskusjonskapittelet, som ønsker å besvare problemstillingen og diskutere funnene i dialog med litteraturen fra kapittel 2 for å komme frem til en endelig «Grounded Theory» for denne oppgaven.

Velkommen til min masteroppgave!

2. Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for den teoretiske bakgrunnen som er med på å forme masteroppgaven min. Det første jeg gjør er å fortelle om min vitenskapsteoretiske posisjonering. Deretter vil jeg gi en oversikt og forklaring over sentrale begrep som er en del av denne oppgaven. Etter begrepene kommer læreplanen i musikk og overordnet del. Til slutt vil jeg henvise til tidligere forskning fra samme og lignende felt som jeg forsker på. Kapittel 2.1 er hentet og bearbeidet fra en tidligere eksamensoppgave i masteremnet *Vitenskapsteori og metode*.

2.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Den vitenskapsteoretiske posisjonen jeg har valgt er symbolsk interaksjonisme. Charmaz (2014) presenterer symbolsk interaksjonisme som et hovedperspektiv innenfor Grounded Theory (GT). Ved å ha symbolsk interaksjonisme som perspektiv, vil man kunne stille teoretiske spørsmål til datamaterialet sitt. Som forsker kan man oppdage nye ideer og måter å se på det studerte fenomenet sitt ved hjelp av dette perspektivet. Ved å stoppe opp for å se på materialet med symbolsk interaksjonisme i bakhodet, kan man knytte teori og metode sammen (Charmaz, 2014, s. 261).

Symbolsk interaksjonisme er et dynamisk og teoretisk perspektiv som ser menneskelig handlekraft som å konstruere et «selv», en situasjon og et samfunn. Perspektivet antar at språk og symboler spiller en avgjørende rolle i å forme våre meninger og handlinger. Tolkning og handling er en gjensidig prosess som dermed er to ting som påvirker hverandre. Vi handler i respons til hvordan vi tolker situasjoner. Dermed kan i ettertid våre handlinger og de menneskene som påvirker disse situasjonene være med på å endre våre tolkninger av hva som er, var og vil skje. Individuelle og kollektive handlinger og meninger er gjensidige. Hvis man tar i bruk den symbolske interaksjonismen sitt syn på midlertidighet, kan man analysere hvordan nåtiden utfolder seg og hvordan nåtiden informerer om tolkninger fra fortiden. Symbolsk interaksjonisme inspirerer teoretisk forskning og fører til friske, teoretiske implikasjoner. Metodene innenfor GT tilbyr de analytiske redskapene for å gjøre nettopp det (Charmaz, 2014, s. 262).

På bakgrunn av sin opprinnelse fra pragmatismen i Chicago-skolen, er symbolsk interaksjonisme inspirert av mange tidligere pragmatikere, som for eksempel John Dewey, William James, Charles S. Peirce og George Herbert Mead. Mead var den som formet grunnlaget for symbolsk interaksjonisme, som blant annet inneholdt synet på handling og midlertidighet, noe Strauss var med på å bevare. Chicago-arven gjennomsyrrer symbolsk interaksjonisme på grunn av vektleggingen av menneskelig handlekraft, språk og tolkning. Perspektivet på det sosiale livet er åpent og vokser frem, noe som fremmer studier av handling og prosess hvor man tar midlertidighet i betraktning. Subjektive meninger utspringer fra erfaring og endrer seg gitt at erfaringen også gjør det. Chicago-tradisjonen antar at forholdet mellom tolkning og handling er dynamisk og gjensidig, og ser det sosiale livet som mennesker som passer sammen basert på ulike former for oppførsel. På grunn av at det sosiale livet er interaktivt og fremvoksende, er det kjennetegnet av en viss grad av ubestemthet (Charmaz, 2014, s. 263).

Konseptet om at man tolker sin situasjon har lenge vært et kjennetegn for symbolsk interaksjonisme. Dermed vektlegger Blumer viktigheten av tolkning (Blumer, 1969). Forkjempere av symbolsk interaksjonisme nekter ikke for eksistensen av sosiale strukturer,

men argumenterer for at mennesker konstruerer og reproducerer disse, hvor interaksjon er avgjørende. Tolkning og handling kommer fra interaksjon enten vi adresserer fortiden, nåtiden eller fremtiden (Charmaz, 2014, s. 265). Blumer poengterer at interaksjon er en symbolsk prosess som avhenger av både det usagte og sagte i språket og meningene. Dermed oppstår interaksjon innenfor sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Blumer, 1969).

Symbolsk interaksjonisme antar at samfunnet går foran individet og at vi eksisterer i et materielt miljø. Det dynamiske perspektivet bak symbolsk interaksjonisme antar at de kontinuerlige prosessene mellom individet, samfunnet og miljøet er gjensidige. Varierte standpunkt og subjektiviteten bak sosiale aktører som engasjerer seg i handlinger i verden blir gjenkjent av den symbolske interaksjonismen (Charmaz, 2014, s. 269).

2.1.1 Premisser for symbolsk interaksjonisme

Ifølge Blumer (1969) består symbolsk interaksjonisme av tre premisser:

- 1) Mennesker forholder seg til ting basert på meningen disse tingene har for dem.
- 2) Meningen av slike ting kommer fra, oppstår og kontinuerlig gjenskapes gjennom, en sosial interaksjon med andre.
- 3) Disse meningene skapes og filtreres gjennom en fortolkende prosess av individet som opplever og møter denne situasjonen.

Dermed kan man si at premissene legger til grunn for at:

- 1) Mening er tolket gjennom felles språk og kommunikasjon (Charmaz, 1980).
- 2) Formidling av mening i sosial interaksjon er preget av en kontinuerlig og oppstående prosess (Charmaz, 1980).
- 3) Den fortolkende prosessen blir eksplisitt når mennesker sine meninger og/eller handlinger blir problematiske eller situasjonen deres forandrer seg (Charmaz, 1980; Snow, 2002).

Videre klargjør Blumer for at symbolske interaksjonister antar at mennesker former meninger fra hva de gjør med et objekt, altså at mening er knyttet til praksis. Dette står i motsetning til andre perspektiver som antar at meningen med et objekt kommer fra objektet selv og at meningen er iboende objektet (Blumer, 1969). Mennesker både velger, transformerer, organiserer, foretrekker og motsetter seg en mening i lys av den situasjonen de befinner seg i og etter hvilke handlinger de er engasjerte i (Järvinen, 2017, s. 30).

Gjennom tilhørighet lærer og absorberer mennesker «rutinemessige» meninger og praksiser, altså tatt-for-gitte sannheter. Etter hvert som livet blir en rutine, komprimeres den fortolkende prosessen og mennesker engasjerer seg mindre i metakognitive tankeprosesser hvor de tenker over sine situasjoner. Det er mindre sannsynlighet for at de kommer til å endre handlinger eller meninger med mindre situasjonen de befinner seg i har blitt problematisk og at den vanlige responsen ikke lenger fungerer. Det kan også være at nye og uforventede situasjoner eller muligheter oppstår (Charmaz, 2014, s. 271).

2.1.2 Symbolsk interaksjonisme og Grounded Theory som metodologi

Bakgrunnen for mitt valg av vitenskapsteoretisk posisjon, er at symbolsk interaksjonisme tilbyr forskere som tar i bruk Grounded Theory som metodologi et åpent teoretisk

perspektiv og en åpen slutt. En av styrkene til symbolsk interaksjonisme er at den kombinerer teori og metode til en sammenhengende og enhetlig helhet uten å tvinge datasettet og ideene til et forhåndsbestemt sett av konsepter eller sannheter (Charmaz, 2014, s. 277). Med andre ord er symbolsk interaksjonisme et perspektiv som er forenlig med metodologien til Grounded Theory og dermed et naturlig perspektiv for meg som forsker å ta.

2.2 Sentrale begrep i oppgaven

I dette delkapittelet ønsker jeg å forklare ulike begrep som dukker opp og hvilken betydning de har for oppgaven videre. Begrepene *musikal*, *skolekultur*, *diskurs* og *tverrfaglig samarbeid* står sentralt og vil nå forklares ytterligere.

2.2.1 Musikal

Ifølge Gammond (1991) er konseptet musikal brukt i bred forstand, selv om forutsetningen for å bruke konseptet i moderne teater går ut på at det er flere sangnummer presentert på scenen som en del av produksjonen. Hva den moderne musikalen inneholder sett bort ifra sang og musikk er ikke gitt. Den er påvirket av populærkulturen sitt landskap som konstant endrer seg med dagens raske teknologiske utvikling, noe som gjør det mulig å presentere historier på nye måter. Sjangeren er på denne måten fleksibel og tillater stor frihet i uttrykk på scenen (Edberg, 2013, s. 182).

John Kenrick sin *Musical Theatre: A History* definerer musikal som en produksjon innen TV, scene eller film hvor musikk (gjærne populærmusikk) står for å fortelle en historie eller vise frem talentfulle forfattere og/eller utøvere med dialog som valgfritt alternativ. Som med andre litterære former, er hovedoppgaven til en musikal å fortelle en historie. Musikalen sin blanding av sang, dans og den visuelle kunsten er til for underholdning, men også for å frembringe både en intellektuell og emosjonell respons (Kenrick, 2008, s. 14). Som en kommersiell kunstform, har musikalen kontinuerlig forandret seg for å møte de pågående forandringene i preferansene til publikum.

Musikalen består av fem elementer:

- 1) Musikk og tekst – sangene
- 2) Fortellingen – som er uttrykt i manus eller dialog
- 3) Koreografi – dansen
- 4) Iscenesettelse – all bevegelse på scenen
- 5) Fysisk produksjon – Kostymer, tekniske aspekt og scenen i seg selv

(Kenrick, 2008, s. 15)

Dermed vil musikalbegrepet i min oppgave innebære de 5 premissene som står listet over. Når jeg henviser til musikal og musikalprosjekt senere i oppgaven, er det dette som ligger i bunn.

2.2.2 Skolekultur

En *skolekultur* kan beskrives gjennom innhold som omhandler kollektive verdier, virkelighetsoppfatninger og normer som over tid har vokst frem gjennom medlemmene sin samhandling. Språk, handlinger og atferd, strukturelle og materielle forhold omtales som skolen sitt kulturuttrykk. Gjennom kulturuttrykkene dannes det gjentatte mønster eller grupperinger av de ulike kulturelle uttrykkene i skolen, som igjen omtales som kulturelle temaer. Slike uttrykk og temaer i skolen kan tolkes som bærere av skolen sitt kulturinnhold. En fortolkning av atferd, strukturelle og materielle forhold vil dermed kunne si noe om hvilken betydning de har for den enkelte skole, som igjen gir et innblikk i skolen sin kultur. Kulturen sine kjerneelementer er ikke nødvendigvis direkte synlige, men som utenforstående kan man observere de kulturelle temaene og uttrykkene og dermed oppleve en indikasjon på kulturinnholdet og hvilken betydning dette har ved den enkelte skole. Overflateaspekt kommer til uttrykk gjennom skolen sine historier, symboler, språk, ritualer, talemåter eller sjargong i personalet (Jahnsen, 2024).

Dermed vil begrepet skolekultur i denne oppgaven dreie seg om det som skjer innenfor den enkelte skole sine vegger. Hvilken sjargong er rådende blant ledelse og kolleger, og hvordan påvirker denne skolekulturen? Det kommer ikke til å handle om fysiske aspekter da jeg ikke har hatt observasjon som metode for generering av empiri.

Ved gjennomgående å tolke mine intervjudeltakere sine utsagn og valg av ord, har jeg kunnet observere og fortolke en gitt skolekultur ved de to skolene jeg intervjuet. Samtidig har jeg kunnet observere og fortolke hvordan universitetslærerne i intervju 1 mener at en skolekultur bør være gjennom deres utsagn og interaksjoner til tematikken og problemstillingen.

2.2.3 Diskurs

Ifølge Store norske leksikon kan diskurs «bety samtale, vidløftig drøftelse eller dispuTT. Ordet brukes også om en sammenhengende rekke med språklige enheter som er ytret i en gitt kontekst» (Grue, 2021). Begrepet brukes forskjellig avhengig av hvilken kontekst det er snakk om. Det kan være tankesett, forståelsesformer eller for eksempel sosiale betingelser som gjør det mulig å forholde seg til verden på en bestemt måte. Ulike kontekster har egne former for språk, handlingsmønstre og tenkemåter, noe diskursbegrepet forsøker å favne (Grue, 2021).

Diskursbegrepet kan også knytte seg til det som skjer i en tekst på et høyere nivå. Det kan være uformelle eller formelle sjangerkonvensjoner. I en muntlig tekst kan det handle om formen på en dialog: hvem stiller spørsmål og hvem svarer? I historisk kontekst kan diskursbegrepet betegne strukturer og prosesser som utfolder seg over lengre tid for å forstå diskursen sin utvikling. Dette kan være med hensyn til for eksempel samfunn, utdanning og institusjonelle strukturer (Grue, 2021).

En annen forklaring på begrepet, er at diskurs kan defineres som kommunikative handlinger som kjennetegnes ved at et mønster gjentar seg. Dette kalles også regulariteter. Regularitetene knytter de kommunikative handlingene sammen til en diskursiv praksis (Dahl, 2019).

Med andre ord er diskursbegrepet mangfoldig. I Foucault sin tenkning er det først at når diskursen tillater at det blir satt ord på forståelsen at erkjennelse blir mulig. Når erkjennelse blir mulig, kommer anerkjennelsen av situasjonen i andre rekke før det til slutt

kan forekomme en endring (Angelo & Emstad, 2017, s. 213). Ulleberg (2020, s. 65) skriver at det som er felles for alle forståelsene av diskursbegrepet, er en problematisering av språket og språket sin evne til å gjenspeile virkeligheten.

I denne masteroppgaven vil diskursbegrepet omhandle flere av de nevnte dimensjonene. På den ene siden fortolker jeg datamaterialet og ser etter hvilke interaksjoner som står på spill, altså en tolkning av diskursen som finnes. På den andre siden ser jeg på læreplanen i musikk og overordnet del og sammenligner den diskursen med fortolkningen jeg har av interaksjonene i intervjuene. Diskursbegrepet vil dermed favne om både muntlig og skriftlige interaksjoner i denne oppgaven.

2.2.4 Tverrfaglig samarbeid i skolekontekst

I denne oppgaven bruker jeg begrepet tverrfaglig samarbeid i skolekontekst. Tverrfaglighet i skolen fremmes når profesjonene har anledning til å møtes i hverdagen slik at et felles engasjement og en felles forståelse utvikles i et felles «indre lag» som fremmer muligheter for gode læringsmiljø (Christensen & Godø, 2021; Glavin & Erdal, 2018; Kostenius & Lundqvist, 2021). Aktørene som inngår i disse lagene varierer, men det laget på «utsiden» kan være PPT, barnevern, helsesykepleier og/eller fysioterapeut. Det «indre laget» kan være andre lærere eller assistenter, hvor PPT og helsesykepleier kan inkluderes i det indre eller ytre laget (Fjetland et. al, 2023, s. 217).

I denne oppgaven vil det tverrfaglige samarbeidet handle om det «indre laget» sitt samarbeid. Med andre ord handler det om tverrfaglig samarbeid mellom lærerne på den enkelte skole. Dette betyr et samarbeid på tvers av fagområdene til lærerne i tillegg til eventuelle assistenter. Jeg går bort ifra det «ytre laget» i denne oppgaven.

2.3 Læreplanen i musikk og overordnet del

Hva sier læreplanen i musikk og den overordnede delen av læreplanverket? I dette delkapittelet vil jeg sammenfatte de mest relevante punktene fra disse som senere kommer til å bli brukt som en del av diskusjonskapittelet (kap. 5).

I læreplanen for musikk står det under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* at musikk skal være en bidragsyter til at «eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans. Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde». Videre står det at «Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Det andre tverrfaglige temaet som trekkes fram i læreplanen for musikk, er *demokrati og medborgerskap*. Her står det at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan musikk kan være en demokratisk ressurs og at arbeid med temaet skal gi elevene forståelse for hvordan de kan ta i bruk estetiske uttrykk og kunstneriske ytringsformer. Faget skal bidra til en bevissthet om hvordan musikk har vært og blir brukt til å uttrykke meninger. Samtidig skal de øve seg på å håndtere og respektere uenighet og bli klar over retten til å ytre seg og ytringsfriheten sine grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Den overordnede delen av læreplanverket beskriver et grunnsyn som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen. Den tydeliggjør skolen sitt ansvar for danning og for utvikling av kompetanse til alle deltakere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). I Opplæringsloven §1-1 står det blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter til å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal kunne få utfolde engasjement, skaperglede og utforskertrang (Opplæringsloven, 2008, §1-1).

Skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag. Disse er gjensidig avhengig av hverandre, hvor prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dobbeloppdraget. Opplæringen skal «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Videre står det at danning skjer når elever får kunnskap om og innsikt i samfunn, natur og miljø, språk, historie, kunst og kultur, livssyn med mer. Danning foregår også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i skolehverdagen og undervisningen. Et bredt spekter av aktiviteter gir altså elevene en erfaringsrikdom. «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10) og danning skjer når de arbeider sammen med andre og på egenhånd. Eleven sin identitet og sitt selvbilde, sine meninger og holdninger blir til i samspill med andre, og faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. Å utvikle evnen til empati, medbestemmelse og det å bidra til et godt fellesskap er andre verdier som også nevnes under *Sosial læring og utvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

2.4 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg sammenfatte tidligere forskning og se på hva som er blitt gjort tidligere på lignende felt. Er det noen likheter og/eller ulikheter? På bakgrunn av at forskningsfeltet mitt dreier seg om musikalprosjekt, ble det naturlig for meg å se på tidligere forskning gjort om valgfaget produksjon for scene (PFS). Dette gjorde jeg fordi jeg på forhånd tenkte at det gjennomføres musikalprosjekt i dette faget i skolesammenheng. Imidlertid inneholdt tidligere forskning om tverrkunstfaglig undervisning også arbeid med skolemusikaler, og da fant jeg Mars (2016) og Edberg (2013, 2019) blant annet. Jeg har systematisert den tidligere forskningen videre for å gjøre dette delkapittelet mer oversiktlig: *Produksjon og kunstfag som inkluderings-, dannelses- og livsmestringsarena, produksjon og kunstfag som tverrfaglig samarbeidsarena, rammefaktorer som påvirker produksjon og kunstfag i skolen og produksjon og kunstfag som utdanningspolitisk arena.*

2.4.1 Produksjon og kunstfag som inkluderings-, dannelses- og livsmestringsarena

Når det kommer til mulighetene kunstfag og en eventuell skolemusikalproduksjon har å tilby elevene på et mellommenneskelig og relasjonelt nivå, er det den god del forskning som tar for seg dannelses-, inkluderings- og livsmestringsaspektet. Edberg (2019) skriver at et skolemusikal-prosjekt kan oppleves som noe som skiller seg fra annen undervisning, og at musikk har en betydningsfull rolle i samspillet mellom mennesker. Musikken imøtekommer og samvirker med andre uttrykksformer som blant annet kan skje i skolen og ved hjelp av en skolemusikal (Edberg, 2019). Allern og Sæbø (2010) hevder at drama og teater

som læringsform kan bidra til motivasjon for læring og til å etablere et meningsfullt og inkluderende læringsfellesskap. Estetisk tilnærming fra dramaperspektiv hevdes å være hensiktsmessig for tilpasset opplæring (Allern & Sæbø, 2010; Storsve et al., 2021). Rasmussen (2019) hevder at drama- og teaterpedagoger lenge har hatt klare oppfatninger om faget sitt overskridende potensial uten å få gjennomslag, og argumenterer særlig for teaterfaget sitt potensiale i pedagogisk sammenheng. Strobelt (2018) argumenterer for at kunstfagene sin egenart, hvor nytenkning, kreative prosesser og personlige uttrykk står sentralt, kan tilby en verdifull alternativ læringsarena til fag der målbar kunnskap og reproduksjon er fokus.

