



Deltakerne som musikalske agenter
i prosjektet
"Are you with us?"

En kvalitativ intervjuundersøkelse utført blant
ungdommer med ulik etnisk bakgrunn

Masteroppgave i Musikkpedagogikk

Norges Musikkhøgskole, Våren 2012

Irene Trønnes Strøm



Innhold:

Kapittel 1: Innledning	6
1.1. Tema	7
1.2. Bakgrunn for valg av tema	8
1.3. Are You With Us?	9
1.4. Problemstillinger	10
1.5. Multikulturell musikkopplæring	11
1.6. Tidligere forskning og teoriutvikling	12
1.6.1. <i>Opplæring i musikk fra andre kulturer</i>	13
1.6.2. <i>Musikkopplæring med elever fra ulike kulturer</i>	16
1.6.3. <i>Annen relevant musikkpedagogisk forskning</i>	19
1.7. Disposisjon av oppgaven	21
Kapittel 2: Teoretisk perspektiv	22
2.1. Innledning	22
2.2. Musikalsk agentskap	22
2.2.1. <i>Begrepet musikalsk agentskap</i>	23
2.2.2. <i>Musikalsk agentskap som linse for musikkforskning</i>	25
2.2.3. <i>Den individuelle dimensjonen</i>	26
2.2.4. <i>Oppsummering og forskningsfokus</i>	28
2.3. TCTF - Twelve Continuum Transmission Framework	29
2.3.1. <i>Overføringsmåter</i>	30

2.3.2. <i>Interaksjonsdimensjoner</i>	31
2.3.3. <i>Tilnærming til kulturelt mangfold</i>	33
2.3.4. <i>Oppsummering og forskningsfokus</i>	33
2.4. Musikk og identitet	34
2.4.1. <i>Det personlige rom</i>	34
2.4.2. <i>Tidens og stedets rom</i>	36
2.4.3. <i>Det transpersonlige rom</i>	37
2.4.4. <i>Oppsummering og forskningsfokus</i>	38
Kapittel 3: Forskningsmetodiske refleksjoner	39
3.1. Valg av forskningsdesign	39
3.2. Min for forståelse og hermeneutisk teori	40
3.3. Pilotstudien	41
3.4. Intervjuprosessen	43
3.4.1. <i>Forberedelse av intervjuene</i>	43
3.4.2. <i>Utforming av intervjuguiden</i>	44
3.4.3. <i>Utvalg av informanter</i>	45
3.4.4. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	46
3.4.5. <i>Transkripsjon av intervjuene</i>	47
3.5. Analyseprosessen	48
3.6. Studiens gyldighet og pålitelighet	49

Innledning til resultatdelen	51
Kapittel 4: Musikalske agenter	54
4.1. Innledning	54
4.2. Musikkbruk – steder og måter	54
4.3. Musikk og selvregulering	56
4.4. Musikk og beskyttelse – musikk og tenkning	59
4.5. Musikk og religion	60
4.6. Oppsummering	62
Kapittel 5: Musikalsk læring	63
5.1. Innledning	63
5.2. Sangstemmen	63
5.3. Tilgang til læring av musikkstiler i AYWU	67
5.4. Deltakernes favorittmusikk	69
5.5. Produksjon av tekster og melodier i AYWU	72
5.6. Opplevelse av å delta i prosessen og bidra til produktet	74
5.7. Oppsummering	76
Kapittel 6: Identitet, selvtillit og personlig utvikling	77
6.1. Innledning	77
6.2. Musikk og identitet	77

6.3. Selvtillit og personlig utvikling	80
6.4. Trygghet på scenen	83
6.5. Oppsummering	84
Kapittel 7: AYWU og inkludering	86
7.1. Innledning	86
7.2. Etnisk bakgrunn og tanker om tilhørighet	86
7.3. AYWU og inkludering	88
7.4. "Change the world" - AYWU og en bedre verden	91
7.5. Oppsummering	93
Kapittel 8: Tilbakeblikk – og framtidssblikk	94
8.1. Innledning	94
8.2. Oppsummering og drøfting av studiens resultater	94
8.3. Pedagogiske implikasjoner	99
8.4. Forslag til videre forskning	102
Etterord	103
Vedlegg:	
Referanser	104
Infoskriv	108
Samtykkeerklæring	109
Intervjuguide	110

Kapittel 1: Innledning

Situasjonen for dagens vestlige samfunn og kultur er preget av at det finnes musikk over alt. Musikk er i stor grad blitt et gode som vi kan velge å benytte i enhver situasjon i livet (DeNora 2000), blant annet gjennom utviklingen av ny musikkteknologi, som for eksempel mp3-spillere (Skånland 2011), iPhones, iPoder og musikkmobiler. I tillegg er vi omgitt av musikk i form av både frivillig og ufrivillig eksponering både i det sosiale rom og gjennom media. Gjennom internett og den globale musikkindustrien har brukeren av musikk fått tilgang til et langt bredere tilfang til musikk enn tidligere. I prinsippet er all verdens musikk tilgjengelig via noen få tastetrykk. Denne situasjonen er med på å danne en stor utfordring for musikkpedagogikken, herunder musikkpedagogisk teori og forskning: Å forholde seg til denne pluralistiske virkeligheten i utviklingen av kunnskap på området.

Et sentralt trekk ved samfunnet er at det i økende grad framstår som multikulturelt. Sidsel Karlsen (2011b) peker på at de nordiske landene har vært flerkulturelle i århundrer, i og med at det har vært bofaste grupper av etniske minoriteter som samer, jøder og romanifolket innenfor og på tvers av landegrensene. Gjennom de siste tiårene har likevel de skandinaviske landenes "populations been enriched with an even greater diversity, which is now about to transform our nation-states into multicultural societies" (ibid:7). I følge Statistisk Sentralbyrå er det i dag omlag 600.000 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv (500.000) eller er født i Norge med innvandreforeldre (100.000). Til sammen utgjør disse gruppene 12 prosent av befolkningen. Innvandrere i Norge har kommet hit som flyktninger, som arbeidsinnvandrere, for å ta utdanning eller gjennom at de har familierelasjoner til noen i Norge. Etter annen verdenskrig kom de fleste flyktningene fra Øst-Europa, men etter at det ble stopp for arbeidsinnvandring i 1975, har antall flyktninger fra land i Asia, Afrika, Latin-Amerika og Europa utenom EU/EØS økt. (<http://www.ssb.no/innvandring>).

Denne multikulturelle virkeligheten får konsekvenser for musikkpedagogisk virksomhet både i den offentlige og private musikkopplæringen og i det frivillige musikklivet. Musikalske tradisjoner er i følge David Hebert (2010:94) nært knyttet til etnisitet. Han peker på hvor viktig det er at musikk lærere i sitt arbeid tar hensyn til at det er nøye sammenheng mellom identitet og den musikken de underviser. Han løfter fram flere spørsmål som musikk lærere må ha et bevisst forhold til, blant annet: "How may music teachers adjust their teaching strategies to effectively match the learning preferences and lifestyles of students from diverse ethnic backgrounds? Can multicultural music education foster learning outcomes that include both

an array of musical competencies and desirable cultural competencies, including global awareness, empathy, and reduction of ethnic prejudice?" (ibid:99). Multikulturell musikkopplæring har blitt malen, snarere enn unntaket i de fleste land i verden, hevder han, ut fra en grunnleggende erkjennelse om at "through globalization all nations have become more intricately connected and one can no longer be considered educated in a field such as music if one knows nothing of the musical practices in the other 70 per cent of the world (for example, outside Europe and North America)" (ibid:104).

Hebert hevder at ny musikkpedagogisk forskning viser at populærmusikk-pedagogikk bygger på mange av de samme prinsippene som multikulturell musikkopplæring. Han viser til Eva Sæthers forskning (ibid:103) som har beskrevet betydningen av å ta ungdommens musikkultur som utgangspunkt i det multikulturelle musikklasserommet (se avsnitt 1.6.2.). Videre viser han til Ruth Wright som peker på at det ikke bare er etniske minoriteter som har følt seg forbigått i skolens musikkprogram. Hun mener at en potensiell løsning på dette problemet er å ta utgangspunkt i "a curriculum which [...] foregrounds pupils own musical interests often, although not exclusively, in the field of popular music" (ibid:108). Dette bringer meg til temaet for denne studien.

1.1. Tema

Temaet for denne studien er multikulturell musikkopplæring i betydningen musikkopplæring for multikulturell ungdom, med utgangspunkt i ungdommens egen musikkultur. Jeg ønsker å fokusere på deltakernes opplevelser og erfaringer med å delta i prosjektet "Are You With Us?" (forkortet AYWU). AYWU er et av Interkultur sine kurstilbud i Drammen til ungdommer i alderen 14-16 år. Interkultur er Drammen kommunes senter for kompetanseutvikling og formidling av flerkulturell kunst og kultur. Interkultur ble etablert i 2009, og bygger på erfaringer med utviklingen av Union Scene, Drammen internasjonale kultursenter. Interkulturs oppgave er å arbeide med kulturformidling med et mangfoldsperspektiv i samarbeid med andre kommuner og internasjonalt (Inn i rytmikken – rapport, 2011:2). AYWU-tilbudet har blitt til gjennom et skandinavisk samarbeidsprosjekt som rekrutterer ungdom fra hele verden. Jeg vil gi en nærmere presentasjon av prosjektet i avsnitt 1.3. Jeg ønsker å undersøke på hvilke måter deltakerne fra Drammen viser seg som musikalske agenter gjennom å intervju dem om det musikalske og utenommusikalske læringsutbyttet de får gjennom dette undervisningstilbudet. Videre ønsker jeg å undersøke i hvilken grad prosjektet AYWU bidrar til inkludering.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av multikulturell musikkopplæring som undersøkelsesfelt henger sammen med min erfaring som lærer ved skoler med et særlig fokus på etnisk musikk. I tidsrommet 1999 – 2006 jobbet jeg ved Kongshaug Musikkgymnas i Os kommune som er en kristen videregående internatskole med musikklinje. Et av emnene er etnisk musikk, og skolen har gjennom mange år hatt vennskapsskole i Tanzania. Det har vært gjensidige besøk mellom skolene, og både elevene og lokalmiljøet rundt Kongshaug har fått oppleve afrikanske musikere gjennom konserter og seminarer. Siden 2007 har jeg undervist på årsstudium i musikk ved Fjellhaug Internasjonale Høgskole i Oslo. Etnisk musikk er et av studiets fokusområder. Dette kommer til uttrykk gjennom ulike kurstilbud i etnisk musikk, studietur til Asia og et uttalt mål i studieplanen om å integrere etnisk musikk i alle emner. Begge skolene er eid av Norsk Luthersk Misjonssamband, og det har derfor vært naturlig ved disse skolene å studere musikk fra de landene som organisasjonen har arbeid i.

I 2006 flyttet vi til Drammen, til en bydel med en stor andel innvandrere. I møtet med det store mangfoldet i byens kulturelle liv, ønsket jeg å undersøke hvilke tilbud som fantes av musikkopplæring for barn og unge i samsvar med denne virkeligheten. Mitt første møte med et av opplæringstilbudene fikk jeg gjennom at Interkultur Drammen startet opp med "Inn i rytmikken" på den lokale skolen vår. "Inn i rytmikken" er et musikktilbud med opplæring i ulike musikktradisjoner fra hele verden til barneskolene i Drammen i regi av den kulturelle skolesekken. Som en oppfølging og videreføring av dette tilbudet ble AYWU startet opp som et tilbud til ungdomskoleelever i bydelen vår. Her lå fokuset mer på at deltakerne skulle ha ulik etnisk bakgrunn, enn opplæring i ulike verdensmusikker. Et annet av tilbudene i Drammen er undervisning i verdensmusikk ved kulturskolen. Tilbudet er todelt, med opplæring i indisk og søramerikansk musikk. Jeg observerte undervisningen der som en del av prosessen i forbindelse med å velge forskningsobjekt for masterstudien.

Videre har jeg fattet interesse for begrepet musikalsk agentskap, som innbefatter langt mer enn det å synge og spille musikkinstrumenter. I følge Barker (2008:14) handler agentskap om individets "capacity to act". Det å være musikalsk agent handler om individets evne til å engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk innenfor de rammene som samfunnet og kulturen setter. Musikalsk agentskap rommer hele livet og de funksjonene som musikken har i de situasjoner som vi beveger oss inn og ut av som individer og i fellesskap med andre.

1.3. Are You With Us?

"Are You With Us" (AYWU) er et nordisk samarbeidsprosjekt mellom Interkultur i Drammen, Spiritus Mundi i Malmö og Cultures i København. Hvert land håndplukket til sammen 60 ungdommer gjennom audition på blant annet ungdomsskoler. En del av ungdommene som deltok var født i Skandinavia, men det var et viktig poeng å rekruttere ungdom med bakgrunn fra hele verden. AYWU bygger på Spiritus Mundis musikalske møteplasskonsept hvor barn og unge med ulik sosial og kulturell bakgrunn skriver, spiller inn og framfører musikk sammen (Spiritus Mundi prosjektplan, 2009:2). AYWU ble gjennomført i Malmö og Botkyrka i Sverige med til sammen 200 elever i tidsrommet 2006-2008 med gode resultater.

Ideen med prosjektet er å skape interkulturelle møter mellom barn og unge i de tre regionene, men også mellom representanter for kultur, integrasjon, utdanning, folkehelse, sosiale spørsmål og forebyggende tiltak mot kriminalitet i hver region (ibid). Ungdommene jobbet i 12-13 øvelser mellom audition og den felles nasjonale konserten sammen med instruktører i musikk, dans og drama for å lage et eget nasjonalt bidrag. Høsten 2010 møttes de i Malmö til en ukes øving frem mot felles forestilling på scenen "Den Sorte Diamant" ved Kungliga Bibliotek i København den 6. desember 2010. På denne konserten fremførte de sine egne nasjonale bidrag og i tillegg innslag som ble laget i fellesskap i Malmö. Forestillingen presenterte en musikalsk visjon om det nye Skandinavia (ibid). I presentasjonen av forestillingen i København tok AYWU opp spørsmål som var aktuelle både for skandinaviske ungdommer og for unge med innvandrerbakgrunn:

"Om du er født i Skandinavia, er det da lett å bli venn med dem som ikke er det? Om dine foreldre er innvandrere og du er tvunget til å balansere med to kulturer, hvordan gjør du det da? Hvordan klarer du å være glad om du er født et annet sted og har forlatt din familie og din kultur for å starte et nytt liv?" (<http://www.drammen.kommune.no/no/Om-kommunen/Virksomheter/Kultur/Interkultur/Interkulturs-prosjekter/Are-you-with-us/>)

15 elever i alderen 14-16 år med ulik etnisk bakgrunn representerte Drammen og Norge i prosjektet i 2010. Prosjektet fortsatte våren 2011 og hadde forestilling i Drammen i forbindelse med 200-årsbyjubileet i oktober høsten 2011. Prosjektet hadde tittelen "Min By Min Framtid – Change the World".

1.4. Problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Jeg ønsker å undersøke om og på hvilke måter informantene mine framstår som musikalske agenter gjennom deltakelsen i AYWU. Deltakernes musikalske agentskap kan vise seg både i og utenfor AYWU. Jeg vil komme nærmere inn på ulike definisjoner av begrepet musikalsk agentskap i teorikapitlet i avsnitt 2.2.1. Det er et mål for AYWU å rekruttere ungdom med ulik etnisk bakgrunn, og et av de langsiktige målene er å legge til rette for interkulturell dialog mellom barn og unge (Spriritus Mundi prosjektplan, 2009:2). Det er to sentrale begreper som gjerne brukes om hverandre i forbindelse med innvandring; integrering og inkludering. Barne- likestillings - og inkluderingsdepartementet definerer begrepene slik:

”Integrering handler om tilrettelegging og tilpassing for at nye innvandrere skal bli inkludert i samfunnet. Eksempler på tiltak er rett og plikt til norskopplæring og deltakelse i introduksjonsprogram. Inkludering handler om at alle som bor i Norge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og til å delta i fellesskapet. Begrepet benyttes bredere enn begrepet integrering, som primært omhandler nyankomne innvandrere.”

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/midtspalte/sentrale-begreper.html?id=566423>)

Jeg velger å benytte begrepet inkludering siden ingen av mine informanter er helt nye innvandrere. I andre del av problemstillingen ønsker jeg å løfte fram deltakernes tanker om prosjektet AYWU sin betydning for inkludering og forståelse mellom ungdom med ulik etnisk bakgrunn.

Hovedproblemstillingen lyder slik:

På hvilke måter viser deltakerne i AYWU seg som musikalske agenter, og hvordan bidrar prosjektet AYWU til inkludering?

Delproblemstillinger:

Delproblemstilling A og B løfter frem sentrale aspekter ved hovedproblemstillingen. Musisering og fremføring står sentralt i arbeidet med AYWU-prosjektet, og evnen til å skaffe seg tilgang til musikalsk læring (”ability to access learning experiences”, Karlsen 2011a:12) kan forstås som en viktig side ved begrepet musikalsk agentskap. Dette tas opp i delproblemstilling A:

På hvilke måter har deltakelsen i AYWU bidratt til musikalsk læring?

Ved siden av at deltakelsen i AYWU kan være et redskap for å utvikle sine musikalske evner, er koordinatoren for AYWU opptatt av at prosjektet kan bidra til å styrke deltakernes selvtillit (se innledning til resultatdelen). Den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap rommer også sider ved livet som har betydning for å forme og utvikle den musikalske agentens personlighet. I delproblemstilling B ønsker jeg å rette et særlig fokus mot den andre dimensjonen i Karlsens modell (2011a:12), ”shaping self-identity” og den andre sirkelen ”transformation” (se avsnitt 2.2.2.). Delproblemstilling B berører dermed det utenommusikalske utbyttet av deltakelsen i AYWU:

På hvilke måter har deltakelsen i AYWU vært utviklende med tanke på selvtillit, identitet og personlig utvikling?

1.5. Multikulturell musikkopplæring

Forskningsinteressen min retter seg mot multikulturell musikkopplæring, som kan forstås som en gren av disiplinen multikulturell opplæring. Karlsen og Hebert (2010) viser til James Banks som definerer multikulturell opplæring som “a concept, an educational reform movement, and a process ”that” incorporates the idea that all students – regardless of their ethnic, racial, cultural, or linguistic characteristics – should have an equal opportunity to learn in school” (ibid:6). I følge Banks (2004) er det mulig å dele inn feltet i fem dimensjoner som beskriver ulike måter å gjennomføre multikulturell undervisning på: “content integration”, “the knowledge construction process”, “prejudice reduction”, “an equity pedagogy” og “an empowering school culture and social structure” (ibid:5).

Den første dimensjonen handler om i hvilken grad lærere bruker eksempler og innhold fra ulike kulturer for å illustrere prinsipper og ideer i faget sitt. I følge Banks er dette den mest utbredte oppfatningen av hva som konstituerer multikulturell opplæring (ibid:4), og det eksisterer ofte en oppfatning om at dette innholdet bør være ulike verdensmusikker eller relatere seg til de ulike etnisitetene som er representert i den aktuelle musikkopplæringspraksisen. Den andre dimensjonen relaterer seg til i hvilken grad lærere hjelper studenter til å forstå hvordan kunnskap skapes og hvordan dette er influert av kulturelle og etniske posisjoner innenfor emnet. Den tredje dimensjonen beskriver elevers holdninger til rase og etnisitet, og foreslår strategier for å utvikle mer demokratiske holdninger og verdier. I følge Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther (Karlsen 2011b) er inkluderingspedagogikken avhengig av lærerens ”capacity to strategically approach the music-making experience as a way to build common ground between cultures and community values” (ibid:9). I den fjerde dimensjonen søker lærerne å bruke metoder som øker studenter med ulik rase og etnisk

bakgrunn sin evne til å oppnå gode resultater. Dette inkluderer en variert bruk av lærestiler som harmonerer med lærestiler som brukes av ulike kulturelle og etniske grupper. Den femte dimensjonen er brukt for å beskrive prosessen med omorganisering av skolene slik at studenter med ulik etnisk bakgrunn opplever "educational equality and cultural empowerment" (ibid:6). Banks understreker at dimensjonene overlapper og utfyller hverandre. Slik jeg ser det kan AYWU beskrives særlig ut fra tredje og fjerde dimensjon, med tanke på målet om å skape forståelse på tvers av etniske og geografiske skillelinjer, "samtidig som de får ge röst åt sina drömmar om framtidens samhälle, framtidens stad", (Spiritus Mundi prosjektplan, 2009:2) gjennom å skape musikk sammen.