Kolaas og Angelo (2022) trekker frem nye mestringsarenaer som endrer og former elever og lærere sitt syn på seg selv og andre som positive aspekter ved en produksjon i skolen. PFS-faget forutsetter deltakelse og aktivitet, og dette likestiller ulike kunstfag, lærere og elever. Dette er betingelser som faget har for danning og livsmestring. Andre konsekvenser faget har, viser seg å strekke seg langt utover faget sine kompetansemål (Kolaas & Angelo, 2022). I likhet med funn i denne masteroppgaven som handler om ringvirkningene musikalen har for skolen sin status i miljøet utenfor skolen, viser også Kolaas og Angelo (2022) til at faget/produksjonen har betydning for skolen, samfunnet, den enkelte og elevgruppen, både på andre områder i livet og i andre fag. Faget tilbyr nye mestringsarenaer som mulig-gjør endringer for fellesskapet og enkeltindivider, noe som gir kvalifiserende perspektiver for livet som helhet og som en avgjørende læringsarena i skolen. På denne måten argumenterer Kolaas og Angelo for at faget på ulike måter imøtegår læreplanen sine intensjoner om danning, tverrfaglighet, livsmestring og dybdelæring (Kolaas & Angelo, 2022), noe også lærerne med musikal erfaring fra intervju 2 påpeker. Videre kommer det frem blant alle lærerne i min studie at en av styrkene bak tverrfaglige prosjekt og bruk av andre læringsarenaer får elevene til å blomstre og utfolde seg på nye måter, noe denne forskningen også relaterer til.

Videre kommer det frem i forskningen at status og hierarkier reforhandles blant elevene i tverrkunsthaglige læringsmiljø (Edberg, 2013), noe funn i min studie også hevder. Kolaas (2022) tar for seg at denne statusen og hierarkiet reforhandles mellom fag og lærere i tillegg. Teater tilbyr også aktive dannelsingsprosesser (Heggstad, Eriksson & Rasmussen, 2013), og i samspill med andre kulturformer utforskes det ikke bare aktuelle temaer som bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap eller folkehelse og livsmestring. Kulturpraksisen dreier seg også om livsmestring, folkehelse, engasjement og demokrati i praksis (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Estetisk erfaring kan høstes, enten det er i klasserommet eller på scenen, gjennom barn og voksne sine kreative og kollektive samspill av stoff, dramaturgiske handlinger, fantasi og iscenesettelser. Dette samspillet legger til rette for medvirkning og demokratisk kompetanse, noe som gjør at drama og teater-faget har et potensiale til å «skape overgripende kunnskap gjennom handling, sosial involvering og engasjement» (Rasmussen & Gjærum, 2017).

I likhet med min studie, kommer det frem også i forskningen at lærere ser elever utvikle seg individuelt og som del av et fellesskap gjennom samarbeid og mestring. I tillegg kommer det frem at elevene tar med seg mestringsfølelsen de får i PFS-faget tilbake til andre områder i livet og i andre skolefag (Edberg, 2013; Kolaas, 2022). Denne mestringsfølelsen gir en selvtillit som elevene kan overføre til andre områder de kanskje ikke har opplevd mestring på tidligere (Kolaas, 2022), og det kan utvikles nye arbeidsmåter og måter å uttrykke seg på samtidig som at arbeidet mot et felles mål oppleves som meningsfylt (Edberg, 2013). Det kan i realiteten ikke være sannsynlig at det oppleves som at alle fag, mennesketyper eller kunnskapsområder har lik verdi for alle involverte, men

kompleksiteten og behovet for så mange ulike typer oppgaver og personer i en scene-produksjon kan muliggjøre at PfS kan være et fag for alle (Kolaas, 2022), noe også lærerne fra denne masteroppgaven påpeker. Læring skjer i interaksjon mellom lærer-elev, lærer-lærer og elev-elev, altså læring utviklet i fellesskap. Bruksområdet til estetiske fag er stilt spørsmålstegn ved, men Edberg (2013) argumenterer for at et skolemusikalprosjekt sannsynligvis kan forberede elevene på et arbeidsliv. Prosjekter som tar elever ut av komfortsonen, får dem til å arbeide i grupper, samarbeide og levere et resultat i tide er en styrke bak slike prosjekt (Edberg, 2013).

2.4.2 Produksjon og kunstfag som tverrfaglig samarbeidsarena

I likhet med funnene i analysen av mitt datamateriale, viser også forskningen at når man skal initiere prosjekt hvor kreativitet er innblandet, er en klar struktur og definerte roller og regler nødvendige (Ferm Thorgersen, 2014; Kolaas, 2021, Mars, 2016), altså at en tydelig rollefordeling er hensiktsmessig.

Videre kommer det frem blant noen av lærerne i denne masteroppgaven at det kan være utfordrende å oppmuntre til tverrfaglige samarbeidsprosjekt på grunn av at noen enkeltstående fag har høyere status enn eksempelvis musikkfaget. Rasmussen og Gjærum (2017) argumenterer imidlertid for at en tverrfaglig kunstpedagogisk praksis kan være mer kraftfull enn undervisning i små og enkeltstående fag, og mener at en fagovergripende diskurs kan gi en fremtid for kunstfagene i norsk skole. Kostenius og Lundqvist (2021) understreker betydningen av tverrfaglig kunnskapsgrunnlag i skolen. I drama og teaterfaget tilbys det lærerroller, metoder, teknikker og verktøy som kan anvendes fagoverskridende slik at hverdagen på skolen blir variert, aktiv, ansvarlig medskapende og kreativ (Rasmussen & Gjærum, 2017). Kunne dermed et tverrkunstfaglig prosjekt styrket skolehverdagen for både lærere og elever i form av mer variasjon og kreativitet? Dette forutsetter samarbeid og kompetanse ifølge informantene i denne masteroppgaven. Kolaas (2022) skriver at en utnyttelse av kunnskapen som allerede finnes i kollegiet har betydning for musikk- og PfS-faget sin status ved en skole. Videre skriver hun at kompleksiteten og mangfoldet i en produksjon peker mot at et samarbeidende lærerfellesskap har stor verdi og gir faget høyere status og bedre rammer enn ved skoler der en lærer underviser alene (Kolaas, 2022). Dermed kan et tverrkunstfaglig samarbeidsprosjekt mellom lærere gi en skolemusikalproduksjon høyere status, gitt at lærerfellesskapet er samarbeidende. Dette kan, ifølge funn i min analyse, være en utfordring på grunn av begrensede rammefaktorer.

2.4.3 Rammefaktorer som påvirker kunstfag og produksjon i skolen

I likhet med lærerne i min studie og lærerne i Kolaas og Angelo (2022) sin studie, blir rammefaktorer og ressurser som tid, lærertetthet og materielle forhold som ikke alltid er tilstrekkelig til stede, trukket frem som krevende aspekter for produksjon og kunstfag. Det synes å være et behov for mer ressurser og kompetanse (Kolaas & Angelo, 2022), noe også mine informanter peker på. Videre er det er de materiell-økonomiske forholdene (eksempelvis liten lærertetthet, karaktersetting, manglende materielle ressurser) som begrenser kunstfagene sin plass, sine muligheter og sin funksjon som en verdifull læringsarena i skolen (Kolaas & Angelo, 2022; Kolaas, 2022). Kolaas og Knigge (2021) synliggjør at nesten halvparten av lærerne underviser i PfS-faget alene og uten å samarbeide med andre. Materiell-økonomiske forhold peker dermed mot en begrensning fremfor muliggjørelse av PfS-faget sin praksis nasjonalt (Kolaas, 2022; Kolaas & Knigge, 2021).

Disse forholdene avhenger av både skolen sin ledelse og den politiske ledelsen. De relaterer også til utdanning og kompetanseutvikling. Den skolen som har en ledelse som prioriterer faget med høy lærertetthet og tilstrekkelig med materiell-økonomiske ressurser, de sosial-politiske forholdene preges av anerkjennelse sammen med at lærerne har høy kunstfaglig kompetanse, vil kunne realisere en samkunstlig meningsskapning (Kolaas, 2022).

En prioritering av tid, materielle forhold, økt lærertetthet og tilgjengelighet av rom fra ledelsen sin side muliggjør en teaterpraksis og er av avgjørende betydning for arbeidsvilkårene for en produksjon ved en skole (Kolaas, 2021). Skolen hvor intervju 2 i denne oppgaven fant sted, har disse forutsetningene på plass. I likhet med lærerne i denne studien sine utsagn, viser også forskningen til at sosiale forhold som lærere sine relasjoner til hverandre, ledelsen, andre kolleger og kunst- og musikkteaterverdenen utenfor skolen har en påvirkningskraft (Kolaas, 2021). Et funn i Kolaas sin studie kommer fra at lærerne hun studerer har en relasjon til den profesjonelle kunst- og musikkteaterverden utenfor skolen, noe som synes å gi lærerne en form for makt som igjen «åpner for respekt og solidaritetstenkning fra kolleger og ledelse. Videre gir det faget troverdighet og høy status på skolen, og legger grunnlag for gode arbeidsforhold for lærerne i form av ressurser, tilrettelegging og respekt fra kolleger i andre fag» (Kolaas, 2021). Ifølge forskningen er det en sammenheng mellom ledelsen sine prioriteringer av materiell-økonomiske forhold og musikkfaget sin status ved skolen. Jeg ønsker å forske videre på dette forholdet i denne oppgaven.

2.4.4 Kunstfag og produksjon som utdanningspolitisk arena

Det påpekes i analysen (kap. 4) at lærerne føler de ikke har nok kompetanse. En av skolene Edberg (2019) forsker på, savner også tilstrekkelig med lærerkompetanse for undervisning i håndverk, teater og dans. Det er ofte manglende kompetanse innen dans og drama-faget blant lærerne (Edberg, 2013), noe som kan ses i sammenheng med at drama som metode formelt sett er ute av lærerutdanningen (Birkeland, 2021).

Myhre, Nygård og Vestheim (2021) hevder at vi er i en brytningstid på utdanningspolitisk nivå, der LK20 kan ses på som en motreaksjon til en nyliberal utdanningspolitikk gjennom sterkere vektlegging av skolen sitt brede formål fremfor fokus på resultat og kompetansemål. Skolen og lærerne møter forventninger om endring i profesjonsutøvelse gjennom fagfornyelsen sitt søkelys på tverrfaglighet (Myhre et al., 2021). Schaanning (2021) mener at den overordnede delen av læreplanen er preget av en horisontal logikk, hvor ulikhet og mangfold ses på som en ressurs og berikelse i samfunnet. Skolehverdagen er imidlertid preget og formet av en vertikal logikk hvor det konstrueres en mal for hva slags egenskaper som verdsettes, og testkulturen av enkelte fag bidrar videre til en diskurs om hvilken type kunnskap som verdsettes. Skolen blir dermed en konkurranse der noen vinner og noen taper (Kolaas, 2022; Schaanning, 2021). På grunn av at læreplanen for ungdomsskolen indikerer at målbar kunnskap og målbare resultater av separate skolefag anses som gyldig kunnskap, skaper dette et dilemma for tema-orienterte prosjekter. Dersom styringsdokumenter signaliserer at selekterte fag og kunnskapsområder er det som anses som gyldig kunnskap, kan tverrfaglige prosjekt risikere å falle utenfor skolekriteriet (Edberg, 2013), noe som aktualiserer problematikken lærerne i denne oppgaven peker på når gjelder å oppmuntre til tverrfaglige prosjekt.

Forskningen som er sammenfattet over her korrelerer med funn jeg har funnet i min analyse (kap. 4) og er dermed høyst relevant for denne masteroppgaven. Jeg kommer til å diskutere funnene mine i dialog med den tidligere forskningen i kapittel 5.

3. Metodologi

I dette kapittelet vil jeg kontekstualisere min studie innenfor kvalitativ forskning, før jeg deretter gjør rede for min valgte metodologi «Grounded Theory». Etter dette vil metode for generering av empiri sammen med en oversikt over innsamlet materiale komme. Deretter presenterer jeg hvilke analysemetoder jeg har benyttet meg av. Til slutt tar jeg for meg de etiske overveielserne for min master. Store deler av dette kapittelet er hentet og bearbeidet fra en tidligere eksamensoppgave i emnet *Vitenskapsteori og metode*.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning studerer den autentiske konteksten og hvordan informanter ser denne på ved å undersøke ulike fenomen (Krumsvik, 2014, s. 21). Forskningsmetoden har som mål å forstå ulike oppfatninger individer har av sin livsverden. I tillegg er forskeren ofte det primære instrumentet for datainnsamling og analyse. Tilnærmingen til analyseprosessen er induktiv, og funnene som kommer frem i forskningen er basert på «rike beskrivelser» (Merriam, 1998, s. 6–8). På bakgrunn av dette vil kvalitativ forskning for meg dreie seg om at man går *inn* i et felt for å studere et fenomen og man søker en dybde i datamaterialet sitt. Jeg som forsker ønsker en dybdeforståelse av det jeg forsker på, i motsetning til den kvantitative forskningen som i større grad baserer seg på målbare fenomen, talldata og store populasjoner med avstand til feltet (Krumsvik, 2014, s. 26). Et mantra innenfor kvalitativ forskning er derfor å tenke dybde fremfor bredde og heller få frem valid kunnskap om det lille man studerer (Krumsvik, 2014, s. 21).

Kvalitativ forskning mottar imidlertid en del kritikk. På grunn av sin nærhet til feltet og informantene, har forskningsmetoden tidvis blitt kritisert for å ha et snev av forkledd politisk overbevisning og «sosial sympatisk inngang til forskningsfeltet» (Krumsvik, 2014, s. 15–16). Forskningen blir altså mer subjektivt orientert, hvor forskeren sine forståelsesrammer i stor grad vil være en påvirkende faktor for forskningen. På bakgrunn av dette vil min forforståelse (1.1) spille en rolle for hvordan jeg har analysert og drøftet materialet.

3.2 Grounded Theory

Grounded Theory (GT) er en kvalitativ forskningsstrategi som går ut på at forskeren søker etter en generell, abstrakt teori av en prosess, handling eller interaksjon basert på perspektiver fra deltakerne i en studie (Creswell & Clark, 2011). Man leter etter mønstre, selv når man kun setter søkelys på en sak (Strauss & Glaser, 1970). Glaser og Strauss introduserte Grounded Theory i 1967 basert på tankegangen om at empiri kan frembringe teori. De ville flytte fokuset bort fra de rådende metodene i samfunnsvitenskapen som handlet om å teste teorier. Intensjonen med Grounded Theory var å gjøre avstandene mindre og tilby en systematisk fremgangsmåte for å produsere og utvikle teori ut ifra kvalitativt empirisk materiale. Generering av teori er ikke usystematisk eller diffus. Det er heller en prosess hvor man er tett på det empiriske materialet. Dermed blir GT en induktiv metode. Datainnsamling, koding og analyse går hånd i hånd. Spørsmål som blir stilt i analysen, kan man finne svar på ved å gå tilbake i feltet for å granske videre og samle inn tilleggsdata. Dette blir kalt teoretisk sampling (Krumsvik, 2014, s. 139–140).

På grunn av sin induktive karakter, er Grounded Theory en åpen og fleksibel forskningsmetodologi hvor forskeren går frem og tilbake mellom datainnsamling og analyse.

Metodologiske strategier tar form i løpet av forskningsprosessen, noe som fører til at man former og endrer datainnsamlingen ettersom man alltid er på jakt etter det mest interessante og relevante materialet for sin forskning (Charmaz, 2017, s. 206). GT har sin styrke som metodologi ved at den står på egne ben. Dette gjør den fordi den forklarer grunnleggende prosesser i datamaterialet, analyserer et konkret felt eller en konkret problemstilling og gjør menneskelige handlinger meningsfulle. I tillegg blir det lagt frem analyser som andre forskere kan finpusse eller oppdatere senere. Metodologien innehar et potensiale for å kunne generalisere teorien som kommer frem. Grounded Theory åpner opp spennende muligheter for at forskere kan se på teorien med «friske øyne» samtidig som at den rommer nyttige strategier til nytenkning av den sosiale virkeligheten (Charmaz, 2017, s. 207).

Grounded Theory som metodologi er relevant for min problemstilling fordi jeg ønsker å se på ulike aktører sine opplevde erfaringer med musikal som undervisningsform. Ved å anvende GT som metodologi, har jeg hatt muligheten til å analysere og samle inn data-materiale samtidig. På grunnlag av dette har intervjuene som ble gjort etter hverandre, vært en konsekvens av tidligere intervju. Med andre ord analyserte og kodet jeg det første intervjuet, tok med meg interessante bemerkninger eller en begynnende kategori og bygget videre på dette i intervju 2 og 3 for eksempel. Dette gav meg en åpen inngang til problemstillingen og en holdning til materialet som gjorde at jeg kunne være nysgjerrig på det som kom frem i empirien uten nødvendigvis å være bundet til et teoretisk grunnlag som skulle testes ut.

På 1990-tallet ble Grounded Theory utsatt for kritikk av postmodernistiske og narrative forskere som undergravde epistemologien bak metoden. Kritikken gikk ut på at GT var for bundet til utdatert modernistisk epistemologi. Videre inneholdt kritikken at GT fragmenterte respondentene sine historier, var for avhengige av den autoritative stemmen til forskeren, skapte uklare forskjeller og en ukritisk aksept av store metanarrativ om vitenskap, sannhet, universalitet, menneskelig natur og verdenssyn. Denne typen kritikk gjorde at GT sine strategier for teori ble smeltet sammen med opphavet sin bruk av metoder (Charmaz, 2014, s. 13). Det er en risiko bak å anvende GT som metodologi, men personlig synes jeg at å la datamaterialet styre hvilken teori som vokser frem til slutt er unikt og styrkende for metoden. Dersom man følger de ulike kodingsparadigmene, kan man møte spennende og fremvoksende teorier som kanskje ikke ville vært like synlige hvis man skulle testet ut en teori. Derfor synes jeg at denne metodologien er interessant å anvende. I tillegg kan den utfordre mine egne forforståelser til forskningsområdet og dermed utvide min forståelseshorisont som forsker og fremtidig lærer, noe en annen metodologi kanskje ikke ville gjort like mye.