Karlsen og Hebert (2010) peker på at det mest brukte argumentet imot multikulturell musikkopplæring, er at lærings situasjonen ikke er autentisk, og at musikk lærere bare kan undervise musikalske tradisjoner som de kjenner veldig godt. Forfatterne argumenterer imot et slikt syn med at selv europeisk kunstmusikk må forenkles og tilpasses for å kunne brukes i klasserommet. Det endelige resultatet av en autentisk posisjon leder til en konklusjon om at bare musikk som er spesielt komponert for å framføres i skoler burde bli framført på skoler, ved siden av musikk som er improvisert og komponert av barna selv (ibid:8). De viser til at mange utdanningssteder "have grappled with the challenge of guiding music teachers toward effective teaching of diverse genres and practices in collaboration with 'culture bearers', or expert musicians who specialize in the traditions to be learned" (ibid:). For eksempel bruker Interkultur i Drammen hovedsakelig instruktører som kommer fra de respektive landene som de presenterer musikk fra i opplæringstilbudet "Inn i rytmikken" (se avsnitt 3.3. Pilotstudien). Jeg mener at AYWU gjennom å bruke instruktører med multikulturell bakgrunn tar tak i spørsmålet om autentisitet fra en annen vinkel. I og med at målet med prosjektet ikke er opplæring i verdensmusikk, men musikkopplæring med elever fra ulik etnisk bakgrunn, er det naturlig at også instruktørene kommer fra flere land, deriblant fra Norge, Bolivia og Peru.

1.6. Tidligere forskning og teoriutvikling

Jeg velger å dele inn teoriutvikling og forskning på multikulturelle musikkopplæringspraksiser i tre kategorier. Kategori 1 presenterer arbeider om læringspraksiser der målet er å lære musikk fra ulike deler av verden. Innenfor kategori 2 vil jeg se på arbeider som undersøker musikkopplæring for elever med ulik etnisk bakgrunn, der poenget ikke er å lære elevene musikk fra ulike kulturer, men å bruke musikk for å lære elever fra ulike kulturer noe om sitt forhold til verden og hverandre i det samfunnet de bor i. AYWU befinner seg dermed i den

andre kategorien. Kategori 3 presenterer annen relevant musikkpedagogisk forskning knyttet til multikulturell musikkopplæring.

Det finnes en stor mengde forskningslitteratur skrevet av musikkforskere over hele verden om multikulturell musikkopplæring innenfor kategori 1. Jeg har funnet færre forskningsarbeider som omhandler kategori 2, til tross for at veldig mye av musikkopplæringen som foregår i multikulturelle klasserom rundt omkring i verden må kunne klassifiseres som opplæring i kategori 2. Grunnen til den manglende forskningen på dette feltet kan bunne i oppfatningen om at multikulturell musikkopplæring først og fremst dreier seg om innholdsdimensjonen, og at dette innholdet må være etnisk musikk for at opplæringen skal kunne klassifiseres som multikulturell (jfr. Banks 2004). Jeg velger å presentere arbeider innenfor kategori 1, 2 og 3 for å vise noen av utfordringene som finnes i feltet, for å vise kjennetegn ved - og forskjeller på forskning innenfor de tre ulike kategoriene og for å belyse sider ved min egen studie.

1.6.1. Opplæring i musikk fra andre kulturer

Arbeider om læringspraksiser hvor målet er å lære musikk fra ulike deler av verden har vært utført av blant annet Terese M. Volk (1998), Bennett Reimer (1993) og Rose Omolo-Ongati (2005).

Et viktig arbeid innen amerikansk forskning på feltet er Therese Volks bok *Music, Education and Multiculturalism* (1998). Her beskriver hun den historiske utviklingen av musikkopplæringen i Amerika fra 1900 og fram til i dag. Et viktig stikkord for første halvdel av forrige århundre var assimilasjon. Det ble forventet at innvandrere så fort som mulig skulle amerikaniseres. Dette kan blant annet illustreres gjennom sangen "The Melting Pot" fra 1909 (ibid:33). Skolesanger i denne perioden var gjerne melodier hentet fra vestlig kunstmusikk med ny tekst (for eksempel skolesangboka *Song Garden*, ibid: 27). Først i perioden 1970-1990 vokste det fram en bevissthet om Amerika som et pluralistisk samfunn, gjennom at det kom krav om respekt og anerkjennelse fra ulike etniske grupper (ibid:85). Et viktig steg i retning av å inkludere musikk fra hele verden i skolene ble gjort ved symposiet i Tanglewood i 1967 gjennom denne erklæringen:

"Music of all periods, styles, forms, and cultures belong in the curriculum. The musical repertory should [...] involve music of our time [...] including currently popular teen-age music and avant-garde music, American folk music, and the music of other cultures" (ibid:83).

Ideen om å ta utgangspunkt i ungdommens egen musikkultur i AYWU er med andre ord ingen ny tanke. ISME- konferansene (International Society for Music Education) har siden 1990 hatt et særlig fokus på musikk fra hele verden. Volk hevder at elever trenger minimum ett semester med opplæring i ukjente musikkstiler for å begynne å forstå dem (ibid:163). En liknende oppfatning kan være noe av begrunnelsen for at opplæringen i tilbudet "Inn i rytmikken" varte i et halvt år (se Pilotstudien avsnitt 3.3). Volk peker på at en mulig måte å imøtekomme kravet om autentisitet i musikkopplæringen, er å bruke opptredener av såkalte "culture bearers" (ibid:177). Dette finner hun støtte for i Panel on World Musics (ISME) som sier at "authenticity is determined by the people within the music culture" (ibid:15). Volk viser til Nettl (ISME 1992) som utfordrer musikk lærere "to lead students to an understanding of music as a worldwide and varied phenomenon [...] and to help members of all societies understand their own music" (ibid:119). Jeg mener det er viktig at de som mottar opplæringen er med på å definere hva som er deres "egen" musikk.

Bennett Reimer skriver i artikkelen *Music Education in our Multimusal Culture* (1993) om musikk lærernes utfordringer med å velge innenfor det enorme tilfanget av musikk fra hele verden. Han stiller spørsmål om hva det vil si å være kyndig (literate) i musikk, og hvilken rolle musikkopplæringen har i dette. Han foreslår fire dimensjoner innenfor musikk kognisjon: *knowing why*, *knowing about*, *knowing within* og *knowing how* (ibid:26). Med *knowing why* mener han at elevene trenger å forstå at musikk er et panhumant fenomen, med andre ord det at all musikk på noe vis er *lik* all annen musikk. I forbindelse med *knowing about* hevder han at det er viktig å vite noe om hva som kjennetegner hver musikk. Han kaller dette "music as culture-bound", eller det at all musikk på visse måter likner *noe* annen musikk. *Knowing within* overskrider ("transcend") og oppsummerer de to nevnte aspektene gjennom interaksjonen mellom den unike personen og de aktuelle lydene i opplevelsesøyeblikket. Han hevder at realiteten i slike øyeblikk er uavhengig av kulturell tilknytning:

"We cannot suddenly be members of a foreign culture, experiencing music as natives of that culture can, but we can share something of what they are experiencing while at the same time retaining our own reality as persons" (ibid:25).

Den fjerde dimensjonen, *knowing how*, skjer på to måter; gjennom det å skape musikk og ved å lytte til musikk skapt av andre. Han mener at dette er selve kjernen i musikkopplæringen, og at det er bare på denne måten man kan oppleve "music as unique", eller det at noe musikk på sitt vis er *ulik* all annen musikk. Det å skape musikk innenfor musikk som er ukjente for oss er krevende, og selv om noen elever vil få mulighet til fordypning innen spesifikke sjangre, mener han at det ikke er mulig for de fleste av oss. Hans agenda er at

alle kan lytte til musikk, og at det er en av musikk lærernes oppgaver å utruste elevene til å bli informerte, aktive og kreative lyttere (ibid:26). Slik jeg ser det bidrar AYWU til økt kunnskap innenfor alle de fire dimensjonene ved at deltakerne får mulighet til å skape musikk sammen med ungdom fra hele verden og gjennom det få en opplevelse av musikk som et panhumant fenomen, samtidig som de utvikler sine musikalske kunnskaper og ferdigheter. Reimer innledet artikkelen med å peke på utfordringen med å velge innhold i musikkopplæringen når utvalget er så enormt. Mens ” Inn i rytmikken” presenterte musikk fra ulike verdensdeler, har AYWU valgt å fokusere på ungdomsmusikk. Jeg tror at noe av begrunnelsen for denne avgjørelsen er at musikk i større grad er knyttet til identitet i ungdomstiden, samtidig som konformitetspresset er større. Mange unge har behov for å kunne identifisere seg med sine jevnaldrende, uavhengig av etnisk bakgrunn, kanskje særlig når det gjelder musikk.

I boken *Cultural diversity in music education, Directions and challenges for the 21st century* (Campbell, Drummond, Dunbar-Hall, Howard, Schippers, Wiggins 2005), skriver Rose Omolo-Ongati (2005) om multikulturell musikkopplæring i artikkelen *Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures* ut fra et afrikansk perspektiv. På samme måte som mennesker reiser over nasjonale grenser, reiser musikken og skapes, endres og tilpasses underveis. Artikkelen forsøker å svare på blant annet disse spørsmålene: ”Hvordan kan musikk forstås og verdsettes utenfor dens kulturelle kontekst? Når musikk reiser og undervises i en dekontekstualisert sammenheng, hvordan burde musikken overleveres til elevene?” (ibid:60, min oversettelse) Afrikansk musikk oppstår spontant ut fra hverdagslige funksjoner og målet er å oversette erfaringer i livet til lyd, gjennom for eksempel vuggesanger og sanger om fertilitet og død. Den afrikanske musikken forutsetter deltakelse; ”without [participation] there is little or no meaning to music-making” (ibid:62). Ut fra dette trekker Omolo-Ongati den konklusjonen at muntlig instruksjon, hvor elevene deltar aktivt gjennom imitasjon, er idealet. Dette er også et av idealene i AYWU.

Omolo-Ongati stiller spørsmålene; hvorfor låner vi musikk, og når vi låner, hvordan burde vi behandle musikken? Hun oppfordrer til å tenke gjennom hvilke intensjoner vi har med å låne; om det er musikken selv, de menneskelige aktivitetene eller verdiene knyttet til musikken vi ønsker å forstå? Hun mener at disse perspektivene er avgjørende for hvordan vi underviser og hvordan vi lærer. Det første vi må klargjøre er at ”we are teaching music *within* diverse cultures not teaching *about* them” (ibid:65). Hun mener altså at vi må betrakte musikken som én av komponentene innenfor den aktuelle kulturen, ikke som selve kulturen. For det andre mener hun at vi ikke kan gjenskape en annen kultur i klasserommet, samme hvor hardt vi prøver. Hun viser til en situasjon hvor en nigeriansk professor underviste om den nigerianske *ibokulturen* til kenyanske masterstudenter. Studentene ble bedt om å relatere kunnskapen til sin egen bakgrunn, men flere av studentene fant ingen tilknytningspunkter til den aktuelle

kulturen, selv om de var afrikanere. Forfatteren peker på at professoren ikke lot studentene presentere sin egen kulturelle bakgrunn, og at han dermed gikk glipp av muligheten til å bygge en felles plattform slik at han kunne kommunisere med alle studentene. Gjennom AYWU får deltakerne mulighet til å bli kjent med ungdom fra mange ulike kulturer og gjennom prosessen med å skape et musikalsk produkt sammen mener jeg at de bygger en felles plattform for kommunikasjon og forståelse.