En annen svakhet ved Grounded Theory er at forskeren sine forkunnskaper og tidligere erfaringer i møte med feltet kan brygge frem uærlighet. Charmaz argumenterer imidlertid for at forskeren må kunne plassere sine forforståelser i bakgrunnen slik at man ikke forhindrer spennende måter å analysere empirien på (Charmaz, 2006, s. 165–166). Med andre ord er det viktig å være transparent og kritisk til sine forforståelser som forsker. I kvalitativ forskning er dette en svakhet på generelt nivå (Krumsvik, 2014) og ikke noe som kun gjelder GT. På grunn av denne svakheten ønsker jeg å trekke inn det Charmaz (2014) betegner som *konstruktivistisk Grounded Theory*.

Konstruktivistisk Grounded Theory

Charmaz (2014) argumenterer for konstruktivistisk GT. Hun bruker begrepet konstruktivistisk for å anerkjenne subjektiviteten og involveringen av forskeren i konstrueringen og tolkningen av data. I tillegg er det konstruktivistisk for å signalisere forskjellen mellom Charmaz sin tilnærming og den konvensjonelle sosiale konstruksjonen som fant sted på 1980- og tidlig 1990-tallet. Charmaz sin konstruktivistiske GT harmoniserer med sosialkonstruktivister som Vygotsky og Lincoln, som legger vekt på at sosiale kontekster, interaksjon, samme perspektiv og fortolkende forståelser er en del av det sosiale livet. For Charmaz er subjektivitet udelelig fra sosial eksistens (Charmaz, 2014, s. 14). Dermed vil konstruktivistisk GT legge vekt på forskeren sin transparenss i bearbeidingen av datamaterialet samt fortolkningen og presentasjonen av funnene.

I de originale tekstene til Glaser og Strauss (1967), snakker de om å oppdage teori som oppstår i møtet med datamaterialet separat fra den observerende forskeren. I motsetning til deres posisjon, antar Charmaz at verken teori eller data er oppdaget som noe gitt i datamaterialet eller analysen. Charmaz argumenterer for at vi heller er en del av den verden vi studerer, datamaterialet vi samler inn og analysene vi produserer. Det blir konstruert «grounded theories» gjennom tidligere og nåværende involveringer og interaksjoner med mennesker, perspektiver og forskningspraksiser. Den konstruktivistiske GT tilbyr et fortolkende portrett av den studerte verden fremfor et eksakt og «riktig» bilde av den. Forskerobjektene sine implisitte meninger og opplevde perspektiv sammen med forskeren sin teori basert på materialet, er en konstruksjon av virkeligheten. Dermed oppmuntrer Charmaz til en metode som bygger på det pragmatiske i GT og fremme tolkningsanalyser som anerkjenner disse konstruksjonene (Charmaz, 2014, s. 17). Ved å ha den konstruktivistiske siden av GT i bakhodet sammen med symbolsk interaksjonisme som vitenskapsteoretisk posisjon håper jeg å kunne analysere datamaterialet på en konstruktivistisk måte.

3.3 Analysemetode

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for teorien bak mitt analysearbeid i møte med empirien. I GT vil man skape kategorier ved å definere hva man ser i empirien. Kodene oppstår når man gransker og tilskriver mening til datamaterialet (Charmaz, 2017, s. 188). Man kan hente kodene direkte fra aktørene i forskningen, altså hvis noe blir påpekt direkte i materialet. Dette kalles in vivo-koder. Dersom forskeren selv skaper koder eller deskriptive kategorier ut ifra egen tolkning av materialet, blir det kalt in vitro-koder (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 95). Dermed er ikke GT interaktivt bare ved innsamling av data, men også i analysearbeidet av datamaterialet. Koding er et avgjørende bindeledd mellom data-innsamling og utvikling av en teori. Den består av minst to faser, hvor den innledende fasen handler om å kode åpent og definere hva man som forsker tolker i empirien. Den andre fasen er en mer fokusert og selektiv fase. Her bruker man de viktigste eller hyppigste kodene til å syntetisere og organisere store mengder data (Charmaz, 2017, s. 188), noe jeg har gjort gjennom å skape kategorier med gitte egenskaper ut ifra de første kodene. Kategoriene sine egenskaper er viktige, ettersom de utgjør de utskuddene av kodene som til slutt flettes sammen med hverandre til en teori (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 103).

3.3.1 Første koding: Utsagn og tematikk

Den første kodingsfasen handler om å utforske åpent om hvilke teoretiske muligheter vi kan skjelve i datamaterialet. Gjennom å sammenligne materialene man har samlet inn, ser vi hva forskerdeltakerne ser på som problematisk og/eller viktig og starter å behandle det analytisk. Man ønsker å kode handling fremfor tema (Charmaz, 2014, s. 116). Språk spiller en avgjørende rolle for hvordan og hva vi koder. Den empiriske verdenen vil ikke dukke opp for oss som noe naturlig adskilt fra den menneskelige opplevelsen. I stedet vet vi den empiriske verdenen gjennom språk og de handlingene vi tar i møte med den. På denne måten kan ikke en forsker være nøytral, fordi språk gir form og mening på observerte realiteter. Spesifikk bruk av språk reflekterer verdier og perspektiv, som for eksempel at vi prater annerledes til våre kollegaer kontra våre venner. Dermed vil kodene oppstå fra de språkene, meningene og perspektivene forskeren tolker i empirien. Koding bidrar til å problematisere deltakerne sine språk slik at forskeren kan gjengi en analyse av det. Koding bør inspirere til å undersøke skjulte fordommer både i forskeren sitt valg av språk og deltakerne i studiet sine valg (Charmaz, 2014, s. 114–115). Det er med andre ord forskeren sitt syn på det studerte som kommer frem, noe som resulterer i at kodingen kommer fra forskeren sin forståelse av materialet. Kodingsprosessen er likevel interaktiv, siden forskeren interagerer med deltakerne kontinuerlig ved å studere påstandene deres og observere handlinger i samspill med å se for seg situasjonene slik forskeren kjenner eller tenker tilbake på dem. På samme tid som forskeren definerer sine koder og senere raffinerer dem, er det et forsøk på å forstå deltakerne sine syn og handlinger ut ifra deres perspektiv. Å være nøye oppmerksom på den første kodingen innebærer å studere det fremtredende datamaterialet og tolke de tause og skjulte meningene. Ved å granske og studere kodene kan forskeren finne ut hvilke spenninger som stiller metodologiske og teoretiske spørsmål og hva som blir foreslått som materielle områder og føringer man kan ta for seg videre (Charmaz, 2014, s. 115).

Innledende koding gjør det lettere å dele datamaterialet inn i kategorier og få øye på prosesser. Linje-for-linje-koding, noe jeg aktivt har gjort i denne fasen, forhindrer at man blir oppslukt av verdensbildet intervjudeltakerne har og dermed kan se på empirien med kritiske og analytiske øyne. Å ha en kritisk holdning til datamaterialet er ikke nødvendigvis ensbetydende med at man forholder seg kritisk til intervjudeltakerne, men heller at man som forsker blir tvunget til å reflektere over utsagnene de kommer med. Dette kan være til hjelp for å få øye på viktige prosesser. Linje-for-linje-koding fører også til at forskeren finner ut av hvilken empiri som trengs til neste omgang (Charmaz, 2017, s. 193).

De første kodene er foreløpige, sammenlignbare og kommer fra materialet. De er foreløpige fordi man ønsker å forholde seg åpen til at andre analytiske muligheter kan oppstå og at andre koder kan passe bedre. Man følger progressivt opp de kodene som indikerer at de passer materialet. Deretter samler man inn data for å utforske og fylle ut disse kodene (Charmaz, 2014, s. 117). På denne måten bedriver man teoretisk sampling, noe også jeg har gjort i denne oppgaven. Grounded Theory-forskeren ønsker å kode for mulighetene som er presentert av datamaterialet, noe som åpner opp for å definere et bredt spekter av variasjon av det man studerer og tilbyr ledetråder for å konseptualisere det videre og sammenligne med andre data (Charmaz, 2014, s. 120).

3.3.2 Fokusert koding: Finne overordnede og mer substansielle kategorier

Den fokuserte kodingen er den andre store fasen. Først og fremst skal man vurdere hvilke koder som best beskriver det som dukker opp i datamaterialet (Charmaz, 2017, s. 195). De fokuserte kodene oppstår oftere blant de første kodene eller har mer signifikans enn andre koder. Man bruker de fokuserte kodene for å sortere og analysere store mengder data. Dette krever beslutninger om hvilke av de første kodene som gir mest mening når det kommer til analyseringen og for å kategorisere datamaterialet fullstendig. Å bruke fokusert koding fremskynder analyseprosessen uten å ofre detaljene som fins i de første kodene eller datamaterialet. Fokusert koding fremhever det som forskeren mener er viktig (Charmaz, 2014, s. 139). En slik koding er mer retningsbestemt, selektiv og konseptuell enn linje-for-linje-kodingen (Glaser, 1978).

Fokuserte koder studerer og vurderer de første kodene. Et mål for den fokuserte kodingen er å bestemme styrken og hvorvidt de første kodene er tilstrekkelige. Å vurdere de første kodene involverer at man sammenligner dem med datamaterialet og skiller ut de kodene som har en bedre analytisk styrke. Dermed sammenligner man kodene med hverandre og tenker på dem som kan være lovende tentative kategorier. Denne sammenligningen øker forståelsen for hvilken retning analysen går og klarerer den teoretiske sentraliteten av utvalgte ideer (Charmaz, 2014, s. 140).

For å finne mine overordnede kategorier, ble jeg inspirert av det Strauss og Corbin kaller for *aksial koding* (1990, 1998; Strauss, 1987). Aksial koding spesifiserer dimensjonene og egenskapene av en kategori. Strauss (1987, s. 64) ser på aksial koding som en kodingsmetode for å bygge tette forhold rundt «aksen» av en kategori. Dermed følger denne aksiale kodingen utviklingen av en større kategori, og formålet er å sortere, syntetisere og organisere store mengder data og samle dem på en ny måte etter den første kodingen (Creswell, 1998). På grunn av at man bryter datamaterialet ned til separate deler og skaper distinkte koder, er aksial koding en strategi for å bringe empirien tilbake til en sammenhengende helhet. Med spørsmål som hvor, hvem, hvorfor, hvordan, med, når og med hvilke konsekvenser, kan en forsker beskrive det studerte mer helhetlig. Å analysere data betyr å konvertere tekst til konsepter som spesifiserer egenskapene til en større kategori (Strauss & Corbin, 1998). Aksial koding har som mål å linke kategorier til subkategorier og spørre hvordan de er relaterte til hverandre (Charmaz, 2014, s. 148).

Strauss og Corbin (1998) har en formell ramme for hvordan man kan praktisere aksial koding. Denne rammen er imidlertid ikke noe jeg har benyttet meg av, da jeg heller har tatt inspirasjon om å lage overordnede kategorier til de første kodene mine og se på hvilke relasjoner som er i spill og hvordan disse påvirker læreren i møte med skolemusikalprosjekt. Lærerperspektivet har gjennomsyret materialet mitt og derfor får dette perspektivet størst plass i analysen. Charmaz presenterer et kritisk perspektiv av aksial koding dersom man som forsker henger seg opp i modellen til Strauss og Corbin. Hvis man følger modellen slavisk, kan den begrense kodene som konstrueres og hva og hvordan forskeren lærer om datamaterialet sitt (Charmaz, 2014, s. 149). På bakgrunn av dette er det hvilke perspektiver og utsagn den overordnede kategorien representerer som er det jeg har sett videre på og tatt med meg inn i fase 3.

3.3.3 Finne en modell som viser til kategoriene sine relasjoner og skape teori

Teoretiske koder ble introdusert av Glaser (1978). Han forklarte teoretiske koder som materielle koder som relaterer til hverandre til å bli en hypotese. Hypotesen blir senere integrert til en teori, og de teoretiske kodene vokser frem. De teoretiske kodene har altså som formål å hjelpe og lede forskeren fra analyse til teori. De er underliggende for de tidligere kodene og viser til forhold mellom dem fremfor å erstatte dem med koder som utgjør forskeren sin teori (Glaser, 1978, s. 72).

Hvordan kan man skape en teori ut ifra kategoriene man kommer frem til i møte med empirien? Det finnes tre strategier man kan anvende. Den første handler om at man kontinuerlig skriver om de teoretiske ideene som alltid dukker opp i møte med kodingen av materialet sitt. Disse kan være diskursive og/eller modeller som diagram eller tabeller som viser til teorien som vokser frem. Den andre strategien er å finne en kjernekategori, hvor det er et sentralt begrep som samler empirien under ett. Altså en kjerne av materialet som viser til noe som kan forklare de andre kategoriene mer helhetlig. Den tredje strategien går ut på at man kan lage en modell over hvordan kategoriene er relatert til hverandre. Dette kan være ved hjelp av bokser og piler (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 103–104).

I denne oppgaven vil den tredje strategien som Alvesson og Sköldbberg (2017, s. 103–104) presenterer bli benyttet. I arbeid med analysen fant jeg ut at en modell over hvordan kategoriene er relatert til hverandre var mest hensiktsmessig for å få frem svaret på problemstillingen. Dermed ble ikke de to andre strategiene benyttet.

3.4 Fokusgruppeintervju som metode for innsamling av empiri

Mitt datamateriale baserer seg på semistrukturerte fokusgruppeintervju. Jeg har samlet inn til sammen 4 intervjuer på ca en time hver, hvorav det første var med universitetslærere (intervju 1), det andre med lærere fra en videregående skole hvor jeg på forhånd visste at det praktiseres musikal årlig (intervju 2) og de to siste fra en grunnskole med lærere fra alle trinn sammen med en assistent. Jeg kommer til å henvise til de to siste intervjuene som intervju 3 og intervju 4. Dette på grunn av at intervjuene ble gjort separat, hvorav intervju 3 var med to 1.-7.trinns lærere sammen med en assistent og intervju 4 var med tre lærere fra 5.-10. trinn. Utdanningsbakgrunnen til alle deltakerne kommer i analysekapittelet (4.2.3).

Tabell 1. Oversikt over henvisning til materiale i teksten og deltakere i studien

Henvisning til materiale i teksten	Intervjudeltakere
Intervju 1	3 universitetslærere
Intervju 2	4 lærere på videregående skole
Intervju 3	2 lærere fra 1.-7.trinn og 1 assistent
Intervju 4	3 lærere fra 5.-10.trinn.

«Intervjuer gir tilgang til menneskers livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). På bakgrunn av min problemstilling i denne masteroppgaven, ønsket jeg å få et unikt

innblikk i hvilke erfaringer og tanker ulike fagpersoner og mennesker som er innenfor utdanningssektoren har om musikalprosjekt i skolen. Jeg brukte semistrukturert intervju som metode slik at intervjuet hadde en viss avgrensning og retning, men at det også var åpent for andre innspill fra deltakerne. Min opplevelse av intervjuene var at det ble naturlige overganger til spørsmål jeg på forhånd hadde forberedt, men at deltakerne hadde muligheten til å gå videre dersom de ønsket det. Intervjuguiden ble unik og forandret seg for hvert intervju på grunn av at jeg leste over ett intervju og analyserte hva som kom frem ved hjelp av åpen koding fra Grounded Theory for deretter å utvikle nye spørsmål for å finne svar på påstander eller ytringer som kom frem i intervjuet før.

Et semistrukturert intervju handler om å formulere spørsmål på forhånd. Rekkefølgen på spørsmålene, hvilke spørsmål som stilles og måten spørsmålene stilles på, kan imidlertid variere fra intervju til intervju. I tillegg åpner semistrukturerte intervju opp for at man kan stille oppfølgingsspørsmål for å konkretisere, utdype og sjekke opp interessante momenter som dukker opp underveis i intervjuet. Å ha en kombinasjon mellom struktur og åpenhet gir en retning til intervjuet samtidig som at man får muligheten til å følge opp på uventede opplysninger. Når det kommer til fokusgruppeintervju, er diskusjonen og interaksjonen mellom deltakerne det sentrale og forskeren spiller en mer tilbaketrukket rolle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Hovedmålet til en kvalitativ forsker er å se på ulike fenomen fra et emisk innsideperspektiv, der individene prøver å fortolke omverdenen og forskeren prøver å skjønne hvordan de fortolker denne verdenen (Krumsvik, 2014, s. 25). Et emisk perspektiv refererer til en kulturell virkelighet slik den erfares og beskrives av medlemmer av et bestemt samfunn (Wæhle, 2021). På bakgrunn av dette vil jeg si at å bruke fokusgruppeintervju som metode vil være med på å gi meg et emisk innsideperspektiv og dermed gi meg et materiale å analysere som kan si noe om hvordan mine informanter både tolker og interagerer med hverandre når det gjelder tematikken for min master. Dette står i korrelasjon til symbolsk interaksjonisme som vitenskapsteoretisk posisjon, da dette perspektivet ønsker å få forskeren til å se på hvilke interaksjoner som er i spill og tolke konsekvensene disse har.

3.5 Etiske vurderinger

I forskningsetikken er man nødt til å forholde seg til formelle rammeverk og skjønnsmessige vurderinger. På det formelle plan krever det at man som forsker forholder seg til regler som sikrer personvernet og informantenes anonymitet. Man må behandle informantene på en forsvarlig måte og reflektere over hvordan man har utøvet sin rolle som forsker. I tillegg til dette skal man vise frem hvordan man har jobbet med materialet, slik at leserne av oppgaven kan se at konklusjonene henger sammen med materialet og teorien som blir brukt (Anker, 2020, s. 104).

De etiske vurderingene jeg har tatt for mitt masterprosjekt, handler først og fremst om mine intervjudeltakere sin anonymitet. Jeg søkte og fikk godkjenning fra SIKT om at mitt forskningsprosjekt var i orden på senhøsten i 2023. Referansenummeret der er 554544 (se vedlegg 3). Krypterte opptak av intervjuene og anonymisering av informantene i transkriberingene mine ivaretar personvern og anonymitet. Deltakerne fikk også et samtykkeskjema som informerte dem om dette. De hadde i tillegg muligheten til å trekke seg fra studien uten at de måtte forklare hvorfor. På samtykkeskjemaet var mine kontaktopplysninger slik at de når som helst kunne si fra om dette (se vedlegg 2).

Når det kommer til min egen rolle som forsker, er jeg nødt til å opplyse om min transparens underveis i hele masteroppgaven. Som nevnt tidligere under både kvalitativ forskning (3.1) og konstruktivistisk Grounded Theory (3.2.1), har mine forkunnskaper og forforståelser på et eller annet tidspunkt vært med å farge hvordan jeg analyserte datamaterialet og hvordan spørsmålene i intervjuene ble stilt og formulert. I disse situasjonene har jeg imidlertid prøvd å være kritisk til egen forskning og ikke minst ta i bruk symbolsk interaksjonisme og konstruktivistisk GT som «briller» gjennomgående i prosjektet for å følge opp de forforståelsene mine som ble utfordret i møte med materialet.

4. Analyse

Jeg har troa på konseptet musikal, det må jeg bare si. Hvis det hadde vært gjennomførbart, så tror jeg det hadde vært helt suverent og gjort det i skolen.

(intervju 4)

Hva er det som gjør musikal gjennomførbart og ikke? Hva forteller datamaterialet meg og hvilke betydningsfulle faktorer er det som påvirker at et musikalprosjekt skal kunne gjennomføres? Velkommen til min analyse.

4.1 Første koding

Det første jeg gjorde var å se på intervjuguiden min. Hva var jeg i utgangspunktet nysgjerrig på? Jeg så på hvilke spørsmål som var gjentakende i alle intervjuene. Disse spørsmålene handlet om muligheter, begrensninger, elevperspektiv, lærerrollen, samarbeid, skapende prosesser og musikal som læringsarena. Dermed ble datamaterialet kodet etter disse *in vitro*-kodene (markert i fet skrift):

1. **Muligheter**

2. **Begrensninger**

3. **Læreren sitt syn på eleven**

3.1 Danning

3.2 Elever har ikke utholdenhet

3.3 Elever som backer ut

3.4 Elevgruppe

3.5 Enklere å gjennomføre med mindre klasser

3.6 Holdning blant elever

3.7 Selvvalgt fra elevers side

3.8 Skapende prosesser

4. **Epistemologi**

5. **Lærerrollen**

5.1 Etter en lang dag på jobb kommer ikke de kreative ideene

5.2 Har ikke tenkt på musikal tidligere

5.3 Kompetanse

5.4 Legitimeringsansvar

5.5 Lærer får ideer

5.6 Mer enn bare lærer

5.7 Må kjenne mestring på jobb

5.8 Nysgjerrig på kompetanse

5.9 Opplevelse med tidligere oppsetninger som «andrelærer»

5.10 Perspektiv på jobben som lærer

5.11 Prioritering

5.12 Relasjoner eller relasjonsbygging

5.13 Skummelt

6. **Musikal som samarbeidsarena**
 - 6.1 Holdning blant kolleger
 - 6.2 Mitt løp, mine fag
 - 6.3 Motstand i kollegiet
 - 6.4. Ressurser
 - 6.4.1 Grad av gjennomførbarhet
 - 6.4.1.1 Forslag til gjennomføring
 - 6.5 Struktur, organisering
 - 6.6 Tidsbruk
 - 6.7 Ledelse

7. **Musikal som læringsarena**
 - 7.1 Annerledes læringsarena
 - 7.2 Musikal som utrygt
 - 7.3 Trygg læringsarena
 - 7.3.1 Forutsetninger og trygghet
 - 7.4 Vurdering

8. **Skolekultur**
 - 8.1 Faglig status
 - 8.2 Kritisk blikk
 - 8.3 Politisk perspektiv

9. Erfaring med musikal tidligere
 - 9.1 Begrepet musikal opp imot musikk
 - 9.2 Eksempler

Kodene uten fet skrift er in vivo-koder som dukket opp underveis i møte med materialet og som jeg senere koblet til de in vitro-kodene jeg mente var mest hensiktsmessige. En enkeltstående grunn for dette var struktur i den første kodingen. Jeg benyttet meg av linje-for-linje-koding for å lese hvert av intervjuene så objektivt jeg kunne og kodet både in vitro og in vivo samtidig. In vivo-kodene ble til da jeg oppdaget noe som skilte seg ut eller hvis det var noe jeg mente var vesentlig for problemstillingen min.

Som vi ser, er de første kodene mange. Hvordan ble kodene til, og hva var det som kom frem fra informantene som gjorde at det de sa ble kodet til de ulike kodene over her? Jeg skal nå komme med noen eksempler fra datamaterialet og vise til hvilken kode de har fått.

Tabell 2. Eksempler fra kodingsfase 1

Sitat	Fra intervju	Kode	Kode-plassering (In vitro)
«Jeg tror vi skal skape forskjellige arenaer, sånn at alle får til å skinne. Vi kan ikke alltid se det, men vi kan se blikkene, vi kan se at det er bra»	3	Annerledes læringsarena	Musikal som læringsarena

«Jeg tror det kan stoppe litt i lærere også jeg da, for det er lov å ikke like musikk. Det er veldig lov, det er jo dem som er der at det er ikke noe for meg, og da skaper det mye forståelse for elevene om at det ikke er viktig, kanskje. Det tror jeg noen er. Det går rundt. Status da. At det er noe med at «ja, jeg kan synge, men det er ikke så viktig det»»	3	Faglig status Lærerrollen	Skolekultur Lærerrollen
«Det er så variert at man ofte finner en oppgave for alle sammen»	1	Muligheter Læreren sitt syn på eleven	Muligheter Læreren sitt syn på eleven
«Det er klart at du kan jo aldri holde på med noe sånt som det her i skolen uten at du har backing fra ledelse for det krever jo at du må ha spesialtillatelse både på ene og andre kanten for å gjennomføre det».	2	Ressurser Ledelse	Musikal som samarbeids- arena

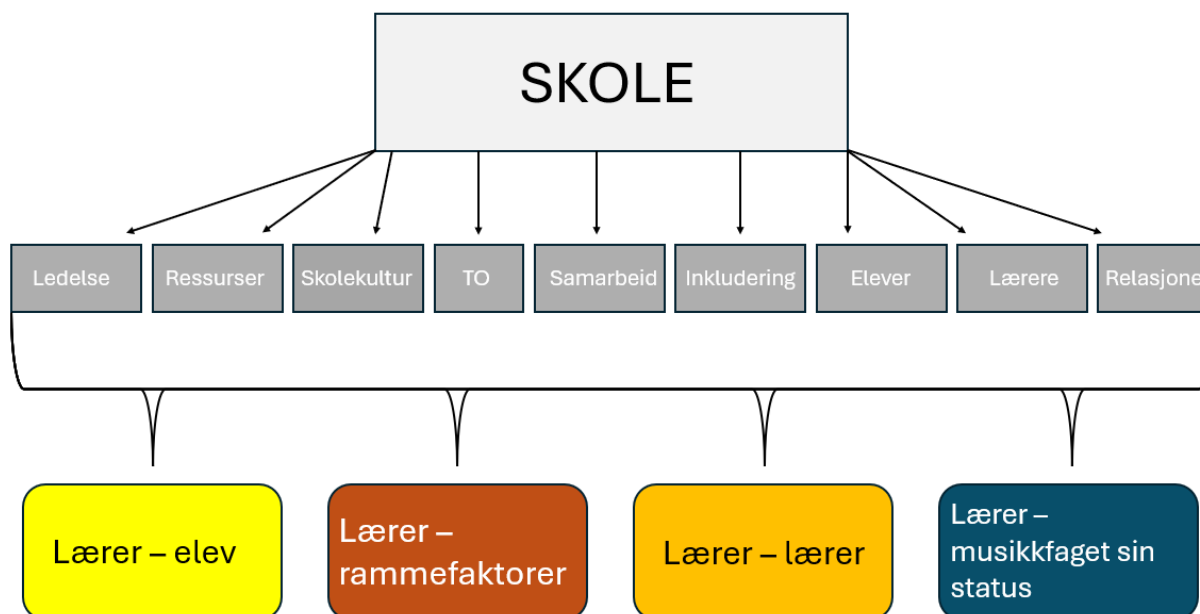
Noen av sitatene fikk blant annet flere koder på grunn av sin relevans på flere felt samtidig.

Etter første koding hadde jeg til sammen over 500 koder, noe som førte til at jeg i neste fase skapte overordnede kategorier for å syntetisere datamaterialet og få frem essensen i det datamaterialet fortalte meg.

4.2 Fokuset koding

I den andre fasen av analysen ønsket jeg å se etter større og mer overordnede kategorier enn de jeg allerede hadde i første koding. Målet med dette var å få et metaperspektiv på forskningen min og for å syntetisere datamaterialet ytterligere. Hvilke sammenhenger dukket opp og på hvilke måter kunne jeg presentere datamaterialet og funnene på et større og mer hensiktsmessig plan?

Det første jeg gjorde var å sette meg ned og skrive det overordnede begrepet «SKOLE». Siden jeg tar utgangspunkt i musikal som en mulig del av skolehverdagen, ble det naturlig å starte med dette. «Hvilke faktorer består «SKOLE» av ifølge empirien?» spurte jeg meg selv. Etter å ha lest over empirien og kodene gjentatte ganger, var det følgende dimensjoner som kom til syne: ledelse, ressurser, skolekultur, tilpasset opplæring (TO), samarbeid, inkludering, elever, lærere og relasjoner.



Figur 1. Fokusert koding

I figur 1 har jeg forsøkt å syntetisere de underordnede kategoriene til «SKOLE» til fire overordnede kategorier som kan være med å beskrive funnene i mitt datamateriale. Grunnen til at disse fire kategoriene ble valgt, kom på bakgrunn av at jeg så på hvilke *relasjoner* som sto på spill i datamaterialet. Siden intervjuene bestod av lærere, ble relasjonene til med utgangspunkt i læreren som hovedrolle. Læreren sin relasjon til elever, rammefaktorer, seg selv og musikkfaget sin status ble etter min tolkning det som representerte essensen i mitt materiale. Nå skal jeg gå dypere inn på hver enkelt relasjon og vise til tolkninger av materialet som får frem kategorien sine egenskaper.

4.2.1 Lærer – elev

Relasjonen lærer – elev kom fra materialet som tok for seg intervjudeltakerne sine bemerkninger og utsagn om deres oppfatninger av elevene sin rolle i prosjektarbeidet musikal. I intervju 1 og 2 kom det frem at lærerne mente elevene får utfoldet seg og vist en annen kompetanse enn ved andre undervisningssituasjoner. De sa at eleven har muligheten til å få varierte arbeidsoppgaver og på bakgrunn av dette en form for tilpasset undervisning: «Det er så variert at man ofte finner en oppgave for alle sammen» (intervju 1). Videre svarte en av universitetslærerne fra dette intervjuet på spørsmålet mitt om det finnes elever som trekker seg unna ved en slik arbeidsform at:

Alltid noe som noen kan være interessert i. Da tenker jeg også på alt det rundt, ikke bare det å stå på scenen, eller det å lage manus, det å lage musikk, det å danse, alt det som.. ikke bare det, men du har også det her med alt rundt for at det skal fungere: hvis man har produksjon som mål, så har vi lyd og lys, og vi har... det skal kanskje publikum inn, det skal markedsføres... Så slik synes jeg produksjon er veldig takknemlig å jobbe med, fordi det er så mange faktorer her, og noe passer alltid til noen.

(intervju 1)

I tillegg kom det fra intervju 1 og 2 at elevene får arbeidet med livsmestring:

For eksempel livsmestring, som er i min studie, og som er kanskje det mest sentrale, så er det faktisk noe lærerne fremhever, at det er et tema som virkelig kommer fram, med den måten man arbeider på. Så det er et argument, hvis man skal argumentere for at denne typen arbeidsform er verdifull.

(intervju 1)

«Jeg tror det er mange som finner ting ved seg selv som de ikke visste at de hadde. Eller ting de ikke visste at de kunne. Som de plutselig ser at de mestrer. Og det er noe man vokser på. Det er noe som fører til forandring, tenker jeg. Og så er det jo, i og med at det er ganske spesielt når du jobber sammen i sånne typer skapende prosesser som musikal, fordi du lærer så mye mer enn akkurat de delene som er at du utvikler stemmen din, eller at du utvikler skuespillerprestasjonene dine, eller sømkunnskapene dine. For du utvikler også en helt annen sosial kompetanse i å lage noe sammen. Og så tror jeg denne stolthetsfølelsen over det produktet som kommer fram. Det du får vist, at alle får se hva vi har gjort sammen. Dette har jeg vært en del av. Det tror jeg endrer mange å kjenne på det. Vi ser jo fortsatt at vi har musikal for dem som trenger det. Og inni dette er det veldig mange som har fått en psykisk oppblomstring. Både på en måte fordi at de får nesten for første gang en positiv feedback. De vokser noe voldsomt på positiv feedback. Det er elever som er sosialt alene, plutselig er dem en del av en gruppe.»

(intervju 2)

Universitetslæreren fra intervju 1 henviste til et lignende forskningsområde som det jeg gjør i denne oppgaven. Det er interessant å legge merke til at forskningsprosjektet til informanten her viser tegn til at elever utvikler seg på dannelsingsnivå. I sitatet fra intervju 2 påpekes blant annet sosial kompetanse og stolthetsfølelse av å gjøre noe sammen, og at dette er med på å forandre elevene i en positiv retning. En annen lærer fra intervju 2 fortalte at vedkommende er «bombsikker» på at elevene blir mer empatiske, oppmerksomme ovenfor andre mennesker, «forståelsesfulle for alt mulig» og at de forandrer seg rent intellektuelt. Jeg tolket dermed informantene fra intervju 1 og 2 dit hen at musikalprosjekt er positive for elevene sin psykiske helse på grunn av sin varierte arbeidskarakter og nærhet til andre elever.

Hva sa så informantene fra intervju 3 og 4 som *ikke* praktiserer musikal om deres oppfatninger av elever i lignende situasjoner? Med lignende situasjoner her, ble det i intervjuene en felles enighet om at tverrfaglige prosjekt var noe som kunne tilsvare musikal-sjangeren. Intervju 3 og 4 fant sted på samme skole, hvor eksemplene på slike prosjekt var julespill, kulturuke og oppsetninger som produksjon for scene-faget hadde.

Lærerne og assistenten i intervju 3 var alle enige om at å bruke mer av de arenaene hvor elevene som ikke liker den tradisjonelle undervisningen var noe å kjempe for i skolehverdagen. De snakket også om hvor vanskelig, men viktig, det er å klare å gi et eller annet positivt til elevene i løpet av en skoledag slik at elevene selv kunne ha et godt bilde på at «i dag, så har det gått greit på skolen». De påpekte at det ikke var sikkert at alle elevene hadde det like bra hjemme eller utenfor skolen. En av lærerne fortalte om hendelser hvor vedkommende møtte elever fra tidligere klasser, som fortalte at de savnet gitaren og sangen til læreren. Fellesfølelsen var noe læreren også påpekte som viktig at elevene burde få oppleve. «Det skaper jo et sånn fellesskap, men så mister man det litt fordi tid og... ja og interesse» (intervju 3). Læreren snakket om et fellesskap som dannes i sangen, men at produksjonsbaserte undervisningssituasjoner ofte falt bort på grunn av

tid og interesse.

I intervju 4 fortalte de to musikk lærerne om et undervisningsopplegg på 10.trinn som blant annet handler om å lage en egen sang at «der blomstrer det mange (elever) da, som får vise ting de ikke har fått vist på andre arenaer». I tillegg var alle tre faglærerne enige om at i situasjoner utenfor det ordinære klasserommet, så fikk man som lærer oppleve elevene sine fra andre sider. «Jeg opplevde at de som ikke er med på gruppearbeid (til vanlig) deltok (intervju 4). Her snakket de om et stasjonsarbeid utendørs, hvor elevene var på ulike stasjoner som del av undervisningen.

Som forsker opplevde jeg at informantene fra intervju 3 og 4 på den ene siden var positive til prosjektarbeid som musikal, men at de på den andre siden var skeptiske til en slik arbeidsmåte på grunn av mangfoldet av elever, utholdenheten til elevene og størrelsen på elevgruppene. I intervju 3 sa lærerne at elevgruppene er for lite homogene. Her pekte de på ulike etniske bakgrunner og fysiske og psykiske utfordringer, noe som for dem ble omtalt som en utfordring i møte med et skolemusikalprosjekt. Lærerne fra intervju 4 fortalte at de opplever at elevene forsvinner og ikke har utholdenhet til å konsentrere seg over lengre tid i arbeid med kreative prosjekter, og at elevmassen dermed er krevende på en helt annen måte. I tillegg pekte de på at i lærings situasjoner hvor det er friere for elevene og det ikke blir gitt konkrete arbeidsoppgaver, så velger elevene å være passive.

Når det kommer til størrelsen på elevgruppene, fortalte lærerne fra intervju 4 at det er lettere å gjennomføre et prosjekt med for eksempel 40 elever som man har en god relasjon til (og da gjerne dele dem inn i flere grupper), fordi det da er det enklere å sy det hele sammen til «en ting». Lærerne fra intervju 3 vektla at det virket som det var enklere å gjennomføre fra mellomtrinnet og oppover, da en modningsprosess og utvikling av grunnleggende ferdigheter skulle komme på plass på småtrinnet.

Ut ifra perspektivene til informantene fra de ulike intervjuene, ser det ut til at lærer-elevrelasjonen er en viktig faktor å ha i bakhodet dersom man ønsker å ha et tverrfaglig prosjektarbeid som musikal. Det blir hevdet fra intervju 1 og 2 at elevene utvikler sosiale, kognitive og nye, individuelle ferdigheter gjennom en musikalproduksjon. Det var en felles enighet i begge disse intervjuene at det fantes mange ulike oppgaver elevene kunne gjøre. Lærerne fra intervju 3 og 4 la mer vekt på de mangfoldige elevgruppene som finnes på skolen og at størrelsen på gruppen man skulle jobbe med var avgjørende for gjennomføringsevnen av et musikalprosjekt. De var imidlertid positive til å tilby elevene en annenledes læringsarena, men at det finnes mange hensyn å ta, noe som kan gjøre det utfordrende å gjennomføre et musikalprosjekt. En sentral grunn til denne utfordringen var blant annet mangel på ressurser i form av lærere, noe som gjør at jeg nå går videre til neste relasjon: **lærer – rammefaktorer**.

4.2.2 Lærer – rammefaktorer

Denne relasjonen ble til på grunn av at datamaterialet tydelig fortalte meg om rammefaktorer som påvirker læreren i et musikalprosjekt. Rammefaktorene nok ansatte, tid, ledelse og kollegialt samarbeid er det jeg ønsker å se videre på nå.

Nok ansatte

Det kom tydelig frem i materialet at ressurser var avgjørende for læreren. I intervju 3 ble det blant annet sagt at «vi har jo alltid mangel på folk.. og dem hostes ikke opp». I tillegg tolket jeg informantene fra dette intervjuet som bekymret. Dette på grunn av det de selv kalte for «dødtid», altså en form for pausetid som ifølge dem rammer elever i et musikalprosjekt. De mente at tid er avgjørende for både gjennomføring og planlegging, men også at elevene burde få nok oppgaver å holde på med, slik at de ikke «må gå rundt og vente på de andre» (intervju 3).