1.6.2. Musikkopplæring med elever fra ulike kulturer

Arbeider om læringspraksiser hvor målet er musikkopplæring for elever med ulik etnisk bakgrunn har vært utført av blant annet Sidsel Karlsen og Heidi Westerlund (2010), Åsmund Kleivenes (2007) og Eva Sæther (2008).

En viktig artikkel i forbindelse med valget om å fokusere på multikulturell musikkopplæring og musikalsk agentskap i masterarbeidet har vært *Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education* av Sidsel Karlsen og Heidi Westerlund (2010). Artikkelen argumenterer for at musikkopplæring for ungdom med ulik etnisk bakgrunn henger sammen med utviklingen av sunne demokratiske praksiser i utdannings-sammenheng. Videre hevder forfatterne at det er spesielt viktig for første generasjons innvandrere å utvikle et sterkt musikalsk agentskap. De skandinaviske landene har i løpet av tiden etter andre verdenskrig opplevd en økende innvandring fra hele verden. Utfordringene som musikk lærere møter gjelder det store tilfanget av musikk, men også å gjøre musikkundervisningen meningsfull for elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn (ibid:226). Artikkelen henger sammen med et større skandinavisk forskningsprosjekt med base ved Sibeliusakademiet i Finland som ble avsluttet i 2011. Studien presenteres i rapporten *Music education in multicultural schools: Report from the Nordic research project "Exploring democracy: Conceptions of immigrant students' development of musical agency"* (Karlsen 2011b), og i artikkelen *Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy* (Karlsen 2012). Studien samler inn data fra lærere og elever ved skoler i bydeler med høy innvanderandel i storbyene Helsinki, Stockholm og Oslo.

Med henvisning til Elliott (Karlsen og Westerlund 2010:227) anerkjenner forfatterne at innvandrerbarns musikalske identitet ikke korresponderer automatisk med deres etniske, religiøse, geografiske eller språklige bakgrunn. Dette finner de støtte i hos Drummond (ibid:228) som hevder at dagens unge, uavhengig av etnisk bakgrunn, er svært fleksible i forhold til den divergente musikalske virkeligheten vi lever i. Han konkluderer med at

multikulturell musikkopplæring kanskje har gått ut på dato. Forfatterne mener snarere at musikkopplæringen må finne nye veier og former for å kanalisere elevenes opplevelser (ibid). Viktige forskningsspørsmål i studien er blant annet; hvordan konstitueres musikalsk agentskap, individuelt og sosialt, hva har musikken å tilby i denne sammenheng, og hvilken betydning har musikkopplæring for innvandrere? I stedet for å fokusere på innholdet i musikkopplæringen mener forfatterne at musikk lærere bør spørre seg hva musikken kan bidra med i relasjon til "students' experiential outcome, how it carries affordances for actions and supports the sustainable growth of selves" (ibid:237). Slik jeg ser det har lederne av AYWU tatt hensyn til disse aspektene ved å fokusere både på de musikalske prosessene og på prosjektets potensial for personlig utvikling.

I sitt masterarbeid studerte Kleivenes (2007) et flerkulturelt rockeband som integreringsnøkkel blant flerkulturell ungdom med base i Grønland menighets ungdomsarbeid i Oslo. I arbeidet med studien *Med hijab og rockebass* fulgte forfatteren rockebandet som hadde base i menighetens ungdomsarbeid, hvor han selv var ansatt i det aktuelle tidsrommet. De sju ungdommene i prosjektet representerte seks ulike land, og kriteriet for utvalget var at de skulle være musikalske, og venner. Han ser studien sin i lys av, og som en forlengelse av de nordiske studiene "Under rocken" av Fornäs, Lindberg og Sernhede og "Sunwheels" av Berkaak og Ruud (ibid). Ved å sette musikken i sammenheng med utenommusikalske faktorer hevder han at musikken gis mening og identitetsdannende egenskaper. Det å spille i band mener han ivaretar både det prosessorienterte og det sosiale, og bandtilhørigheten fordrer at musikerne utvikler evne til samarbeid, selvdisiplin og fleksibilitet. Det at deltakelsen i band byr på mange av de samme utfordringene som livet gjør, skulle "indikere at et knippe angivelig rotløse tenåringer i et uforutsigbart oppvekstmiljø ikke ville ha vondt av å sosialiseres innenfor rammene av nettopp en slik aktivitet" (ibid). Videre spør han; "Om en flerkulturell tenåring skaper seg en identitet i dette fellesskapet, vil han eller hun da kunne overføre denne tilhørighetsfølelsen til 'den grå hverdagen'?" (ibid). Igjennom arbeidet med oppgaven fikk han en ny forståelse av begrepet flerkulturell. Han opplevde at det var et mindre tydelig skille mellom etnisk norske barn og barn med innvandrereforeldre enn han forventet. Dette er en observasjon jeg også har gjort i intervjuene med AYWU-deltakerne. Kleivenes' masterarbeid er relevant for min studie både fordi den omhandler musikkopplæring av ungdom med ulik etnisk bakgrunn og fordi den har fokus på temaer som musikk og identitet, utenommusikalsk utbytte og det å musisere sammen.

Eva Sæther (2008) sitt arbeid *When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden* har vært en viktig inspirasjon i forbindelse med mitt eget arbeid. Artikkelen er en rapport fra prosjektet "Social Inclusion in Music education" (SIM). SIM-prosjektet ble ledet av en musikk lærer og Sæther, og søkte å gi

stemme til lærere og elever som arbeider og bor i multikulturelle områder. Sæther fulgte to klasser over en periode på to år. Lærerne ved de to skolene i prosjektet hadde utviklet en undervisningsmetode som la vekt på samarbeid, interaksjon, det å spille sammen og gjensidig ansvar for læring. Undervisningen relaterte seg ikke direkte til de mest vanlige argumentene for interkulturell musikkopplæring, som for eksempel at elevene burde spille musikk fra "deres egen kultur", jamfør Banks' "content integration" og musikkopplæring med etnisk musikk som innhold (kategori 1). Ved Rosengårdsskolan, som var en av de to skolene i studien, reflekterte ungdommenes egen kultur - den globale ungdomskulturen. En av lærerne forklarte dette slik:

"We did not neglect the background of the students, we played all kinds of music, but often the students do not feel an urge to sing songs from their own background. They are in a new country with new friends, they want to learn the same music as they play and listen to. I think some grown-ups in Sweden don't realize that young people from other parts of the world share the same distress as Swedish teenagers suffer. They are all looking for an identity and they all have the same need to belong. Let them play rock or R 'n' B if that is what they want." (ibid:38)

Sæther intervjuet 6 av elevene og i tillegg svarte alle elevene på et spørreskjema som blant annet tok for seg temaene musikk og identitet, musikk og følelser og lyttevaner. Elever med utenlandsk bakgrunn mente ikke i samme grad som svensk ungdom at "musikk får meg til å føle meg som den personen jeg virkelig er" (ibid:32, min oversettelse). 70 % av innvandrers-ungdommene svarte i tillegg benektende på at musikken de lyttet til tilhørte den kulturen de hørte til. Sæther mener at dette resultatet støtter Hylland Eriksens synspunkt om at immigranter er offer for en "kulturell terrorisme" (ibid:33). Det største problemet for de som lever i to kulturer er, i følge Hylland Eriksen (1999), samfunnets krav om at de burde presentere en kulturell identitet. I boken *Kulturterrorismen: et oppgjør med tanken om kulturell renhet* formulerer han isteden et engasjert forsvar for kulturell pluralisme og retten til å slippe kulturell identitet. Sæthers undersøkelse er relevant for min avhandling særlig på to måter. For det første er undersøkelsen gjennomført på multikulturelle skoler, og ett av målene med AYWU er å skape en plattform for samarbeid og utveksling mellom ungdom med multikulturell bakgrunn. For det andre er det en grunnleggende tanke ved de to skolene i undersøkelsen at de tar utgangspunkt i ungdomskulturens musikk. Dette er også et kjennetegn ved opplæringen i AYWU.

1.6.3. Annen relevant musikkpedagogisk forskning

Arbeider knyttet til annen relevant musikkpedagogisk forskning som omhandler multikulturell musikkopplæring er utført av blant annet Eva Sæther (2010), Ylva Hofvander-Trulsson (2010a og b) og Heidi Westerlund (2002).

Artikkelen *Music Education and the Other* (Sæther 2010) beskriver Eva Sæthers forskning ved den persiske musikkskolen i Malmö. Hun inntok rollen som deltakende observatør gjennom å bli elev ved skolen i tidsrommet 2008-2009 med fiolin som instrument.

Undersøkelsens forskningsspørsmål lød; "What driving forces motivate the students and how are these expressed in their musical learning?" (ibid:46). Artikkelen drøfter innledningsvis forholdet mellom "oss og de andre". Det vestlige øye og øre betrakter gjerne "de andres" kultur med beundring, men samtidig med et ønske om at den skal forbli eksotisk og ikke streve etter å bli mer moderne. I en kommentar til Sæthers artikkel minner Karlsen (2012) leseren på at elever med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis ønsker å assosieres med "de andre":

"While music teachers should acknowledge that immigrant students may have specific needs in a music education situation, it is perhaps equally important that they remember that their students also have a strong need to be treated just like 'the others' and not to be identified as 'the Other'." (ibid:27)

Sæther peker på to ulike tilnæringsmåter til multikulturell musikkopplæring; *å lære om* (jamfør Reimers *knowing about*) som blant annet impliserer at vi tror vi kan forstå "de andre", og *å lære fra* som erkjenner at vi kan ikke forstå, at vi ikke kan assimilere og at vi må møte "de andre" med et åpent sinn og en ydmyk holdning (Sæther 2010:49). På samme måte som Omolo-Ongati viser Sæther til at vi lever i en verden som låner musikk der "music created at one place for a certain purpose, can immediately be used at a different place and for a different purpose" (ibid).