I intervju 4 kom det frem at de har gått bort fra det de selv kaller for en kulturuke på grunn av mangel på ressurser i form av nok ansatte. Lærerne fra dette intervjuet mente at dette sto høyest for dem i forhold til at tverrfaglige prosjekt var utfordrende. «Det er ikke prioritert, for det krever jo litt ekstra i forhold til ansatte og ressurser også [...]. Vi har mangel på ressurser, det har vi kjent på flere plasser» (intervju 4).

To av lærerne fra intervju 4 sa at dersom undervisningssituasjonen ble litt annerledes enn vanlig og litt friere, så «trengs det *i hvert fall* nok voksne på de (elevene) som krever det». De refererte til elever som trenger 1-1-oppfølging og at elevmassen er krevende, som nevnt under relasjonen lærer-elev (4.2.1). Sett i sammenheng med «dødtiden» informantene i intervju 3 snakket om, kom det fra lærerne i intervju 4 at også de var bekymret for dette. De henviste til at elevene ikke har utholdenhet til å konsentrere seg over lengre tid, noe som kan påvirke prosessen med tanke på den tiden det tar å produsere en musikal. På bakgrunn av dette datamaterialet, tolket jeg at ressursen *nok ansatte* er en betydningsfull rammefaktor for musikalproduksjoner.

Tid

Når det kommer til tid, fortalte lærerne fra intervju 2 at deres musikalproduksjoner blir produksjonsfokusert. Dette fører til at tiden frem til premiere handler om å gjøre ferdig en fullskala-produksjon fremfor å gi elevene mer tyngde og bredde i fagområdet.

Det hadde vært spennende å se en sammenheng mellom ulike stilarter og sånn. I selve prosessen er ikke dette noe vi har tid til. Det hadde vært gøy å få til, men jeg ser ikke helt hvordan vi skal få det til.

(intervju 2)

Ettersom disse lærerne har vært en del av å gjøre et slikt produksjonsarbeid i flere år, ble ikke tid til planlegging nevnt i intervjuet. I intervju 3 derimot, ble tid til planlegging lagt frem som en viktig faktor. Dette på grunn av at dersom prosjektet skulle bli bra, var det viktig med tid til å planlegge sammen med andre for å lage en ramme, et mål og en plan.

Videre kom det frem i intervju 3 at lærerne følte seg bundet til læreplanmålene og at dette førte til at man som lærer la et løp på forhånd som det ikke var tid til å drodle eller endre på. De sa at utviklingstiden og planleggingsdagene ikke ble brukt til slike ting, noe som gjør at lærerne i dette intervjuet påpekte at man ikke får utviklet andre måter å lære ifra seg på. De fortalte at de i disse tilfellene heller får «rare oppgaver fra ledelsen, men de (ledelsen) er pålagt dem fra høyere hold igjen», noe som peker på at ledelse også er en påvirkende rammefaktor.

Dermed kom det frem fra materialet at rammefaktoren *tid* er avgjørende for å få til en musikalproduksjon, men at informantene fra de ulike intervjuene hadde ulike perspektiv på hva de la i ressursen tid. På bakgrunn av materialet som fortalte at ledelsen gav «rare oppgaver» i utviklingstiden og dermed ikke prioriterte at lærerne kunne planlegge undervisningsopplegg, bringer oss videre til neste rammefaktor: *ledelse*.

Ledelse

Det er klart at du kan jo aldri holde på med noe sånt som det her i skolen uten at du har backing fra ledelse for det krever jo at du må ha spesialtillatelse både på ene og andre kanten for å gjennomføre det.

(intervju 2)

Ledelsen er dermed viktig ifølge lærerne fra intervju 2. En av universitetslærerne fra intervju 1 pekte også på dette som en viktig faktor, for dersom «ledelsen på en måte ser at dette har en verdi for hele skolen [...] og at man kan ha et eierforhold til den type arbeid» så har det mye å si for «vilkårene, for muligheten til å arbeide sånn» (intervju 1). Lærerne fra intervju 3 pekte på «rare oppgaver fra ledelsen» som en del av utviklingstiden, men at ledelsen igjen var blitt pålagt disse fra utdanningsmyndighetene.

I intervju 4 var lærerne positive til ledelsen, og uttrykte at de følte at ledelsen «gir oss ganske stort spillerom når det gjelder å gjøre ting som vi har lyst til å gjøre». I tillegg hadde lærerne en forståelse for fordelingen av fag og timer, fordi «vi skal jo ha det vi har» (av antall timer). De opplevde ikke at noen fag ble mer prioritert enn andre.

Materialet fortalte meg at ledelsen var en viktig faktor for alle informantene, men at det ble lagt vekt på ulike innfallsvinkler i henhold til hva informantene syntes var viktig. I intervju 4 kom det frem at verken skolen eller ledelsen i seg selv jobbet for at musikkfaget skal være synlig:

«Det har blitt bedre da. Men det er jo fremdeles litt der at det åkkes litt over at «å nei, der kommer den kulturelle skolesekken og forstyrrer matteundervisningen min» eller.. sånne ting er det en del av. Men jeg føler ikke at ledelsen gjør noe forskjell».

Dette sitatet tolket jeg som en diskurs om hvordan kollegiet forholder seg til kultur og tverrfaglige samarbeid ved intervju 3 og 4 sin skole. Dermed går vi videre over til rammefaktoren *kollegialt samarbeid*.

Kollegialt samarbeid – legitimering, sjargong, tydelig rollefordeling og likesinnede lærere?

«Rammeverket rundt må jo jobbes med hele tiden! Du skal forholde deg til dem som vil at du skal gjøre det og du skal forholde deg til dem som ikke synes noe om at du holder på med det» (intervju 2). På bakgrunnen av dette sitatet, ønsker jeg i denne rammefaktoren å se nærmere på hva informantene sier om det kollegiale.

Lærerne fra intervju 2 fortalte om et legitimeringsarbeid som aldri er ferdig. Dette arbeidet går ut på at de gang på gang er nødt til å fortelle sine kollegaer om hva de holder på med og forklare hvorfor det de gjør har verdi for skolen. Lærerne fra intervju 4 fortalte at de nærmest har gitt opp å foreslå tverrfaglige samarbeidsprosjekt med de andre lærerne på

skolen, fordi kollegaene deres er fagfokuserte og opptatte av å komme seg i mål med kompetansemålene. De uttrykte en motstand i kollegiet til å gjøre samarbeidsprosjekt, fordi det «går ut over den enkelte lærer sine fag». Den læreren som «vil kjøre sitt løp i norsk, h*n klarer ikke å se at h*n kan bake inn det å skrive replikker og få det til å bli en del av undervisningen» (intervju 4). Musikkfaget blir dermed i andre kollegaer sine øyne et fag som tilsynelatende ikke er så viktig. Informantene fra intervju 3 pekte også på dette, hvor de fortalte at «det er lov å ikke like musikk». Det kom frem blant disse lærerne at de har en oppfatning om at statusen til musikkfaget er lav blant kollegiet, altså at det finnes en sjargong som tillater lærerne å være skeptiske og mer tilbaketrukket når det kommer til musikkfaget.

Et perspektiv som omhandler graden av gjennomførbarhet for et musikalprosjekt, handler om tydelig rollefordeling. Dette kom frem i alle 4 intervjuene, hvor det å ha tydelige rolleavklaringer på forhånd blant lærerne er avgjørende for å kunne gjennomføre et musikalprosjekt. Dette for å unngå å trække på noen sine tær, altså noen sin kunnskap i denne sammenhengen. «Ulike kvalifikasjoner bærer oss. Du kan ikke gjøre alt alene» (intervju 2). Lærerne fra intervju 4 trakk frem tydelig rollefordeling på forhånd av elevene, slik at en forventningsavklaring til elevene også er på plass. Dette for igjen å unngå det som tidligere ble nevnt: nemlig dødtid.

Et siste perspektiv på det kollegiale kom fra intervju 2, hvor lærerne la vekt på utfordringen om å finne folk som er villige til å arbeide på den måten de arbeider på. Med andre ord kan rammefaktoren kollegialt samarbeid innebære en utfordring som går ut på å finne likesinnede lærere med samme engasjement. Dette pekte lærerne fra intervju 3 og 4 også på, at de ikke har noen lærere med en «brann» for musikalprosjekt: «Det har ikke vært opp til diskusjon», «har aldri tenkt på musikal, jeg» og «vi har ikke en ildsjel.. en brann for dette». Det ble lagt vekt på et ikke-eksisterende overskudd blant lærerne, noe som vises godt i dette sitatet:

Det kjenner jeg på, at det er sånn at jeg akkurat har hodet over vann, og da har du på en måte ikke den.. det overskuddet til å tenke en tanke på... Hvis jeg bare ser for meg, at jeg skulle tatt initiativ til å lage musikal, så kjenner jeg med en gang at nei.. at jeg ikke har kapasitet til å selge det inn engang. Man bruker seg opp da.. på det som er. Vi løper i hamsterhjulet hele tiden.

(intervju 4)

Rammefaktoren kollegialt samarbeid ble dermed til på bakgrunn av materialet over her. Informantene fortalte at samarbeid er av betydning for tverrfaglige prosjekt, og at det i musikalprosjektet sin sammenheng består av konsekvenser i form av holdninger innad i kollegiet knyttet til musikkfaget i tillegg.

Relasjonen **lærer – rammefaktorer** viser seg å ha en stor betydning for gjennomførings- evnen til et musikalprosjekt. Nok ansatte, tid, ledelse og kollegialt samarbeid er alle betydningsfulle rammefaktorer i denne sammenhengen. Mangel på ildsjeler som brenner for musikalprosjekt og overskudd blant lærere ble nevnt på skolen der intervju 3 og 4 fant sted. Hvorfor har ikke de en «brann» for et slikt prosjekt? Dermed ønsket jeg å se videre på dette, noe som fører oss til den neste relasjonen: **lærer – lærer**.

4.2.3 Lærer – lærer

I denne relasjonen ønsket jeg å se videre på hva materialet fortalte meg om læreren i møte med seg selv i et musikalprosjekt. Hvilke faktorer står på spill når det kommer til læreren som egenart, og hva har informantene fra de ulike intervjuene fortalt om lærerrollen i et slikt prosjekt?

Som tidligere nevnt under relasjonen **lærer – rammefaktorer** (4.2.2), fortalte lærerne fra intervju 2 om et legitimeringsansvar. Dette ansvaret faller på den enkelte lærer eller ansvarsgruppen som ønsker å arbeide med musikalprosjekt. Dette viste også intervju 3 og 4 til, hvor musikkfaget sin status tilsynelatende er lav og at sjargongen på deres skole tillater at lærere ikke trenger å like musikk. Dette tenker jeg at muligens kan føre til et legitimeringsansvar for læreren på denne skolen eller ved lignende skolekulturer, noe som igjen kan få den konsekvensen at kanskje ikke alle lærere har dette overskuddet. Samtidig virket det som at lærerne fra skolen der intervju 3 og 4 fant sted mente at det burde eksistere en vilje, en brann eller en ildsjel som brenner for musikalprosjekt dersom det skulle la seg gjennomføre. Derfor tenkte jeg at læreren som egenart var noe å titte videre på.

Læreren sin egenart

I denne sammenhengen tillegger jeg begrepet *egenart* den betydningen at hver enkelt lærer har sin egen unike personlighet. Skolen består dermed av mange ulike lærerpersonligheter. Slik jeg tolker materialet mitt, er deltakerne fra intervju 1 og 2 både personlig engasjerte for musikal samtidig som at de har en eller annen form for erfaring fra feltet. Lærerne fra intervju 3 og 4 er alle mennesker som står i klasserommet hver dag, men med ulike utdanningsområder og ulike personlige interesser. Det som var interessant å legge merke til, både underveis mens intervjuene pågikk og nå i ettertid, var at lærerne fra intervju 3 og 4 virket alle positive til konseptet musikal i skolen. De viste en genuin interesse for forskningsområdet mitt, noe som kan indikere en nysgjerrighet for mulige måter å undervise og engasjere elever på. Dette vil jeg da påstå er en del av disse lærerne sin egenart: nysgjerrighet på kunnskap. Samtidig kom det frem at disse informantene *ikke* hadde et personlig engasjement for musikalprosjekt i skolen. Dette viste seg på flere måter, blant annet gjennom at noen mente musikalbegrepet ble for stort, «vi har ikke den brannen enda» og «vi har ikke tenkt i disse banene før» eller «jeg har aldri tenkt musikal». Da jeg kom inn og presenterte prosjektet mitt var lærerne fra intervju 3 og 4 begeistret for tematikken, men de uttrykte gjentatte ganger at de ikke har tenkt på musikalprosjekt tidligere. Derfor tenkte jeg at utdanning og erfaring kunne være en faktor verdt å analysere videre.

Læreren sin utdanning, kompetanse og erfaring

Informantene fra intervju 1 og 2 har bred kompetanse innenfor musikalsjangeren. Intervju 1 bestod av en postdoktor i musikkpedagogikk og to førstelektorer i musikk. Den ene av disse har i tillegg en doktorgrad innen produksjon for scene. Informantene fra intervju 2 bestod av en biolog med «praktisk realkompetanse som bondesønn» og en lektor med mastergrad i nordisk og biologi/naturfag som fag i tillegg til videreutdanning innen design, søm og redesign sammen med litt kunsthistorie, dramapedagogikk og teaterproduksjon. Den tredje har master i medier, kommunikasjon og informasjonsteknologi i tillegg til

praktisk-pedagogisk utdanning i musikk og media. Den siste har master i samfunnsvitenskap og kulturfag, mellomfag i musikk/drama og fagene engelsk, historie og medie-kunnskap. Vedkommende har 30-40 år med realkompetanse i teater, både i form av regi, musikk, manusarbeid og scenografi. De fire lærerne har vært en del av musikalprosjektet på skolen over flere år og uttrykte et sterkt personlig engasjement for denne typen arbeid i skolesammenheng. «Det er blitt skolen sitt varemerke [...] Vi har fått et rykte, et renommé i byen» (intervju 2).

Fra intervju 3 er det en informant med barnehagelærerutdanning som har bygget på med lærer på småtrinn og en master i spesialpedagogikk. Den andre informanten er adjunkt med tillegg og veiledningspedagogikk. Den tredje er utdannet kokk med ett år på lærerskolen samt mange år som leder og fotballtrener i tillegg til «livets skole».

En av lærerne fra intervju 4 har en master i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i musikk, mens den andre er 4-årig allmennlærer med grunnfaget musikk og har bygget videre med spesialpedagogikk, musikkproduksjon og veiledningspedagogikk. Den siste er også 4-årig allmennlærer, men med vekt på realfag.

Det jeg ønsker å belyse ved å fortelle om utdanningen til informantene, er hvilke konsekvenser utdanningsbakgrunnen læreren har med seg kan ha for gjennomførings- evnen, lysten og motivasjonen for musikalprosjekt i skolen. Som vi ser i de tidligere relasjonene i analysen her, så kommer det frem ulike fokusområder hos de forskjellige informantene. Kan dette ha noe å gjøre med utdanningen til de ulike informantene? Er man avhengig av utdanning, eller kan personlige erfaringer og selvlært kompetanse innen feltet være tilstrekkelig?

I intervju 1 og 2 ble det lagt vekt på at læreren burde ha tilstrekkelig med kompetanse for å kunne være den personen som syr prosjektet sammen til en musikalforestilling. Videre diskuterte universitetslærerne i intervju 1 at å ha en slik kompetanse kan være et uttrykk for en lærer sitt undervisningsdesign. De påpekte imidlertid at det ikke nødvendigvis jobbes med slik kompetanse i alle musikk lærerutdanningene. Denne påstanden korrelerer med det lærerne fra intervju 3 og 4 uttrykte, nemlig at de blir usikre på egen kompetanse:

Hvert fall på ungdomstrinn, så er vi veldig fagfokuserte på ett og ett (fag), å komme seg i mål. På mellomtrinnet tror jeg det handler om.. at det rett og slett ikke har vært et tema. Det har ikke vært opp til diskusjon. Men der også tror jeg at lærere blir litt sånn skeptiske, for de føler ikke at de har kompetansen. Det er kanskje det som krasjer litt med den skapende prosessen. Da føler lærere at vi må på en måte kunne det selv.

(intervju 4)

En av lærerne fra intervju 3 sa at vedkommende aldri har sett en musikal og ikke vet hva det innebærer. Dette tyder på en usikkerhet til feltet. Samtidig fortalte lærerne i samme intervju at de er gode på tverrfaglige arbeid og til å flette inn musikk. Imidlertid så tolket jeg at disse lærerne hadde et personlig engasjement for musikk, som dermed blir deres egenart der musikk står høyt for dem og at dette er noe de prioriterer.

Et interessant moment som dukket opp i intervju 4, var at en av lærerne kom frem til at læreren kanskje ikke trengte å sitte på all kunnskapen selv og at man dermed kunne gi ansvaret til elevene:

For å få den skapende prosessen, så kanskje vi ikke trenger å kunne det helt selv. Men vi overlater det til ungene, at de skal lage en dans til den musikken. Da trenger ikke du nødvendigvis å kunne trinnene, og å komponere en hel dans selv.

Her er læreren inne på tankegangen om at elevene selv kan bidra med kunnskap til produksjonen. En av lærerne i intervju 3 var innom en lignende tankegang, hvor vedkommende fortalte at i dagens samfunn burde det ikke være noe hinder. Læreren siktet til at det finnes kunnskap der ute som man kan tilegne seg, uten nødvendigvis å ha ferdighetene selv. Læreren sa at det er fordelaktig å ha en ferdighet, men at det ikke er nødvendig med tanke på tilgangen på ressurser som fins nå. Kan man dermed hevde at læreren sin utdanning ikke nødvendigvis trenger å være innenfor musikalsjangeren, fordi man kan lære seg ferdigheter på internett? Eller bør man sette søkelys på å utdanne lærere til å kunne sy sammen et helhetlig prosjekt, som informantene fra intervju 1 og 2 påpekte?

Å ha en bevissthet rundt en annerledes tilnærming ble trukket frem i intervju 2. Der mente lærerne at praktiske, estetiske og dramaturgiske læremåter kan gi ganske mye til mange elever og at dette er noe man kan ta med seg inn i andre fag i skolen. I tillegg fokuserte lærerne fra intervju 2 mye på relasjonsbygging og læreren sin kompetanse innenfor dette. Det gjorde også alle de andre informantene. Relasjonsbygging og det å bygge en kultur hvor det er lov å være seg selv, lov å feile og lov å prøve var momenter som dukket opp under spørsmål om lærerrollen. Dette var ifølge alle informantene nødvendig for å kunne skape en trygg læringsarena. Dermed blir relasjonskompetanse også en kompetanse som læreren tilsynelatende bør ha dersom man ønsker trygge læringsforhold for elevene i en musikalproduksjon.