De fleste av elevene ved den persiske musikkskolen begynte å høre på persisk musikk etter at de flyttet til Sverige, for å minne seg selv på hvem de er, samtidig som de arbeidet med å skape seg en ny identitet i det nye hjemlandet. For de eldre elevene fungerte skolen som et hjem, skapt av musikk. Musikkskolen var åpen i helgene mellom kl. 10-14. I denne tiden gikk læreren rundt og ga veiledning til elevene som satt og øvde i de forskjellige rommene. Det var ingen inndeling i timer eller leksjoner. Elevene kom og gikk som det passet, og tilfeller av samspill oppsto spontant. Atmosfæren var avslappet og preget av mye tedrikking, småprat, øving og samspill. Slik jeg opplevde opplæringen i AYWU var den preget av mange av de samme verdiene som ved den persiske musikkskolen. Selv om øvingene i AYWU var mer

strukturerte enn ved musikkskolen i Malmö, var stemningen nær, avslappet og egnet for relasjonsbygging (se avsnitt 7.3.).

Ylva Hofvander-Trulsson (2010a) beskriver i artikkelen *Musical Upbringing in the Eyes of Immigrant Parents* hvordan innvandrerforeldre omtaler barnas musikkinteresse, sin egen musikalske bakgrunn og om hvordan de investerer i barnas musikalske oppdragelse. Viktige perspektiver i studien er å se på musikk som et verktøy i barnas sosiale integrering, musikk som et redskap for sosial rekonstruksjon og musikkens følelsesmessige betydning for mennesker som bor langt borte fra der de vokste opp. Hofvander-Trulsson peker på at musikk lærere kan "utpeka avvikare [...] i all välmening" gjennom for eksempel å si "att i dag ska vi sjunga sånger från Afrika eftersom Saran kommer från Kongo" (ibid:77). Hun mener at en situasjon som denne kan bunne i en forestilling om at man må velge etnisk identitet. Hun peker på at hvert menneske kan veksle mellom flere identiteter; "precis som man kan vara make, pappa och son samtidig, kan man också vara iranier og svensk beroende på situation och sammanhang. Det blir altså svårt att tala om en sammanhållen identitet" (Hofvander-Trulsson 2010b:77). Gjennom at AYWU samarbeider med andre skandinaviske land, får deltakerne en unik mulighet til å lære noe om det å ha sammenholdte identiteter. Deltakere fra Norge og Danmark kommer fra samme verdensdel og skulle dermed ha mye til felles. Likevel er det ting som skiller: det er stor forskjell på å vokse opp i en storby som København og i Drammen, som i verdensmålestokk er en liten by.

I sitt arbeid *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education* utfordrer Heidi Westerlund (2002) vår forventning om at innvandrere skal integrere seg i samfunnet ved å peke på at "people who have been born and raised in a European social context do not change over night, if ever, when having moved to Africa" (ibid:91). Barn og ungdom er i større grad enn voksne tilpasningsdyktige, men det er verdt å spørre seg om vestlig ungdom ville være tilpasningsvillige i samme grad som jevnaldrende innvandrere i Norge dersom de ble tvunget til å flytte til et ikke-vestlig land. Deltakelsen i AYWU gir allikevel en unik mulighet til å skape en felles plattform for musikalsk utfoldelse, som Westerlund uttrykker det:

"Assuming students are supposed to realize the harmonizing power of music to connect people in new ways and to create and generate social life, one way to learn this is through joint action and participation in multimusical 'oeuvres', musical events that have a particular communal character. Then the value of music in education is not only in understanding music "out there" but also being involved with creating a musicing community and musical environment and understanding the worth of knowledge and the critical assessment of existing practices and traditions in this creation" (ibid 229).

Gjennom å ta utgangspunkt i deltakernes musikalske preferanser i et multikulturelt læringsfellesskap kan deltakerne i AYWU utvide sin forståelse for andre folks "musical selves", og "through musical 'doings' and 'makings' [...] create common interests and a sense of 'we' in the learning community" (ibid).

Jeg håper at min undersøkelse kan bidra til å heve statusen til den hverdagslige musikkopplæringen som foregår i multikulturelle klasserom og musikkopplæringspraksiser. Samtidig håper jeg at musikk lærere kan få tips til prosjekter og arbeidsmåter gjennom å lese om hvordan AYWU jobber.

1.7. Videre disposisjon av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven. For å beskrive deltakerne i AYWU som musikalske agenter har jeg valgt å bruke Sidsel Karlsen (2011a) sitt arbeid om musikalsk agentskap og Even Ruuds (1997) arbeid om musikk og identitet. Videre vil jeg benytte Huib Schippers' (2010) teoretiske rammeverk "Twelve Continuum Transmission Framework" for å beskrive AYWU og drøfte musikalsk læring i en multikulturell kontekst.

I kapittel 3 vil jeg beskrive valg av forskningsdesign, intervjuprosessen, analysen og oppgavens gyldighet og pålitelighet. Jeg vil også gjøre rede for min forforståelse og hermeneutisk teori slik at leseren kan se hvordan jeg som forsker har hatt innvirkning på resultatene.

Kapittel 4 tar for seg første del av oppgavens hovedproblemstilling: *På hvilke måter viser deltakerne i AYWU seg som musikalske agenter?*

Kapittel 5 behandler oppgavens delproblemstilling A: *På hvilke måter har deltakelsen i AYWU bidratt til musikalsk læring?*

Kapittel 6 belyser oppgavens delproblemstilling B: *På hvilke måter har deltakelsen i AYWU vært utviklende med tanke på selvtillit, identitet og personlig utvikling?*

Kapittel 7 tar for seg andre del av oppgavens hovedproblemstilling: *Hvordan bidrar prosjektet AYWU til inkludering?*

Kapittel 8 vil fungere som en oppsummering og drøfting av studiens problemstillinger og resultater. Til slutt vil jeg komme med forslag til pedagogiske implikasjoner som følge av studien og gi forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teoretisk perspektiv

2.1. Innledning

Det er tre arbeider som har hatt viktig betydning for meg i formuleringen av problemstillingene og i analysearbeidet. For det første har jeg valgt å benytte Sidsel Karlsens (2011a) arbeid om musikalsk agentskap som linse for å undersøke musikkpedagogiske praksiser ut fra et erfaringsperspektiv. Hennes modell (avsnitt 2.2.2.) har vært til hjelp både i utarbeidelsen av hovedproblemstillingen, delproblemstilling A og B og de relaterte spørsmålene i intervjuguiden. Modellen er gunstig til å drøfte både musikalsk og utenommusikalsk læringsutbytte av musikkopplæring. Videre har Huib Schippers' (2010) teoretiske rammeverk "Twelve Continuum Transmission Framework" (TCTF) hjulpet meg til å beskrive og analysere AYWU som et multikulturelt musikkopplæringstilbud. Modellen har også vært en hjelp til å svare på delproblemstilling A. For å belyse delproblemstilling B og andre del av hovedproblemstillingen har jeg benyttet Even Ruuds (1997) arbeid *Musikk og identitet*. Inspirasjonen til å utforme andre del av hovedproblemstillingen om inkludering har vokst fram over tid både som følge av min interesse for multikulturell musikkopplæring og gjennom litteraturstudier.

2.2. Musikalsk agentskap

Under observasjonen av framføringene i jan 2011 fikk jeg mitt første inntrykk av deltakerne som musikalske agenter. De sang og danset og viste fortrolighet med det å opptre på en scene. Under intervjuene fikk jeg anledning til å bli bedre kjent med deres musikalske agentskap gjennom fortellingene om musikkens plass og betydning i livene deres. Jeg var på dette tidspunktet allerede godt kjent med begrepet "musical agency", eller musikalsk agentskap, slik som det framstilles i Karlsens artikkel *Access to the Learnable: Music Education and the Development of Strong Learners within Informal Arenas* (2009) og i Karlsen og Westerlunds artikkel *Immigrant students' development of musical agency- exploring democracy in music education* (2010). Min forforståelse har med andre ord vært med på å påvirke måten jeg utformet intervju spørsmålene på og videre vært en medvirkende faktor i tolkningen av svarene i informasjonsinnsamlingen. Jeg vil komme tilbake til begrepet forforståelse og hermeneutisk teori i metodekapitlet i avsnitt 3.2.

Karlsen (2011a) tar utgangspunkt i ulike teoretiske oppfatninger om agency, blant annet hos sosiologene Barnes og Giddens og musikk sosiologene Small, DeNora, og Batt-Rawden og

DeNora, og samler dem i en modell som hun kaller en linse for analyse av musikalsk agentskap. Hun foreslår å bruke denne linsen for å undersøke ulike musikkopplæringspraksiser ut fra elevens erfaringsperspektiv. Hun peker på at mye musikkpedagogisk forskning har fokusert ensidig på musikkutdanningens produkter og mindre på elevenes musikalske prosesser og læringserfaringer. Hun mener at det er bruk for forskningsverktøy som hjelper oss til å fokusere på hvordan mennesker gjør musikk og hvordan de lærer av å gjøre det. Ved å rette interessen mot læringsprosessene framfor læringsproduktene, og ved å være oppmerksom på potensielle utenommusikalske resultater av musikkopplæringen, mener hun at lærere og forskere kan være med på å skape positive miljøer med vekt på erfaring og læringsutbytte, som igjen kan lede til livslang musikkinteresse og forhindre at elevene ser på seg selv som umusikalske (ibid:2).

2.2.1. Begrepet musikalsk agentskap

Begrepet musikalsk agentskap har vært brukt på ulike måter i musikkutdanningens filosofi, psykologi og sosiologi, og uttrykket bærer med seg forskjellige betydninger og brukes i ulike sammenhenger. Karlsen viser til musikkfilosofene Reimer og Godlovitch (Karlsen 2011a:2) som først og fremst forbinder musikalsk agentskap med praktisk musisering – med det fysiske engasjementet i utførelsen av sang og spill på instrumenter. Hun finner en mer differensiert fremstilling i Elliott's praksialistiske filosofi som vektlegger de gjensidig avhengige musikkaktivitetene musisering og lytting. Elliott's begrep *musicing* dekker musiseringsrelaterte aktiviteter som å opptre, improvisere, komponere, arrangere, dirigere og det å lytte- som innebærer en aktiv konstruksjon av musikalsk mening, informasjon og sammenheng. Elliott's konsept involverer også ulike former for å "tenke-vite" innen musikk, og at det å være engasjert i musikk bærer med seg et stort potensial for å oppnå personlig vekst, selvinnsikt, opplevelser av flyt og selvtillit. Ved å implementere både en kollektiv og en individuell dimensjon i agentskapsbegrepet, mener Karlsen å se en forbindelse til Small's *musicing*-konsept (ibid:5) som omfatter alle handlinger som er relatert til musikalsk aktivitet. Eksempler på individuelle handlinger kan være alt fra komponering og lytting, til synging i dusjen, mens kollektive handlinger kan være å synges i kor, være på konsert og å gå i 17.-mai tog akkompagnert av korpsmusikk og sang.