Mer enn bare lærer

Et siste moment jeg ønsker å trekke frem fra materialet mitt, er det som dukket opp om alle de andre oppgavene en lærer har i hverdagen sin. Grunnen til at jeg trekker frem dette, er fordi det kom noen interessante bemerkninger da jeg stilte spørsmålet «hvorfor gjøres det ikke mer av slike prosjekt i skolen?».

Informant 1: Det handler om at det ikke har vært en vanlig praksis, vi har ikke gjort det. Vi er komfortdyr vi lærerne også sant, vi gjør det som vi har gjort før, og som fungerer. Med en gang vi skal gjøre noe nytt, som vi ikke har gjort før, så krever det mye mer av oss. Hvis det ikke er noen ildsjeler som brenner for det, som på en måte går inn med det for å.. så hvis du har en ildsjel som brenner for det, så er det mye lettere å få med seg andre, når man selger det inn på en god måte. Vi er litt vanedyr og komfortdyr.

[...] Informant 2: Noen måtte ha fortalt oss at «nå skal dere sette opp en musikal». Da hadde vi gjort det. Det er litt sånn... Vi går i de samme sporene. Jeg tenker at vi er vanedyr, men jobben som vi står i er vanvittig krevende. For det å forholde seg til 40 unger med så mange ulike behov.. Vi hadde et foredrag fra Utdanningsforbundet tidligere i forhold til det å være omsorgstrøtt. For det at vi står i så mange situasjoner. En som ikke er inkludert der, en som blir mobba der, og så var det noen jentegreier der, du tar så mye valg. Jeg vet ikke om det er alderen, men det er et så massivt trykk her da. Ofte så føler jeg at jeg har mer enn nok med bare å møte elevene her (på skolen), og få dem gjennom en skoledag uten at de tar for mye skade av det. For min del at jeg ikke har noe energi igjen til å tenke noe helt annet. For jeg har mer enn nok med å holde dem her og sørge for ungene. At de har det greit her og nå. Det kjenner jeg på.

(intervju 4)

Disse bemerkningene fra intervju 4 viser en tendens til at lærerne på denne skolen føler på at de har «mer enn nok» med å holde elevene på skolen og få dem gjennom en

skoledag. De følger et spor de er kjent med og dette er et spor som ikke involverer et musikalprosjekt. I deres øyne er det ikke noe overskudd til å tenke på undervisningsmåter som kan være annerledes. De forteller om spesialbehov som må tas hensyn til, elever som ikke har utholdenhet og et kollegiale som ikke ser de tverrfaglige mulighetene som kan ligge bak en musikalproduksjon. Det kom frem fra lærerne her at musikk ikke er viktig innad i kollegiet. Hvilken diskurs er det som tillater dette? Kan dette ses i sammenheng med musikkfaget sin status ved denne skolen? Dermed kommer siste relasjon: **lærer – musikkfaget sin status.**

4.2.4 Lærer – musikkfaget sin status

Det er forferdelig trasig at faget bygges ned sånn, det er ingen tvil om at vi som sitter her synes det. Vi har jo sett verdiene av faget igjen og igjen. Jeg har selv jobbet som musikk lærer på ungdomsskole i fryktelig mange år, under L-97, og da hadde faget mye større status enn det har nå. Jeg tror det bygges ned på grunn av at det er lite målbart, altså resultat og faglige resultater er så lite målbare med tanke på videre utdanning.

Kvantifiseringskulturen. Hva skal du med en musikk karakter når målet er at du skal komme inn på økonomi eller siving-studiet? Dessverre.

(intervju 2)

Dette sitatet peker på den faglige statusen til musikkfaget. Det kommer frem at læreren synes faget bygges ned og at det nedprioriteres til fordel for mer målbare og resultatorienterte fag. Læreren peker på kvantifiseringskulturen og at denne er med på å påvirke musikkfaget sin status negativt i utdanningen. Blant lærerne i dette intervjuet har faget høy status og de har sett hvilken verdi musikalprosjekt har for elevene sin danning og mestring. De samme erfaringene har universitetslærerne fra intervju 1. Lærerne fra intervju 3 og 4 nevnte at på læringsarenaer hvor elevene får utfoldet seg på andre måter enn bak pulten i det tradisjonelle klasserommet, så ser de en annen utvikling. Imidlertid er det en sjargong på skolen deres som tillater lærerne å se ned på musikk, noe som kan være en overførbar holdning til elevene:

Jeg tror det kan stoppe litt i lærere også jeg da, for det er lov å ikke like musikk. Det er veldig lov, det er jo dem som er der at det er ikke noe for meg, og da skaper det mye forståelse for elevene om at det ikke er viktig, kanskje. Det tror jeg noen er. Det går rundt. Status da. At det er noe med at "ja, jeg kan synge, men det er ikke så viktig det"

(intervju 3)

Hva er det i den offentlige og lokale diskursen som tillater lærerne å si at musikk ikke er viktig? Kunne man kommet inn på skolen og foreslått at «vi burde skrape all norsk-undervisning til fordel for engelsk»?

Statusen til musikkfaget ser ut til å være dårligere på ungdomstrinn enn på mellomtrinn ifølge lærerne i intervju 4. Dette ser jeg i sammenheng med det jeg tidligere har tatt for meg under rammefaktoren *kollegialt samarbeid* (4.2.2), hvor det kom frem at hver og en av lærerne på ungdomstrinnet er så fokuserte på egne fag at de ikke ser mulighetene for læring som kan oppstå i et tverrfaglig musikalprosjekt. Dermed vil holdningen blant kollegaene på hver enkelt skole ha noe å si for musikkfaget sin status.

På bakgrunn av dette, vil relasjonen **lærer – musikkfaget sin status** tyde på at en skolekultur ved den enkelte skole er med på å påvirke gjennomføringsevnen til et

musikalprosjekt. Jeg tolket informantene mine dit hen at en rådende sjargong innad i skolen, altså som en del av skolekulturen, er med på å påvirke læreren sitt spillerom. Dersom kulturen og diskursen tillater det å prate ned om tverrfaglige prosjekt som det musikal er, så vil ikke motivasjonen for å gjennomføre et slikt prosjekt være til stede blant lærerne heller. Musikkfaget sin status ved den enkelte skole er derfor en betydningsfull faktor for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.

4.3 Fremvoksende teori og modell

Frem til nå har vi vært gjennom fortolkning og syntetisering av datamaterialet. Jeg henviser til problemstillingen min igjen: «*Hvilke betydningsfulle faktorer påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole?*». I denne siste fasen av analysen vil starten av min «Grounded Theory» vokse frem og belyses. Dette vil jeg gjøre ved først å forklare funnene mine sammen med teori fra kapittel 2, før jeg til slutt presenterer den første modellen (Fig. 2).

Den enkelte skole innehar rammefaktorene jeg har presentert tidligere (4.2.2; brun boks i Fig. 2). I tillegg består den av en skolekultur som er gitt av det språket og de handlinger og atferder vi ser komme til uttrykk gjennom medlemmene sin samhandling (Jahnsen, 2024). Hvis jeg setter begrepet skolekultur opp imot det vitenskapsteoretiske ståstedet symbolsk interaksjonisme, ser jeg noen likheter. Symbolsk interaksjonisme antar at språk og symboler spiller en avgjørende rolle i å forme våre handlinger og meninger, noe som innebærer at vi mennesker handler i respons til hvordan vi tolker situasjoner. Dermed kan våre handlinger og de menneskene som påvirker disse situasjonene være med på å endre våre tolkninger av hva som er, var og vil skje (Charmaz, 2014, s. 262). Sosiale strukturer blir konstruert og reproduert av mennesker, hvor interaksjon er avgjørende (Charmaz, 2014, s. 265), og gjennom tilhørighet absorberer og lærer mennesker rutinemessige meninger og praksiser (Charmaz, 2014, s. 271). Blumer legger vekt på at interaksjon er en prosess som avhenger av både det sagte og usagte i språket og meningene, noe som gjør at interaksjon oppstår innenfor sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Blumer, 1969). På denne måten kan man forstå begrepet skolekultur som noe som er med på å påvirke hvilke situasjoner, tause handlinger og interaksjoner som illegges en mening og som reprodueres blant medlemmene av den. Hvis jeg ser på hva analysen forteller meg om dette, ser jeg at ulike prioriteringer fra ledelsen sin side er med på å påvirke skolekulturen ved den enkelte skole. Dette på bakgrunn av utsagn om at ledelsen ved intervju 3 og 4 sin skole ikke gir tid til planlegging av undervisning i fellestider og at lærerne fra intervju 2 er avhengige av støtte fra ledelsen for gjennomføring av sitt musikalprosjekt. Universitetslærerne fra intervju 1 peker også på at både kollegialt samarbeid og støtte fra ledelsen er viktig. Analysen viser til at holdningen innad i kollegiet til tverrfaglige samarbeidsprosjekt er av varierende grad, noe som igjen har en påvirkningskraft på skolekulturen. Dette kommer jeg tilbake til. Reproduksjonen av holdningene blant kollegiet og en prioritering fra ledelsen er da en betydningsfull faktor for skolekulturen og gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt i skolen.

I modellen består skolekulturen blant annet av læreren (oransje boks i Fig. 2). Læreren sin kompetanse, erfaring og personlige engasjement spiller ifølge analysen en viktig rolle i henhold til problemstillingen min (4.2.3; oransje bokser i Fig. 2). Hvis jeg ser på premissene til symbolsk interaksjonisme som Blumer (1969) kommer med, forholder mennesker seg til ting basert på meningen disse tingene har for dem. Meningen kommer fra, oppstår og kontinuerlig gjenskapes gjennom en sosial interaksjon med andre som igjen

filtreres av en fortolkende prosess av individet som opplever og møter situasjonen (Blumer, 1969). Både universitetslærerne og lærerne fra intervju 2 har en felles oppfatning om at musikalprosjekt har en verdi for læreren og eleven. Dermed består denne interaksjonen av en felles forståelse som innehar de positive aspektene de har erfart bak en musikalproduksjon. Mening er knyttet til praksis, noe Blumer klargjør at symbolske interaksjoner antar (Blumer, 1969). En interaksjon som bryter med denne, er den som kommer frem i intervju 3 og 4. Her har ikke lærerne den samme erfaringen som universitetslærerne eller lærerne fra intervju 2 har, noe som skiller disse lærerne sine meninger fra de andre sine. Kompetansen og erfaringen disse lærerne har med musikalproduksjon er lav, og de peker på at de ikke har noen «ildsjel» som brenner for et slikt prosjekt. På bakgrunn av at musikal ikke praktiseres på denne skolen, så vil heller ikke den type praksis virke meningsfull for dem, hvis vi ser på det med Blumer (1969) sine premisser. Altså det er et personlig engasjement som ikke er til stede, noe som er med på å påvirke gjennomføringsevnen til en musikal. Dermed vil læreren, med sine erfaringer og kompetanseområder som en del av skolekulturen, være en betydningsfull faktor for gjennomføring av et musikalprosjekt ved den enkelte skole.

Eleven innenfor skolekultur-boksen (gul boks i Fig. 2) er også en faktor. Antallet elever, mangfoldet av og blant dem, muligheter for tilpasset opplæring (TO), kompetansen de kan bidra med og dannelsingsaspektet kommer frem i analysen (4.2.1; gule bokser i Fig. 2). Dette viser til det komplekse læringstilbudet en musikalproduksjon kan komme med til elevene, men at det har sine betingelser. Disse betingelsene består ifølge analysen av en prioritering fra ledelsen sin side, en positiv holdning innad i kollegiet og læreren sin kompetanse og erfaring. Alle informantene sine utsagn handler imidlertid også om at det må et tverrfaglig samarbeid til for å kunne imøtekomme disse behovene og mulighetene, slik at ikke læreren står alene i det. Dermed kommer boksen tverrfaglig samarbeid inn (lysegrønn boks i Fig. 2).

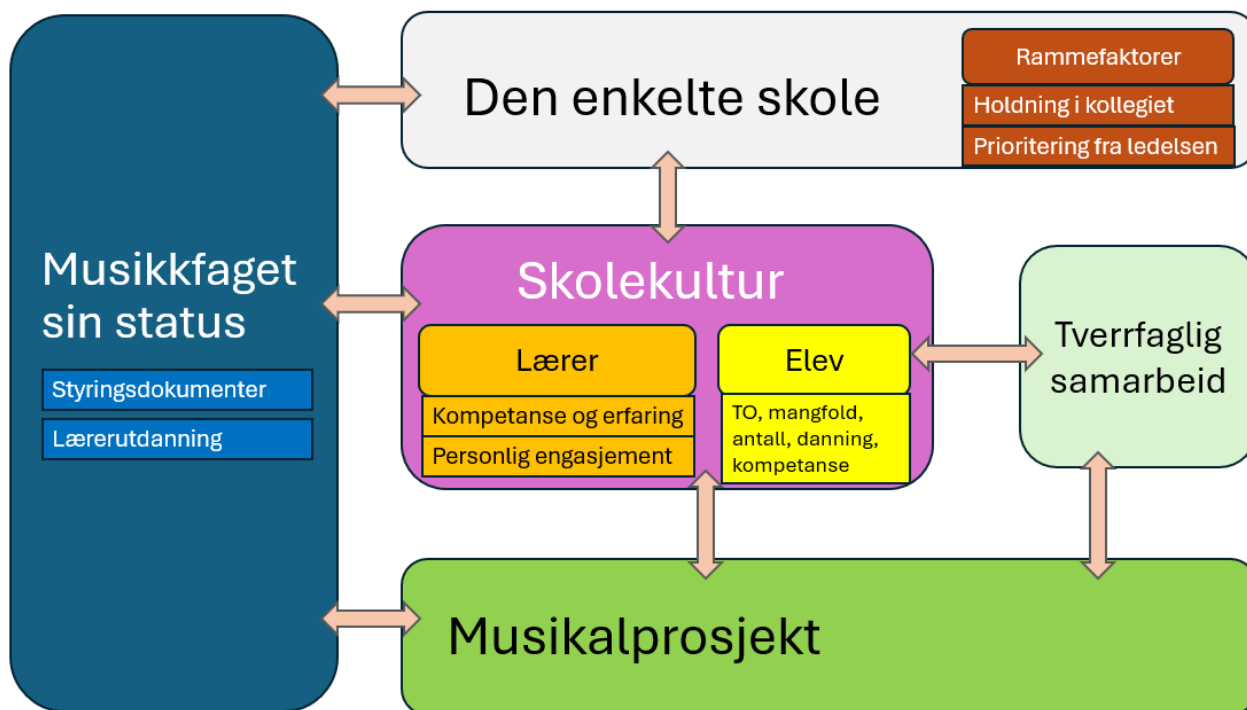
Tverrfaglig samarbeid innebærer at det foregår et samarbeid på tvers av fagkretser, og i denne studien handler det om et samarbeid mellom lærerne ved den enkelte skole. På bakgrunn av det som tidligere er blitt nevnt, har skolekulturen en innflytelse på om det praktiseres tverrfaglige samarbeid ved den enkelte skole. I empirien kommer det frem at «riktige folk som ønsker å jobbe sånn» (intervju 2) er en utfordring, men en betydningsfull faktor for realisering av en skolemusikal ifølge lærerne som kommer med utsagnet. Chicago-tradisjonen, som gjennomsyrrer symbolsk interaksjonisme, ser på det sosiale livet som mennesker som passer sammen basert på ulike former for oppførsel (Charmaz, 2014, s. 263). I en skolemusikal så trengs det ulike former for kompetanse blant lærerne, noe som viser til at ulike former for oppførsel er nødvendig. På bakgrunn av utsagnet, skolekulturen og synet på det sosiale livet ifølge symbolsk interaksjonisme, vil altså et tverrfaglig samarbeid være en betydningsfull faktor for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.

I analysen stilles det spørsmål ved om lærerutdanningen tilbyr læreren den kompetansen som trengs for å produsere en skolemusikal. Universitetslærerne fra intervju 1 og lærerne fra intervju 2 hevder at læreren er den som skal ha kompetansen til å sy prosjektet sammen til en helhet, mens lærerne fra intervju 3 og 4 ikke har erfaringen, men kommer med utsagn om at elevene også kan være delaktige i prosessen. Symbolsk interaksjonisme ser subjektive meninger som noe som utspringer fra erfaring og endrer seg dersom erfaringen gjør det (Charmaz, 2014, s. 263). Hvis vi sammenligner intervjuene med hverandre, så ser vi en interaksjon som baserer seg på subjektive erfaringer. Intervju 1 og 2 viser til en erfaring om at læreren tilsynelatende bør ha en form for kompetanse innenfor

feltet, mens lærerne fra intervju 3 og 4 holder seg mer åpne til tematikken. Dette kan være på bakgrunn av et pedagogisk ståsted, hvor for eksempel en større involvering av elevene i henhold til ferdigstilling av et prosjekt er en naturlig del av deres didaktikk. Imidlertid viser disse lærerne en usikkerhet knyttet til egen kompetanse innen musikal-sjangeren, noe som kunne vært annerledes dersom de hadde hatt erfaring fra sin egen utdanning. På bakgrunn av dette har jeg tolket materialet mitt til at kompetansen som blir tilbudt ved lærerutdanningen kan ha en påvirkning for om en musikal vil bli gjennomført ved en skole eller ikke.

Styringsdokumenter, altså læreplanen, har også en innflytelse ifølge modellen og analysen. Dette kommer fra at lærerne uttrykker at de har kompetansemål å forholde seg til, noe som gjør at de ikke har «tid til å drodle på» om de skal snu på det allerede etablerte løpet i klassen sin, som også henger sammen med et eventuelt tverrfaglig samarbeid (lysegrønn boks i Fig. 2). Den tiden de forteller at de ikke har, kommer fra rammefaktoren ledelse (4.2.2; brun boks i Fig. 2), noe som gjør at prioritering fra ledelse, men også styringsdokumenter og høyere utdanningspolitiske påvirkninger har en innflytelse på læreren innenfor skolekulturen, det tverrfaglige samarbeidet og dermed også graden av gjennomførbarhet for en skolemusikal.

Dermed vil min fremvoksende teori basere seg på sammenhengene over her, og i figur 2 ønsker jeg å vise til denne ved hjelp av en modell. Pilene er av nøytral farge da de står for «betydningsfull påvirkning» for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.



Figur 2. Oversikt over betydningsfulle faktorer som påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.

Alt i alt viser modellen til de sammenhengene jeg har funnet i min analyse og jeg ønsker nå å diskutere videre hva som skjuler seg bak disse. Er modellen valid? Neste kapittel skal gå mer i dybden på modellen i dialog med litteraturen for å kontekstualisere funnene i min studie ytterligere og komme frem til oppgaven sin endelige «Grounded Theory».