Blant musikkpsykologer er musikalsk agentskap i første rekke forbundet med musikkens potensial i tilknytning til å skape seg en identitet. Sloboda og O'Neill ser på "everyday music listening" som en ressurs for "self-interpretation, self-presentation, and for the expression of emotional states associated with the self" (ibid:3). En musikalsk agent kan i følge McDonald,

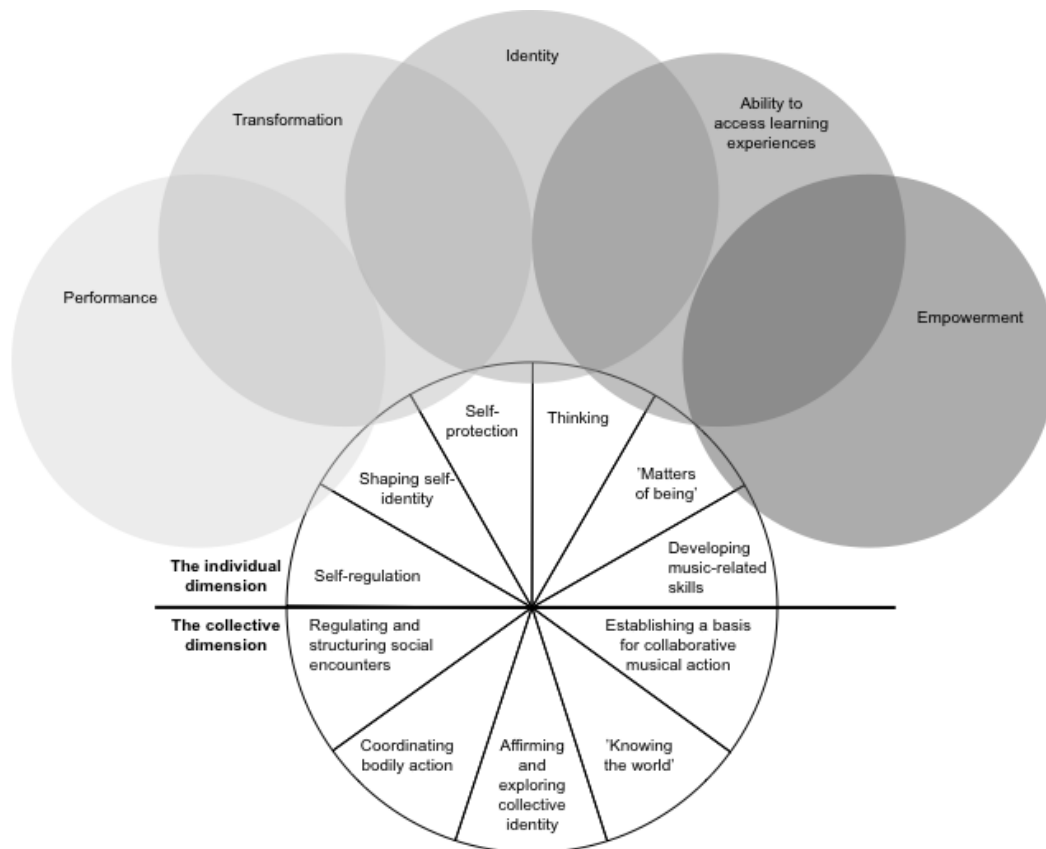
Hargreaves og Miell (ibid) bruke musikk for å signalisere tilhørighet til subkulturer. I motsetning til det musikkfilosofiske synet på musikalsk agentskap som er direkte knyttet til utøvelsen av musikk, åpner det musikkpsykologiske synet for at individet kan bruke både andres - og egenprodusert musikk aktivt. På denne måten kan musikk brukes for å presentere seg selv og samtidig være en viktig kilde til å bearbeide og stadfeste følelser.

Musikksosiologene Small, DeNora og Batt-Rawden (ibid:5) gir i følge Karlsen en bred tilnærming til musikalsk agentskap i musikkrelaterte praksiser, som går langt utover agentskap tilegnet ved synging og spilling, og som gir individet omfattende muligheter til å være engasjert i musikk. DeNora definerer agentskap som “the ability to possess some capacity for social action and its modes of feeling” (ibid). Dette innebærer en form for sosial våkenhet. DeNora (ibid) hevder også at det å være en fullverdig agent, forutsetter å være “gjennomsyret” av estetiske sanseformer – for eksempel musikk – for å kunne forme følelser og utvikle sensitivitet. Videre viser Karlsen til Green’s (ibid:3) synspunkt om at elevenes ”personlige autonomi” vil bli styrket dersom de blir gitt mulighet til å være med å utforme sin egen musikkundervisning med utgangspunkt i uformelle læringspraksiser. Jeg tolker dette som et uttrykk for at det å ta ansvar for egen musikalsk læring er en måte å utøve musikalsk agentskap på. Lederne i AYWU legger vekt på at produktet like mye er veien de går sammen med deltakerne som den endelige forestillingen i slutten av prosjektperioden. Karlsen hevder at det som står på spill er individets ”rom for handling” og mulighet til fritt å kunne bestemme sin egen måte å være på (ibid:5).

”Musical agency” og ”musical agent” er engelske uttrykk som ikke uten videre kan oversettes til norsk og samtidig beholde den samme betydningen. I denne studien velger jeg å benytte den brede definisjonen av begrepet musikalsk om det ”som gjelder musikk” (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok>). ”Agency” har ulike betydninger, og i denne forbindelse brukes det i betydningen ”the state of being in action or exerting power” (<http://www.onlineordbog.dk/wordnet/no>). Ved å koble sammen musikalsk i betydningen det ”som gjelder musikk” og agentskap som en aktiv tilstand, kan musikalsk agentskap forstås som *en tilstand kjennetegnet av et aktivt forhold til det som gjelder musikk*. ”Musical agent” lar seg enkelt oversette til musikalsk agent, men det er ikke dermed sagt at uttrykket bidrar til den forståelsen som jeg ønsker å benytte meg av. Opprinnelsen til ordet agent kommer av det latinske verbet å agere, som betyr å *gjøre* (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok>), og som jeg velger å forstå som det å handle. Det å være en musikalsk agent innebærer dermed det å være et *musikalsk handlende* individ som har kapasitet til engasjere seg aktivt og ta selvstendige grep i sitt eget forhold til musikk innenfor de rammene som samfunnet og kulturen setter.

2.2.2. Musikalsk agentskap som linse for musikkpedagogisk forskning

Karlsen deler inn musikalsk agentskap i to overbyggende kategorier; den individuelle dimensjonen og den kollektive dimensjonen. Modellen er formet som en linse som det aktuelle forskningsobjektet - eller den musikalske konteksten kan betraktes gjennom. Linsen er delt inn i elleve underkategorier. Linsen er en hjelp til å forstå og analysere musikalsk praksis og læringsrelaterte musikkerfaringer (Karlsen 2011a:12). I denne studien velger jeg å konsentrere meg om den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap. Min forskningsinteresse dreier seg om deltakernes egne fortellinger om deltakelsen i AYWU, og hvordan disse fortellingene kan gi meg et inntrykk av deres individuelle musikalske agentskap slik som det kommer til uttrykk i hovedproblemstillingen og de to delproblemstillingene.



A sociologically inspired understanding of musical agency visualized as a lens. (Karlsen 2011a:12)

2.2.3. Den individuelle dimensjonen

Innenfor den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap trekker Karlsen fram seks hovedtyper av musikalsk handling, eller måter å bruke musikk på, som individet benytter “for negotiating one’s position in the world” (Karlsen 2011a:5). Jeg vil i det følgende presentere disse seks typene med utgangspunkt i Karlsens modell.

Musikk brukt til selvregulering (self-regulation)

Musikk kan, i følge DeNora (ibid:6), brukes i et variert humør- og følelsesarbeid. Den musikalske agenten kan bruke musikk til å gjenkalle, bearbeide, endre eller styrke følelser. Musikk kan lette arbeidet, og musikk kan brukes til å kommunisere en følelse til andre ved for eksempel å spille glad, sint eller trist musikk. Karlsen peker på at individet på denne måten kan uttrykke aggressive følelser uten å skade noe eller noen. Musikk kan samtidig brukes for å identifisere egne følelser, og dermed bekrefte en bestemt sinnsstemning.

På samme måte som musikken kan gjenkalle følelser, kan musikken også brukes i et minnearbeid, for eksempel ved å bringe tilbake tidligere situasjoner, menneskelige relasjoner eller spesielle opplevelser, lyder og lukter. Musikken blir dermed en hjelp til å bearbeide tidligere erfaringer. For en ungdom kan musikk være en sterk minnefaktor i tilknytning til erfaringer med for eksempel kjærlighets sorg.

Ved siden av å påvirke følelseslivet, har musikken kraft til regulere kroppen gjennom å endre energinivå, å oppnå en følelse av kroppslig trygghet, motivere til dans og bevegelse og å øke evnen til koordinasjon, utholdenhet og styrke (ibid). Musikk som er rytmisk engasjerende kan for eksempel få en ellers passiv person til å sprette opp og danse. Instruktører på treningsstudioer bruker musikk bevisst til å støtte de ulike øvelsene gjennom å endre tempo, intensitet og aktivitetsnivå.

Musikk brukt for å forme egen identitet (shaping self-identity)

Forskere har lenge vært enige om at musikk spiller en avgjørende rolle i individets arbeid med å forme og klargjøre egen identitet overfor seg selv og andre. Karlsen viser til DeNora’s (ibid:7) forskning som peker på svært mange aspekter ved musikkrelatert identitetsarbeid; hvordan individet gjennom musikken bekrefter og utforsker identiteten, utfører selvbiografisk arbeid, komponerer sin egen livsfortelling, bekrefter sin posisjon overfor seg selv og styrker,

forsterker og reparerer "the thread of self-identity" (DeNora, *ibid*). Musikken kan i tillegg være et verktøy for forming av fremtidig identitet og handling.