5. Diskusjon

Hvilke betydningsfulle faktorer har en påvirkning på gjennomføringsevnen av et musikalprosjekt ved den enkelte skole? I dette kapitlet ønsker jeg å fortsette der jeg avsluttet forrige kapittel, nemlig å diskutere funnene og teorien som kommer til syne i figur 2. Er modellen valid og svarer den på problemstillingen min? Jeg ønsker å diskutere modellen og dens fremvoksende teori i dialog med litteraturen, læreplanen i musikk og overordnet del fra kapittel 2. På bakgrunn av diskusjonen vil oppgaven sin endelige «Grounded Theory» komme i den avsluttende drøftingen. Jeg skal forsøke å nyansere, være kritisk til egen forskning og ikke minst oppmuntre til videre forskning på lignende felt til slutt. Velkommen til min diskusjon.

5.1 Musikal i møte med skolekultur, rammefaktorer og musikkfaget sin status

Teorien som har vokst frem i kapittel 4.3 sier at skolekulturen kan forstås som hvilke situasjoner, tause handlinger og interaksjoner som illegges en mening og som reproduseres blant medlemmene av den. Sett i sammenheng med teorien om diskursbegrepet i kapittel 2.2.3, kan skolekulturen bestå av en gitt diskurs ved den enkelte skole. Med andre ord vil det på den enkelte skole finnes egne former for språk, handlingsmønstre og tenkemåter (Grue, 2021) som blir et mønster som gjentar seg. Dette skaper til sammen en diskursiv praksis (Dahl, 2019). Modellen viser til et gjensidig påvirkningsforhold mellom både statusen til musikkfaget, holdningene innad i kollegiet og prioriteringen fra ledelsen, skolekulturen og et skolemusikalprosjekt. Hvilke holdninger, diskurser og prioriteringer er av betydningsfull påvirkning for en skolemusikalproduksjon ifølge interaksjonene i min studie?

Denne masteroppgaven inneholder ulike perspektiver knyttet til rammefaktoren ledelse (4.2.2). På den ene siden viser studien til de mulighetene en skolemusikalproduksjon kan ha for den enkelte skole gjennom å belyse positive aspekter og ringvirkninger ved en slik produksjon dersom en støtte og prioritering fra ledelsen er til stede. På den andre siden viser studien til at dersom ledelsen verken prioriterer tid eller ressurser til et tverrfaglig prosjekt som det musikalen er, så er det ikke gjennomførbart for en skole. Dette kommer frem i form av at ledelsen har en påvirkningskraft på holdningene innad i et kollegium og derfor også skolekulturen. Studien viser i tillegg til kompleksiteten bak den diskursive praksisen som tillater at musikkfaget har lav status ved en skole gjennom å belyse at dette har ringvirkninger for en oppmuntring til tverrfaglige samarbeidsprosjekt blant lærerne ved den enkelte skole. Kolaas (2021) skriver at dersom ledelsen prioriterer høy lærertetthet og tilgang på materielt utstyr, vil dette kunne muliggjøre en praksis fremfor å begrense den. I tillegg har det en påvirkning på arbeidsvilkårene og statusen til faget (Kolaas, 2021). På bakgrunn av dette viser funn i studien og forskningen til at det burde være en prioritering av nok ansatte og tid fra ledelsen sin side samt en positiv holdning innad i kollegiet til tverrfaglige samarbeid for at et skolemusikalprosjekt skal kunne gjennomføres.

Musikalprosjektet i møte med skolekulturen og musikkfaget sin status viser seg dermed å bestå av et møte som er komplekst og sammensatt. Skolekulturen, musikkfaget sin status og rammefaktorene ledelse og holdning innad i kollegiet har et gjensidig forhold til hverandre som er med på å påvirke gjennomføringsevnen til et skolemusikalprosjekt. Modellen prøver å synliggjøre denne påvirkningen ved hjelp av piler som står for gjensidighet (lyserosa piler i Fig. 2). Ledelsen er ifølge Kolaas (2022) en nøkkelfaktor for

kunstfagene sin plass i skolen, noe også min teori og modell belyser i form av at ledelsen sine prioriteringer har ringvirkninger på både skolekulturen, statusen til produksjonen/musikkfaget og holdningene innad i kollegiet (Fig. 2). På bakgrunn av dette viser både modellen og teorien fra kapittel 4.3 sammen med forskningen til at skolekulturen, musikkfaget sin status og rammefaktorene ledelse og kolleger er av betydningsfull faktor for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt.

5.2 Musikal i møte med eleven

Det kommer frem i min studie at elevene får vist nye kunnskaper og utvikler seg på kognitivt, intellektuelt og sosialt nivå gjennom de estetiske og kunstneriske prosessene som foregår i en musikal. Det hevdes at det finnes ulike oppgaver elevene kan ta på seg, som igjen tilsvarer en form for tilpasset opplæring (TO). Dette samsvarer med forskningen som sier at den estetiske tilnærmingen fra et dramaperspektiv er hensiktsmessig for tilpasset opplæring (Allern & Sæbø, 2010; Storsve et al., 2021). Positive aspekter Kolaas og Angelo (2022) tar for seg, er blant annet at en ny læringsarena der elevene opplever mestring, former både elever og lærere sitt syn på seg selv og andre. Kulturpraksis dreier seg om livsmestring, engasjement, demokrati og folkehelse (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Disse aspektene korrelerer med funn i denne masteroppgaven, hvor det for eksempel kommer frem at måten man arbeider på kan bidra til livsmestring og at elever finner ting ved seg selv de ikke visste at de hadde som de plutselig ser at de mestrer.

En musikalproduksjon forutsetter deltakelse og aktivitet, noe Kolaas og Angelo (2022) mener at likestiller ulike kunstoffag, lærere og elever. Dette fører igjen til et potensiale for livsmestring og danning. Hvis vi ser på hva læreplanen i musikk sier om det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, står det at fellesskapet rundt musikk er med på å bygge relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvilde. I tillegg står det at kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå eget og andre sine følelsesliv bedre, som igjen legger grunnlag for god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Denne studien peker på at elevene utvikler evnen til å ha empati og oppmerksomhet ovenfor andre elever, noe som er en av verdiene som blant annet nevnes under *Sosial læring og utvikling* i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Andre funn i denne oppgaven viser til at å bruke andre læringsarenaer får elevene til å utfolde seg på nye måter og at følelsen av fellesskap er viktig, noe som korrelerer med den overordnede delen som sier at et bredt spekter av aktiviteter gir erfaringsrikdom og det å bidra til et godt fellesskap er en viktig verdi (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Kolaas og Angelo (2022) hevder at produksjon for scene-faget har betydning for skolen, samfunnet, elevgruppen og den enkelte, noe som gir kvalifiserende perspektiver for livet som helhet og som en avgjørende læringsarena i skolen. Ifølge Heggstad et al. (2013) tilbyr teater aktive dannelsesprosesser, og drama og teater som læringsform kan bidra til motivasjon for læring og til å etablere et inkluderende læringsfellesskap (Allern & Sæbø, 2010). For Edberg (2013) handler tverrkunstoffaglig læring i arbeid med skolemusikal om fellesskapstanken og individuell utvikling, noe som korrelerer med overordnet del som sier at elever dannes i arbeid med andre og på egenhånd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Den tverrfaglige egenarten kan være et pedagogisk alternativ som utfordrer en tradisjonell undervisningsmodell, og elevene opplever felles arbeid mot et felles mål som meningsfylt (Edberg, 2013), noe funn i denne oppgaven også peker på. Kolaas (2022) argumenterer for at kompleksiteten og anerkjennelsen av behovet for ulike typer kompetanse er en vesentlig faktor for at produksjoner ser ut til å favne ulike typer elever,

og at dette er billetten inn til en livsmestringsarena. Er det da slik at et skolemusikalprosjekt kan tilby dette til elevene? Funnene i denne studien både korrelerer med og utfordrer forskningen. På den ene siden kan musikalproduksjon bidra til å tiltrekke seg elever i form av en annerledes lærings- og danningssituasjon, et varemerke og et renommé, mens det på den andre siden viser seg å være en utfordring bak evne til konsentrasjon over lengre tid blant elevene, mangfoldighet og gruppestørrelse.

Musikal i møte med eleven kan tilby en annerledes læringsarena hvor de får utfoldet seg på andre måter enn bak den tradisjonelle pulten. Lærerne med musikal erfaring fra min studie peker på utvikling av sosial og intellektuell kompetanse, fellesskapsfølelse og mestring og en form for tilpasset opplæring på grunn av ulike arbeidsoppgaver som kan tilbys den enkelte, noe som i stor grad tilfredsstillt overordnet del sine intensjoner om danning. Lærerne som ikke har erfaring med musikalprosjekt, uttrykker imidlertid en uro knyttet til elevmangfold og gruppestørrelse, noe som problematiserer og utfordrer forskningen og utsagnene lærerne har som knytter positive aspekter til en musikalproduksjon. Modellen viser derimot at dette kan være påvirket av andre faktorer (skolekultur; ramme-faktorer; musikkfaget sin status) enn elevgruppen i seg selv, som diskutert i kapittel 5.1.

5.3 Musikal i møte med læreren

Det kommer frem i min studie at å finne «riktige folk som ønsker å jobbe sånn» er en utfordring, men samtidig en betydningsfull faktor for gjennomføring av et musikalprosjekt. Å ha erfaring fra feltet viser seg å være av betydning for et skolemusikalprosjekt. Det samme peker Kolaas (2021) sin studie på, hvor lærerne fra den studien har erfaringer fra kunst- og kulturlivet utenfor skolekontekst. Det kommer frem i kapittel 5.2 at musikalproduksjon likestiller kunstfag, lærere og elever (Kolaas & Angelo, 2022), musikk bidrar til bygging av relasjoner, mestringfølelse og et bedre selvilde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) og en produksjon kan imøtekomme overordnet del sine intensjoner om danning (Kolaas & Angelo, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Hvorfor gjøres det ikke mer av slikt i skolen da? Funn i min studie belyser at ikke alle lærere har et personlig engasjement for skolemusikalprosjekt og heller ikke erfaring fra kulturlivet utenfor skolekontekst. I tillegg peker studien på lærere som komfortdyr og at dette kan ha noe å si for nettopp motivasjonen til den enkelte lærer. Dermed belyser studien at læreren sin egenart og personlige engasjement spiller en rolle for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole. Det stilles videre spørsmål ved om utdanningen som tilbys den enkelte lærer kan ha noe å si for akkurat dette. Strobelt (2018) hevder at nøkkelen bak å tilby en alternativ læringsarena som det kunstfagene er, ligger i lærerutdanningen sentralt. Kolaas og Angelo (2022) impliserer et behov for et utdanningstilbud som tilbyr sam-kunstlige tilnærminger til læring og forskning, mens drama som metode ifølge Birkeland (2021) formelt sett er ute av lærerutdanningen. Derfor belyser både forskningen og min studie belyser at læreren sitt utdanningstilbud innenfor drama og teater-sjangeren kan være av betydningsfull faktor for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole.

Et musikalprosjekt ved den enkelte skole stiller krav til samarbeid på tvers av fagkretser da det innebærer mange ulike kompetanseområder og oppgaver. I drama og teater-faget tilbys det lærerroller, metoder, teknikker og verktøy som kan anvendes fagoverskridende slik at hverdagen på skolen blir variert, aktiv, ansvarlig medskapende og kreativ (Rasmussen & Gjærum, 2017). Med andre ord kan en musikalproduksjon tilby en variert hverdag for lærerne sin del, men at det avhenger av et samarbeid bestående av både

tydelig rollefordeling og ulike fagområder ifølge funnene i denne studien. Dette samsvarer med forskningen som sier at definerte roller og en klar struktur er nødvendig i kreative prosjekter (Ferm Thorgersen, 2014; Kolaas, 2021; Mars, 2016). Kolaas (2022) skriver at et samarbeidende lærerfellesskap har stor verdi for en produksjon. Imidlertid belyser studien at ikke alle lærere i et kollegium er like positive til samarbeid som går utover den enkelte lærer sine fag. Lærere som er negative til tverrfaglig samarbeid påvirker skolekulturen og den enkelte lærer sitt handlingsrom når det kommer til å gjennomføre et musikalprosjekt ifølge studien. En tverrfaglig kunstpedagogisk praksis kan imidlertid være mer kraftfull enn undervisning i små og enkeltstående fag (Rasmussen & Gjærum, 2017), noe modellen i denne oppgaven viser til ved at tverrfaglig samarbeid er betydningsfullt for gjennomføring av en musikal, men at det også kan påvirke skolen og skolekulturen tilbake (Fig. 2).

Møtet mellom læreren og et musikalprosjekt ved den enkelte skole stiller altså krav til en egenart og et personlig engasjement for situasjonen fra læreren sin side. I tillegg peker studien på at utdanningen den enkelte lærer har spiller en rolle for om man i det hele tatt tenker på musikalprosjekt som en mulig læringsarena for elevene. En utnyttelse av kunnskapen som allerede finnes i kollegiet kan ha betydning for musikkfaget sin status ved en skole (Kolaas, 2022). Dette forutsetter imidlertid et tverrfaglig samarbeid, som ifølge funnene i denne studien og forskningen, er av betydningsfull faktor for gjennomføringsvnen til et musikalprosjekt. Modellen (Fig. 2) peker på at dette igjen påvirkes av skolekulturen, rammefaktorer og musikkfaget sin status og dermed også læreren i seg selv. Dersom tverrfaglige samarbeid ikke prioriteres eller er en naturlig del av skolekulturen, vil det ikke føles naturlig for en lærer å skulle initiere til et heller. Derfor fremstilles disse forholdene som gjensidig påvirkende til hverandre i Figur 2.

5.4 Musikal i møte med utdanningspolitiske aspekt

Læreplanen i musikk omtaler musikk som et fag som blant annet kan bidra til mestringsfølelse og å forstå eget og andre sine følelsesliv bedre. Samtidig fremstilles det som en ressurs for opplæring i og for demokratiske verdier og en god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Læreplanen har en tilsynelatende positiv diskurs og fremstilling av faget sine muligheter for utdanning og danning. Alle informantene som var deltagende i denne studien virket å være enige med læreplanen, men hadde ulike perspektiv av hva som var viktig i henhold til problemstillingen min. Det var givende og interessant for meg som forsker. Noe som allikevel bekreftet mistankene mine på forhånd om prioritering av faget og de positive ringvirkningene, var at lærerne uttrykte at de må legitimere og jobbe for at faget sin status skal bestå innad i både ledelsen og kollegiet ved sin skole. Det jeg ønsker å se videre på her, er hvordan styringsdokumentene er med på å påvirke denne holdningen til faget ved en skole, altså både den diskursive praksisen og prioriteringene som kan være påvirket av noe som strekker seg utover den lokale skolekulturen.

Som nevnt i kapittel 5.3, sies det at utdanningen som tilbys lærere har en påvirkning for om et musikalprosjekt ved den enkelte skole blir initiert. Både studien min og Edberg (2019) peker på et savn om tilstrekkelig lærerkompetanse for å undervise i et musikalprosjekt. Dette kan ses i sammenheng med at det ofte er manglende kompetanse innen dans og drama-faget blant lærere (Edberg, 2013) og igjen at drama som metode er ute av lærerutdanningen (Birkeland, 2021). Fagfornyelsen sitt fokus på tverrfaglighet, folkehelse og livsmestring blir gjenspeilet i PFS-faget, men Kolaas hevder at det kreves endring på utdanningsområdet for å imøtekomme denne intensjonen (Kolaas, 2022). Dersom

lærerutdanningen i større grad inneholdt en profesjonalisering av produksjoner, ville det kanskje vært mer naturlig for en musikk lærer å ta i bruk en slik læringsarena. På bakgrunn av dette viser modellen igjen at læreren sitt utdanningstilbud også er av betydning for gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved en skole (lyseblå boks i Fig. 2)

Et dilemma som oppstår for tema-orienterte prosjekter som det en skolemusikal kan være, kommer fra en læreplan som indikerer at målbar kunnskap og målbare resultater av separate skolefag anses som gyldig kunnskap (Edberg, 2013). Styringsdokumenter som signaliserer at selekterte fag og kunnskapsområder er det som anses som gyldig kunnskap, hvor det konstrueres en mal og en testkultur for hva slags egenskaper som verdsettes (Edberg, 2013; Schanning, 2021), risikerer at tverrfaglige prosjekt faller utenfor skolekriteriet (Edberg, 2013). Skolen blir dermed en konkurranse der noen vinner og noen taper (Kolaas, 2022; Schaanning, 2021). Dette ser jeg i sammenheng med en av skolekulturene som tilsynelatende råder i denne studien, hvor lærere som er negative til tverrfaglige samarbeidsprosjekt oppstår på grunn av styrende læreplanmål og at dette hindrer dem i å se mulighetene for den læringsarenaen en skolemusikal kan være. Det dilemmaet om tema-orienterte prosjekter som Edberg (2013) trekker frem, belyses av funn i denne studien som peker på at ledelsen blir styrt av utdanningspolitiske føringer. I tillegg kommer det frem i min studie at musikkfaget bygges ned til fordel for mer målbare og resultat-orienterte fag, hvor kvantifiseringskulturen gjør at estetiske fag blir mindre prioritert. Sett i lys av konkurransen Schaanning (2021) og Kolaas (2022) nevner, blir musikkfaget dermed et av fagene som taper. På grunn av at jeg forsker på hvilke betydningsfulle faktorer som påvirker gjennomføringsevnen til en musikalproduksjon ved en skole, ser jeg dette i sammenheng med at også en musikalproduksjon blir nedprioritert til fordel for mer resultatorienterte og målbare fag. Kolaas (2022) hevder imidlertid at ledelsen ved en skole er nøkkelen her, fordi de kan ha muligheter til å prioritere faget utenfor politiske føringer. Dermed viser modellen til dette ved å signalisere at styringsdokumenter er en faktor som er med på å påvirke gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt (lyseblå boks i Fig. 2), men også skolekulturen, prioriteringen fra ledelsen og holdningene innad i kollegiet.

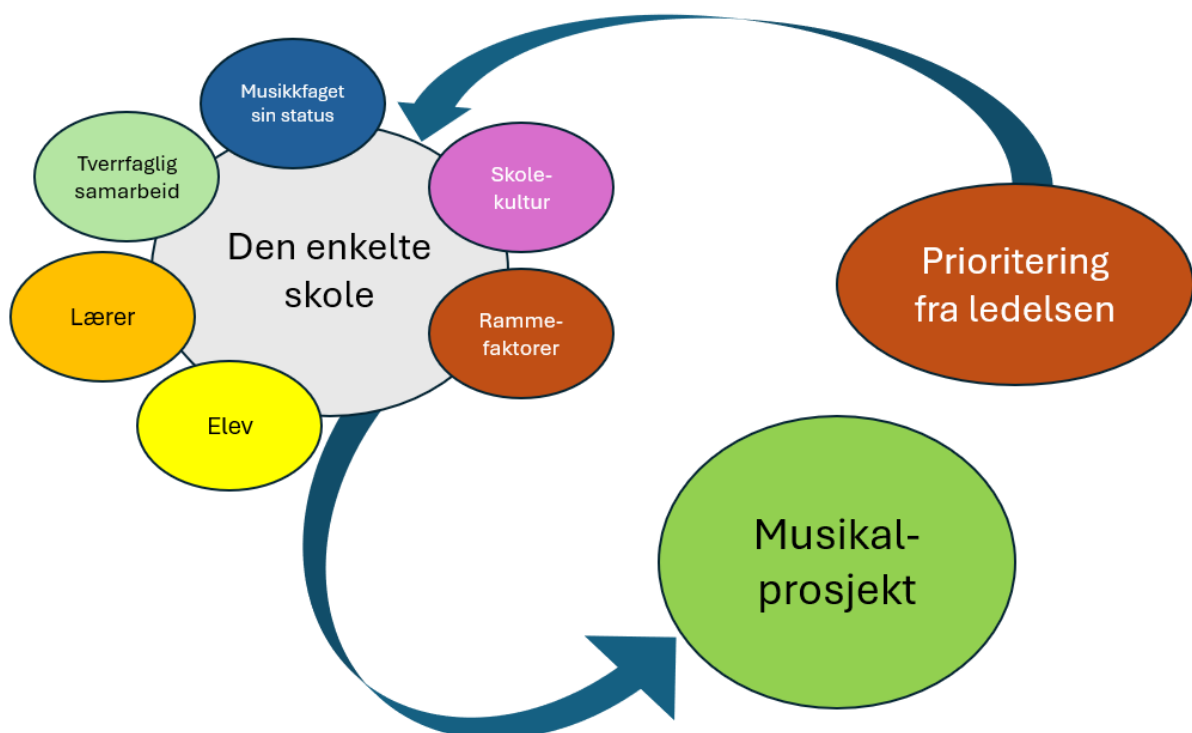
5.5 Avsluttende drøfting og oppgaven sin «Grounded Theory»

Jeg ønsker i den avsluttende drøftingen å sammenfatte diskusjonen ved hjelp av en figur som viser til en konkluderende og avgjørende faktor som påvirker gjennomføringsevnen til et musikalprosjekt ved den enkelte skole og dermed blir oppgaven sin «Grounded Theory».

Ut ifra diskusjonen kommer det frem at et musikalprosjekt ved den enkelte skole kan tilby en alternativ læringsarena, både for skolen som helhet, lærere og elever. Musikalprosjektet kan, ifølge funn og litteraturen i denne studien, være en arena hvor hierarkiet mellom lærere, fag og elever likestilles (Edberg, 2013; Kolaas, 2022). Dette har den konsekvensen at et inkluderende og meningsfullt læringsfelleskap oppstår (Allern & Sæbø, 2010) og aktive dannelsprosesser (Heggstad, Eriksson & Rasmussen, 2013) i samspill med andre kulturformer bidrar til livsmestring, folkehelse, engasjement og demokrati i praksis (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Med andre ord kan et musikalprosjekt imøtekomme læreplanverket sin overordnede del sine intensjoner om danning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette forutsetter imidlertid at en prioritering for tverrfaglig samarbeidsprosjekt (grønn boks i Fig. 3) fra ledelsen sin side er på plass, da ledelsen står for ansvaret av disponering av nok ansatte, tid og ressurser som rom og materielt utstyr (Kolaas, 2022; brun boks i Fig. 3). Skolekulturen (lilla boks i Fig. 3) viser seg i denne studien å bli påvirket

av ledelsen sine prioriteringer og holdninger innad i kollegiet, som ifølge diskusjonen er en diskursiv praksis som avgjør om et tverrfaglig samarbeidsprosjekt som en skolemusikal får plass og eventuelt blir initiert. Ledelsen har også en betydning for musikkfaget sin status (blå boks i Fig. 3), hvor det kommer frem at dersom ledelsen oppmuntrer til for eksempel et musikalprosjekt og tilbyr gode arbeidsvilkår, vil dette være med på å gi faget høyere status (Kolaas, 2022) og dermed også påvirke den diskursive praksisen innad i skolekulturen.

Prioriteringen fra ledelsen sin side viser seg altså ifølge diskusjonen å spille en avgjørende faktor for den enkelte skole sin gjennomføringsevne av et musikalprosjekt. På bakgrunn av dette er denne oppgaven sin endelige «Grounded Theory» representert gjennom en modell (Fig. 3) som viser til dette. Pilene står for påvirkningskraft.



Figur 3. Oppgaven sin «Grounded Theory»

5.6 Kritisk refleksjon og videre forskning

Hvilke av mine for forståelser har blitt utfordret i arbeid med denne oppgaven, og hvordan kan jeg være kritisk til egen forskning? Jeg ønsker å redegjøre for dette samtidig som jeg oppmuntrer til videre forskning i dette siste og avsluttende delkapittelet av masteroppgaven.

En av for forståelsene som har blitt utfordret i denne masteroppgaven, handler om aspektet som blir trukket frem om at det for noen er problematisk å samarbeide på tvers av fagkretser. Ved studiet mitt her på NTNU har vi gjentatte ganger blitt oppmuntret til å tenke tverrfaglig og ta i bruk dette som en del av vår læreridentitet. Jeg har altså i løpet av de 5 årene blitt drillet i å tenke tverrfaglig og at dette har positive ringvirkninger for både lærere og elever ved en skole. Når dette da blir påpekt at kan være en utfordring å få til på grunn av negative holdninger innad i et kollegium og en lav prioritering i en ledelse, har

forforståelsen virkelig blitt utfordret. Har min positive holdning til tverrfaglige prosjekt vært med å farge hvordan jeg har analysert og skapt teori til materialet mitt? Sannsynligvis. Er det feil? Både og. Kan ikke et samarbeid være med på å unngå utbrenthet, berike lærerhverdagen i form av nye innfallsvinkler og måter å undervise på som kan inspirere en til å utvikle seg som lærer senere? Dette kan diskuteres og forskes videre på, mener jeg.

En annen forforståelse som er blitt utfordret, er dette med at mangfoldige elevgrupper blir sett på som en utfordring for å gjennomføre et musikalprosjekt og at ikke alle lærere har like stort engasjement for tematikken som det jeg har. Mangfoldige elevgrupper vil være en del av skolehverdagen, og at det kan være en utfordring tviler jeg ikke på. Imidlertid tror jeg, etter arbeid med denne masteroppgaven, at å ta i bruk for eksempel et musikalprosjekt som en alternativ læringsarena kunne vært en metode å anvende for å prøve å variere undervisningen og gjøre noe annet enn det tradisjonelle. Skolen har et utdannings- og dannelsingsoppdrag, noe en skolemusikal kan være med på å realisere ifølge diskusjonen min. Når det kommer til en lærer sitt engasjement for skolemusikal, har jeg forståelse for at ikke alle lærere sitter inne med en slik «brann». Jeg skjønner at det for andre lærere kan være ubehagelig å skulle by så mye på seg selv som det en skolemusikal nesten forventer at en lærer skal gjøre. Men dersom lærerutdanningene hadde hatt et større fokus på de dimensjonene jeg har tatt for meg i denne oppgaven som ligger bak en slik produksjon, kunne kanskje andre lærere fått oppleve det samme engasjementet som jeg har. Jeg vet ikke, dette er synsing. Et forskningsprosjekt som tok for seg utdanningen av lærere og forholdet til skolemusikaler hadde derfor vært spennende å dykke mer ned i.

En av måtene jeg kan være kritisk til min egen forskning på, er å peke på funnene som kommer frem i analysen. Har jeg vært objektiv nok i tolkningen av materialet? Jeg har forsøkt å være dette gjennom linje-for-linje-koding, men at mine forforståelser har vært med på å farge måten jeg har tolket funnene på er nok sannsynlig. Derfor oppmuntret jeg andre forskere til å ta en titt på analysen min og se etter sammenhenger som jeg ikke har sett. Likevel håper jeg at diskusjonen nyanserer mine funn ved hjelp av litteraturen i studien og den endelige «Grounded Theory»-en for oppgaven.

Mitt forskningsprosjekt er et bidrag til kunst- og kulturfeltet samtidig som det er et bidrag til samarbeidssektoren i skolen. Det jeg skulle ønske at fantes mer forskning på, er hvordan elever sitt perspektiv på skolemusikal som undervisningsform oppleves og på hvilke måter forskning kan bidra til et mer tverrfaglig syn på læring i skolen. I tillegg hadde det vært spennende med *mer* forskning om skolemusikaler og hvilke ringvirkninger det kan ha for den enkelte skole som dermed fører til en større nyansering av det jeg har forsket på her. Det hadde vært spennende å se på. På forhånd takk!

Litteraturliste

- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- 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*. (s. 207–234). Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, I. M. (2021). Tilstede, men knapt synlig. *DRAMA–Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 58(1), 4–5. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-02>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Charmaz, K. (1980). *The social reality of death Reading*. Addison-Wesley.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). SAGE.
- Charmaz, K. (2017). Grundtræk i Grounded Theory. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.) *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. (s. 175–212). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, H. & Godø, T. H. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE.
- Dahl, Ø. (2019, 9.januar). *Diskurs, sannhet og makt*. NDLA. <https://ndla.no/nb/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:193544/topic:2:82742/resource:1:82769>
- Edberg, L. (2013). Crossing borders. Perspectives on learning in a school musical project. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research In Music Education*, 14(1), 181–194. <http://hdl.handle.net/11250/172311>
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio* [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-156733>
- Ferm Thorgersen, C. (2014). Lose control, listen to each other, and create–understanding cooperative music making from a chiasmatic perspective. *Reconstruction*, 14(2). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:983980/FULLTEXT01.pdf>

- Fjetland, K.J, Josefsson, K.A, Vikman, M.D & Folkman, A.K. (2023). Praksisfelleskap i endring i norsk grunnskole? Læreres erfaringer med tverrfaglig samarbeid om elevers faglige og sosiale mestring. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (9), 215–233. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.4054>
- Gammond, P. (1991). *The Oxford companion to popular Music*. Oxford Press.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Sociology Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldline.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2021, 27. januar). *Diskurs*. Store norske leksikon. <https://snl.no/diskurs>
- Heggstad, K.M., Eriksson, S. & Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning*. Fagbokforlaget.
- Jahnsen, H. (2024, 25. mars). *Skolekultur*. Læringsmiljøsenderet. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/skolekultur>
- Järvinen, M. (2017). Symbolsk interaksjonisme som analysestrategi. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.) *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. (s. 29 1–56). Hans Reitzels Forlag.
- Kenrick, J. (2008). *Musical Theatre: A history*. Continuum.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2021). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 145–158. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.6>
- Kolaas, S. S. (2021). «Vi leker ikke teater!» Lærerfelleskapet i valgfaget produksjon for scene som profesjonelt kunnskapslandskap. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2724>
- Kolaas, S. S. (2022). *Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene*. [Doktorgradsavhandling]. Nord universitet. <https://hdl.handle.net/11250/3022436>
- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i 2019. I: B.T. Bandlien, I.O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research:Bd.3. Utdanning i kunstoffag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s.309–334). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch12>
- Kostenius, C. & Lundqvist, C. (2021). Health dialogue experiences of students, teachers and school nurses in Swedish health-promoting schools. *Californian Journal of Health Promotion*, 19(1), 22–33. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v19i1.2641>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.

- Mars, A. (2016). Past and present intertwining when learning is at stake: Composing and learning in a music theatre project. *International Journal of Education & the Arts*, 17(23). <http://www.ijea.org/v17n23/>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (2021). *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldendal.
- Opplæringsloven §1-1. (2008, 19. desember). *Kunnskapsdepartementet*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Rasmussen, B. (2019). Kunstnerisk medborgerskap – pedagogisk utenforskap? *DRAMA–Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2(2), 56–58. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-12>
- Rasmussen, B. & Gjærum, R. G. (2017). Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 192–196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-09>
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (2021). Om å verdsette elever. *Arr – idéhistorisk tidsskrift*, 3–4.
- Snow, D. A. (2002). Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interaktionism. *Symbolic Interaction*, 25(4), 571–575.
- Storsve, K., Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (2021). Drama as democratic and inclusive practice. *Youth Theatre Journal*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08929092.2021.1891164>
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. (2. utg.). SAGE.
- Strauss, A.L. & Glaser, B.G. (1970). *Anguish*. Sociology Press.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Ulleberg, H.P. (2020). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn: forskning om barn og barndom i norden*, 25(1), 65–80. <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=mus01-02&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i musikk (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>

Wæhle, E. (2021, 10. mars). Emisk Perspektiv. *Store norske leksikon*.
https://snl.no/emisk_perspektiv

Vedlegg

Vedlegg 1. Tentativ intervjuguide

Tentativ intervjuguide

Innledning/overordnet tema:

Hei og velkommen til mitt intervju! I dette intervjuet ønsker jeg rett og slett å høre om deres erfaringer med musikalske produksjoner i skolen, da spesielt rettet mot 5.-10.trinn. Har dere erfaringer med musikalske produksjoner? Dersom dere ikke har det, ønsker jeg likevel å høre deres standpunkt til de kommende spørsmålene, da årsaken til at dere ikke har vært borti det kan være vel så interessant som det å ha gjennomført slike prosjekt. Essensen i mitt masterprosjekt dreier seg foreløpig om hvilke muligheter og/eller begrensninger musikalske produksjoner kan ha i skolen og for musikkfaget. Er det rom for skapende prosesser og tverrfaglige samarbeid? Hvilke muligheter/begrensninger er det som finnes ved bruk av musikalsk produksjon som læringsarena? Er det en måte å jobbe på som legger til rette for tilpasset opplæring på noe vis?

Begrepstolkning

- Hvordan vil dere definere «skapende prosesser» hos elever i musikkundervisning/ved musikalske produksjoner på 5.-10.trinn? (Dersom dere har erfaringer fra andre alders-trinn, gjerne ta med).

Elevenes ståsted

- Har dere opplevd at elever «forandrer» seg gjennom musikalske produksjoner? Hvis så, på hvilke måter?
→ Hvordan kan vi som lærere observere påvirkningen musikalske produksjoner har på elevene uten at vi spør dem direkte?
- Finnes det noen elever som melder seg ut i musikalske produksjoner? Hvordan har dere fanget opp dette, og hva har dere eventuelt gjort i slike situasjoner? Hva er det som får dem på «riktig spor» igjen?
- Hvordan kan vi som lærere legge til rette for at musikalske produksjoner er en trygg læringsarena for elevene?
→ Hvordan praktisere tilpasset opplæring ved en slik læringsarena?

Samkunstlig/tverrfaglig samarbeid

- Samkunstlig meningsskapning forstås som ulike former for mening som skapes i aktiv samhandling mellom aktører og kunstfag i arbeidet med en sceneproduksjon. På hvilke måter kan en musikalsk produksjon legge til rette for en slik tverrfaglig samhandling?
- Kan man legge til rette for en følelse av meningskapning og mestring gjennom musikalske produksjoner?

Muligheter og/eller begrensninger

- Hvilke muligheter / begrensninger har musikalsk produksjon for vurdering?
- Hvilke «områder» (f.eks læringsmål, læringsinnhold etc.) kan være vanskelige å inkludere i en musikalsk produksjon?
→ Finnes det noen ulemper ved å gjennomføre en musikalsk produksjon i henhold til læreplanen?
- Hvilke begrensninger finnes innenfor musikalske produksjoner?
- Dersom musikalske produksjoner har så stort mulighetsomfang, hvorfor praktiseres det ikke i større grad i skolen? Skal det kun legges til rette for slike prosjekt i valgfaget produksjon for scene som kommer som mulighet på 8.trinn, eller skal man prøve å legge til rette for det gjennom musikkundervisningen sin?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Samtykkeskjema for deltakelse i min masteroppgave

Dette er et spørsmål om du ønsker å delta som informant gjennom et fokusgruppeintervju til min masteroppgave i musikk. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilken kompetanse du besitter i henhold til skapende prosesser blant elever i skolen gjennom musikalske produksjoner.

Formål

Jeg ønsker å forske på hvordan musikkfaget kan være med på å bidra til utforskertrang og engasjement blant elever i skolen. Hva er en skapende prosess? Hvordan kan vi som lærere være med på å bidra til dette gjennom vår musikkundervisning, da spesielt ved hjelp av musikalske produksjoner som teater/musikal etc.? Hva skjer med de elevene som faller utenfor? Hvordan kan vi engasjere disse elevene også? Osv..

Problemstilling per nå er:

«På hvilken måte kan musikalske produksjoner være med på å bidra til skapende prosesser blant elever?»

Dette er dog en problemstilling som ikke er 100% enda. Ut ifra intervjuet kommer jeg til å tilspisse formuleringen i oppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i dette prosjektet, innebærer det deltakelse i et fokusgruppeintervju hvor informasjonen fra intervjuet vil bli benyttet i arbeidet med å besvare min problemstilling. Intervjuet vil inneholde spørsmål omkring dine erfaringer knyttet til problemstillingen samt innspill fra resten av deltakerne. Min veileder vil få innsyn i informasjonen fra intervjuet. Det vil derimot ikke bli gitt personopplysninger eller andre opplysninger som kan føre til identifikasjon av deg. Lydopptaket vil bli makulert og slettet etter sensurfrist for min master.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette intervjuet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger og informasjon fra intervjuet blir da slettet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer dine opplysninger

Oppgaven vil være anonymisert og det vil dermed ikke være mulig at noen gjenkjenner deg. Jeg vil behandle personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Opptak og notater fra intervjuet vil oppbevares utilgjengelig for andre. Dersom det kommer fram personopplysninger underveis i intervjuet, vil disse bli kodet slik at det bare er jeg som kan forstå hva de betyr.

Hva skjer med opplysningene etter at masteroppgaven er levert?

Alt av opptak og notater makuleres og slettes når oppgaven er levert og godkjent. Jeg vet ikke per nå en spesifikk dato for innlevering, men den er et sted mellom 20-25.mai 2024.

Kontaktinformasjon ved spørsmål

Dersom du har noen spørsmål til oppgaven eller ønsker mer informasjon, ta gjerne kontakt med meg:

Ellen Finserås

Mobil: 957*****

E-post: ellen*****

Med vennlig hilsen

Ellen Finserås

Vedlegg 3. Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

554544

Vurderingstype

Automatisk

Dato

26.09.2023

Tittel

Master 2024

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Jens Knigge

Student

Ellen Finserås

Prosjektperiode

26.10.2023 - 22.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