Musikk brukt for å beskytte seg selv (self-protection)

Karlsen viser til DeNora (*ibid*) som peker på at en av musikkens basisfunksjoner er å stenge ute andre lyder. Individet kan skape et rom for konsentrasjon, for eksempel som når elever hører på musikk mens de gjør lekser. Karlsen peker på at det i våre dager er blitt vanlig at lærere tillater, og oppfordrer til, bruk av musikklytting i klasserommet (*ibid*:7). Musikklyttingen kan gi en følelse av stillhet i en ellers urolig undervisningssituasjon og gi individet mulighet til å bruke musikken "in order to create and sustain a 'protective cocoon'" (*ibid*:8). Kokong er et begrep som Karlsen henter fra Giddens (*ibid*).

Musikk brukt som tankemedium (medium for thinking)

Musikken er en uttrykksform som vil arte seg ulikt ettersom enhver musikalsk agent har sitt eget personlige "musikk-kart". I følge DeNora (*ibid*:7) kan aldri musikk forstås eller tenkes på en helt og fullt musikalsk måte. Det musikalske kartet er rammet inn av det semiotiske nettverket av musikk og utenommusikalske assosiasjoner. Med andre ord er meningen som konstrueres når vi tenker musikalsk også hentet fra andre felt, ved siden av de rent lydige forholdene. Karlsen oppsummerer slik: "thinking in and through music involves not only addressing 'pure music', but also the wider knowledge about all the delineated or extra-musical meanings that particular music brings." (*ibid*:8). Utenommusikalske forhold som kan ha betydning for vår persepsjon av et musikalsk forløp kan for eksempel være indre bilder, fargefornemmelser, kjennskap til epoke og sjanger og kodefotrolighet, for eksempel med tanke på musikkens implisitte verdier.

Musikk brukt for "det å være" (matters of being)

Det engelske uttrykket "matters of being" kan ikke oversettes direkte til norsk, men jeg velger å tolke det som et uttrykk for hvordan individet kan bruke musikk for å stadfeste det å være "den jeg er". Karlsen utdyper dette ved å peke på hvordan den musikalske agenten kan bruke musikk til å skjerpe sin tilstedeværelse, fremme sensibiliteten, øke forestillingsevnen, tilfredsstillende åndelige behov og å underbygge en følelse av ontologisk trygghet (*ibid*:8).

Utvikle musikkrelaterte evner (developing music-related skills)

Den siste kategorien innebærer den musikalske handlingen; det å spille et instrument eller å synge. Nært knyttet til sang og spill er den vanligste musikalske handlingen, nemlig lytting. Musikklytting er på denne måten forbundet med alle kategoriene av musikalsk agentskap. Karlsen peker på at det spesielle ved den sjette kategorien er at alle de fem nevnte kategoriene kan oppnås gjennom den siste. Det er mulig å endre humør ved å synge og spille, evne til sang og spill påvirker personens selvbilde på ulike måter, jamming på elgitaren med propper i ørene kan skape et beskyttende rom, evne til å tenke i og gjennom musikk er avgjørende både ved produksjon og reproduksjon av musikk og gjennom sang og spill kan individet komme i kontakt med eksistensielle sider ved sin egen personlighet. I tillegg er det å synge og spille en handling i seg selv som gir den musikalske agenten mulighet til å forhandle seg en plass i musikalske samhandlingssituasjoner.

2.2.4. Oppsummering og forskningsfokus

De fem sirkelformede feltene over linsen gir forskeren mulighet til å ta utgangspunkt i et særlig fokus på musikalsk opptreden, musikkens kraft til å endre menneskers liv, identitetsarbeid knyttet til musikk, tilgang til musikalske læringserfaringer eller måter musikalsk engasjement kan lede til myndiggjøring. Jeg har valgt å fokusere på den fjerde sirkelen "ability to access learning experiences" i delproblemstilling A. Ved å bli deltakere i AYWU har ungdommene benyttet seg av det tilbudet som Interkultur Drammen gir til å utvikle og utdype sitt musikalske agentskap og dette gir igjen mulighet til å ta del i musikalsk læring. I delproblemstilling B vil fokuset mitt være på den andre sirkelen "transformation". Hovedproblemstillingen vil dermed belyses ut fra begge disse perspektivene. Gjennom deltakelsen i AYWU vil arbeidet med musikk kunne være med på å fremme personlig utvikling og gi deltakerne kraft til å endre sitt eget liv, blant annet med tanke på selvbilde og identitet. De seks kategoriene som beskriver den individuelle dimensjonen har vært fruktbare i arbeidet med å tolke intervjuintervjuene med utgangspunkt i en forståelse av deltakelsen i AYWU som utøvelse av musikalsk agentskap.

2.3. TCTF - Twelve Continuum Transmission Framework

Huib Schippers har i boken *Facing the music* (2010) utarbeidet et teoretisk rammeverk som han kaller "Twelve Continuum Transmission Framework" (ibid:124). Modellen kan brukes til å synliggjøre uttalte og uttalte valg som musikkpedagoger gjør i forbindelse med multikulturell musikkundervisning. I bokens innledning (ibid:14) beskriver han sin musikalske reise og hans erfaringer med verdensmusikk, særlig indisk musikk. Noen av nøkkelspørsmålene i boka er: hvordan takle kulturelt mangfold, hva betyr verdensmusikk, hvordan forholde seg til tradisjon, autentisitet og kontekst og hva sier måten vi underviser på om hvordan vi ser på musikk? Schippers peker på dilemmaet som kan oppstå i det multikulturelle klasserommet, selv når lærerens ønske er å være inkluderende:

"Increasingly, representatives from different cultures nowadays do not necessarily identify (only) with the ethnic background of their own culture. [...] I have already observed that in generations that have grown up in culturally diverse environments, the direct link between ethnic background and musical preferences is rapidly weakening. This poses a major challenge for music education based on representation of cultures: the frequently encountered format of 'a song from each country in the classroom'." (ibid:30)

Jeg ser en forbindelse mellom sitatet ovenfor, AYWU-prosjektet og Sæthers (2008) forskning i Malmö, med tanke på lærernes valg om å bruke ungdommens egen musikk. Slik jeg ser det kan det å presentere musikk fra de ulike verdensdelene som er representert i klasserommet være god musikkopplæring, dersom elevene selv har et ønske om å presentere sin musikalske bakgrunn, og dersom de samtidig får vise den fulle bredden av sin musikksmak.

Schippers' (2010:13) formål med modellen er å skape referansepunkter for å evaluere undervisningspraksiser, informere læreplanutviklere og stimulere forskning. Rammeverket består av tolv kontinua og er delt inn i fire kategorier: kontekst, overføringsmåter, interaksjonsdimensjoner og tilnærming til kulturelt mangfold. Det er et visst sammenfall mellom kontinuaene, hevder Schippers; en tendens til venstre peker generelt sett mot formelle lærings-praksiser, mens en tendens til høyre peker mot uformelle læringspraksiser. Schippers er bevisst på at det ikke ligger noen verdibeskrivelse i plasseringen på et kontinuum, som han selv sier:

"...there are neither 'right' nor 'wrong' positions on each continuum: the framework is essentially nonprescriptive and nonjudgmental. Positions are likely to vary from tradition to tradition, from teacher to teacher, from student to student, between phases of development, from individual lesson to another, and even within single lessons. The aim of the framework is not to establish the 'correct' way of teaching for any music but to increase awareness of conscious and subconscious choices, assuming that teaching is more likely to be successful

when the institutions/teachers/learners are fully aware of the choices they have and make and are able to adapt to the requirements of different learning situations by choosing a particular position or moving fluidly along the continua" (ibid: 125).

De tre første kontinuaene i rammeverket tar for seg spørsmål om kontekst, med tanke på forholdet mellom den aktuelle læringssituasjonen og tradisjon, autentisitet og den originale konteksten. Spørsmålet om kontekst er i Schippers' bok, slik jeg ser det, relatert til musikkopplæring i en bestemt sjanger, for eksempel indisk musikk. Jeg vil hevde at det er særlig viktig at de involverte i den aktuelle læringssituasjonen har et bevisst forhold til blant annet autentisitet, dersom målet for opplæringen er formidling av bestemte musikktradisjoner. Siden AYWU først og fremst tar utgangspunkt i ungdommens musikkultur, er det ikke snakk om å forholde seg til spesifikke sjangre eller en bestemt type verdensmusikk. Jeg vil derfor ikke behandle kontinuaene om kontekst i min studie.

2.3.1. Overføringsmåter

Kategorien overføringsmåter ("modes of transmission") sier noe om på hvilke *måter* lærestoffet blir presentert, eller overført, til eleven. Sett fra lærerens perspektiv kan denne kategorien være en hjelp til å være seg bevisst hvilke didaktiske grep det er ønskelig å ta i bruk ut fra den aktuelle musikken som det undervises i. Schippers er opptatt av at rammeverket kan betraktes fra fire perspektiver: tradisjonen, institusjonen, læreren og eleven (ibid:124). Slik jeg ser det rommer rammeverket med andre ord både de planlagte, gjennomførte, opplevde og evaluerte sidene av opplæringen. Jeg har valgt å oversette rammeverket til norsk (Schippers 2010:124):

4. atomistisk/ analytisk-----holistisk

5. notasjonsbasert-----auditiv/ muntlig

6. håndgripelig-----uhåndgripelig

Kontinuum nr. 4: atomistisk/ analytisk - holistisk

Med atomistisk menes nivågradert musikkopplæring, med det Schippers kaller "didaktiske musikkstykker". Teorien er eksplisitt, og det er læreren som styrer ordet med mye forklaring underveis. Progresjonen går fra lett til vanskelig og læreren leder og kontrollerer

læringsprosessen. I mange tilfeller ligger det en læreplan til grunn for undervisningen. På motsatt side kjennetegnes en holistisk musikkopplæring av at repertoaret består av det Schippers kaller "ekte" musikk. Teorien er implisitt, det er lite forklaring, og progresjonen går fra kjent til ukjent. Lærer demonstrerer, leder og bruker forvirring som bevisst, eller ubevisst virkemiddel. Læreren kan i mange tilfeller også være helt fraværende. Schippers tenker da på selvinitiert læring gjennom bruk av innspilt musikk og lytting til musikk på tv og radio.

Kontinuum nr 5: notasjonsbasert – auditiv/ muntlig

I den notasjonsbaserte opplæringen bruker eleven noter for å tilegne seg musikken, og det eksisterer et stort utvalg av sentrale verker. Eleven blir gjerne bedt om å tilegne seg musikken uten å ha hørt den på forhånd. Den auditive, eller muntlige, opplæringen benytter ingen, eller i liten grad notasjon. Musikken er ofte improvisert, og all musikk som skal læres blir presentert i aktuell lyd, enten live eller innspilt.

Kontinuum nr. 6: håndgripelig – uhåndgripelig

Den håndgripelige opplæringen preges av vekt på instrumentalteknikk, et veldefinert repertoar og teori, mens den uhåndgripelige opplæringen legger vekt på uttrykk, kreativitet og improvisasjon. Her er det også åpenhet for abstrakte, spirituelle eller metafysiske verdier.

2.3.2. Interaksjonsdimensjoner

Kategorien interaksjonsdimensjoner ("dimensions of interactions") tar for seg forholdet mellom den - eller de - som er i posisjon av å være ledere eller instruktører i en gitt musikkopplæringssituasjon, og deltakerne eller elevene, med tanke på maktbalanse, individet versus gruppen, kjønn, grad av usikkerhet og tidsperspektivet:

- 7. stor maktavstand-----liten maktavstand
- 8. individet sentralt-----gruppen sentral
- 9. sterkt kjønnsbestemt-----kjønnsnøytralt
- 10. unngå usikkerhet-----tolerere usikkerhet
- 11. langt tidsperspektiv-----kort tidsperspektiv

Kontinuum nr. 7: stor – liten maktavstand

I en læringspraksis med stor maktavstand er læreren den ubestridte lederen av læringsprosessen, elevene tiltaler læreren på en formell måte, og det er ingen fysisk kontakt mellom lærer og elev. På motsatt side vil en situasjon med liten maktavstand være kjennetegnet av at elev og lærer har en jevnbyrdig måte å tiltale hverandre på, og at det er liten fysisk distanse mellom lærer og elev.

Kontinuum nr. 8: individet – gruppen sentral

En individsentrert opplæring fokuserer på individuelle resultater og enetimer. Schippers hevder at det er et større fokus på "kunst for kunstens skyld"-tendenser på denne siden av kontinuumet. På den andre siden er gruppens ferdigheter i fokus. Sosiale aspekter ved musikkutøvingen er viktig, og gruppeundervisning er normen.

Kontinuum nr. 9: sterkt kjønnsbestemt – kjønnsnøytralt

Noen musikkjangre eller musikkinstrumenter, særlig innenfor ulike typer verdensmusikk, er eksklusivt for menn eller kvinner. Dette kaller Schippers sterkt kjønnsbestemt musikkutøving, eller musikkopplæring. På motsatt side er all musisering, musikkjangre og valg av musikkinstrumenter tilgjengelig for begge kjønn. Her kan også menn og kvinner delta i blandede grupper.

Kontinuum nr. 10: unngå – tolerere usikkerhet

En musikkopplæring som unngår usikkerhet presenterer musikken som noe absolutt. Kanon og teori er klart definert med respekt for hierarki og autoritet, og pedagogikken er formalisert. På motsatt side av kontinuumet presenteres, diskuteres og formes musikalske ideer etter behov. Det er en kritisk holdning til kanon, teori og autoriteter, og praksisen er åpen for ulike læringsveier.

Kontinuum nr. 11: langt – kort tidsperspektiv

Prosjekter, eller musikkopplæringspraksiser med et langt tidsperspektiv har ofte en gradert progresjon over mange år, og det er vekt på mange timer med øving. På den andre siden er progresjonen preget av raske resultater med tanke på presentasjon i nær framtid.

2.3.3. Tilnærming til kulturelt mangfold

Kontinuum nr. 12 viser en gradvis overgang fra en monokulturell tilnærming til musikkopplæringen - over mot en transkulturell forståelse:

monokulturell-----multikulturell-----interkulturell-----transkulturell

I en monokulturell kontekst er den dominerende musikkulturen eneste referanseramme, og det er i følge Schippers ofte en oppfatning av musikkens overlegenhet. Multikulturell tilnærming defineres som en sammenheng der ulike folk og musikker lever side om side uten særlig grad av interaksjon. Med interkulturell menes at musikken sees i sammenheng med andre musikker, noe som kan lede til enkle former for fusjon, mens i en transkulturell kontekst foregår det dyptgående utveksling av ideer og tilnærminger, og alle musikker er på like fot. Her har musikken gjerne karakteristikk fra mange kulturer, og er slik sett en sjanger i seg selv – gjerne kalt verdensmusikk.

2.3.4. Oppsummering og forskningsfokus

Schippers' (2010) teoretiske rammeverk "Twelve Continuum Transmission Framework" har vært fruktbart i arbeidet med å definere AYWU som en multikulturell musikkopplæringspraksis. I denne studien har jeg valgt å fokusere på kategoriene overføringsmåter og interaksjonsdimensjoner i forhold til delproblemstilling A og B. Kategorien tilnærming til kulturelt mangfold (kontinuum 12) vil bli behandlet i sammenheng med andre del av hovedproblemstillingen om AYWU og inkludering.

2.4. Musikk og identitet

I boken *Musikk og identitet* har Even Ruud (1997), gjennom å intervjuer rundt seksti musikkterapistudenter, undersøkt sammenhengen mellom musikkopplevelser og identitetsdannelse. Jeg har valgt denne boka for å belyse delproblemstilling B som handler om identitet, selvilde og personlig utvikling. Ruud berører sider ved musikk og identitet som korresponderer med tankegangen rundt musikalsk agentskap, slik at hans arbeid også bidrar til å belyse hovedproblemstillingen. Ruud peker på at valg av musikk kan signalisere verdier og sosiale posisjoner, men han hevder på samme tid at musikken kan ha svært ulik betydning for forskjellige mennesker innenfor, og på tvers av sosiale grupperinger (ibid:9). Det er et visst sammenfall mellom temaer i Karlsen (2011a) sitt arbeid om musikalsk agentskap og Ruuds arbeid om musikk og identitet. Jeg velger derfor å konsentrere meg om aspekter ved Ruuds forskning som supplerer og utdypet den individuelle dimensjonen i musikalsk agentskap. Titlene på avsnitt 2.4.2.-2.4.4. er hentet fra kapittel 3, 5 og 6 i Ruuds bok.

2.4.1. Det personlige rom

Ruud legger til grunn for sitt arbeid at identitet er "noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller om oss selv", og at det er "musikkopplevelsene våre som danner utgangspunktet for et identitetsarbeid, snarere enn musikken som sådan" (ibid:10). I følge Ruud er det i møtene med musikk for eksempel på konsert, med propper i ørene eller gjennom musikkutøvelse at det er mulig å tegne et "mønster over [...] hvilke funksjoner musikk kan ha i vårt liv" (ibid:65). Ruud hevder videre at musikken gir "rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter" (ibid:67). På samme måte understreker Karlsen betydningen av individets "rom for handling" (Karlsen 2011a:5). Det å lære å spille, eller å synge, er nært knyttet til en opplevelse av mestring og handlemuligheter. Ruud peker på at utfordringen for musikk læreren ofte ligger i å føre eleven fra enkle mestringsopplevelser til konsentrert arbeid over tid med sikte på måloppnåelse som ligger lenger frem i tid. Han mener at det kan oppleves tungt i en tid hvor det stilles stadig større krav til at suksess skal oppnås umiddelbart gjennom spontane kreativtetsøvelser (Ruud 1997:96-97). Dette var et tema i et av intervjuene.

Videre hevder Ruud at musikken utløser følelser i oss, og at musikken samtidig "blir en måte å kanalisere og ventilere følelser på" (ibid:67). Ruud peker videre på at det gjennom å lytte til musikk er mulig å oppleve at "artisten synger det jeg føler" (ibid:87). Allerede i 1942 formulerte Susanne Langer en teori om musikk som uttrykk for følelser i boka *Philosophy in a*

new key. Hun mener at musikken uttrykker følelsenes formdannelser – altså at det er stor likhet mellom musikkens og følelsenes form og forløp blant annet uttrykt ved bevegelse og stillstand, spenning og avspenning (Jørgensen 1998:12). Følelsesopplevelsene er knyttet til det personlige rommet, i og med at følelser er knyttet til kroppen og en oppfatning om det ”ekte, naturlige og sanne for den enkelte” (Ruud 1997:193). Ruud viser imidlertid til at antropologer har vist at de følelseskategoriene vi knytter til musikkopplevelsene, er kulturelt betinget (ibid). Dette kan eksemplifiseres ved at våre konnotasjoner til dur og moll som ”glad og trist” ikke ble oppfattet av en av mine egne studenter fra Eritrea, hvor musikken er overveiende pentaton. Ruud viser videre til musikkens katarsisfunksjon; for eksempel hvordan rock kan brukes for å gi utløp for dårlig humør (Ruud 1997:88). Andre vil si at det selvfølgelig også går an å få utløp for positive følelser gjennom rocken. Ruud konkluderer med at ”den biologiske beskrivelsen av følelsene”, må ”suppleres med en forståelse som viser hvordan kultur og verdier er med på å prege hva følelsene skal bety, hvilken mening de har for oss” (ibid).

Begrepet minnearbeid er også viktig i forbindelse med identitetsdannelse knyttet til musikk. Gjennom minner om opplevelser knyttet til musikk kan vi bedre forstå hva som har vært viktig i livet vårt. Ruud hevder at ”minnene inneholder rester av en vedvarende prosess hvor vi tilegner oss noen sosiale og personlige erfaringer, samtidig som vi [...] konstruerer vårt ‘selv’” (ibid:66). Karlsen snakker også om minnearbeid i forbindelse med musikk brukt til selvregulering (Karlsen 2011a:10).

Lytting til musikk, og det å spille et instrument, er nært knyttet til et kroppslig uttrykk. Ruud hevder at følelsesbevissthet involverer et kroppslig aspekt, enten det dreier seg om dans og bevegelse eller en følelse av å bli ”gjennomført” av musikken. Han sier at det kreves kroppsbevissthet for å kunne gi musikken et tydelig, kroppslig gjensvar, og at musikken er et sted hvor vi kan lære det å være i tiden og oppleve emosjoner (ibid:90-91). Samtidig kan musikalsk samhandling være en arena hvor vi kan lære hvordan vi skal føre oss i ulike sosiale sammenhenger (ibid:92). Karlsen refererer til dette som ”coordinating bodily action” i forbindelse med den kollektive dimensjonen av musikalsk agentskap (Karlsen 2011a:13).

Et av aspektene ved den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap er ”self-protection” (ibid:7). Jeg ser en parallell til det Ruud referer til som ”et indre rom”, som andre ikke har tilgang til og som vi kan fylle med egne opplevelser (Ruud 1997:100). Dette rommet skal fylles med innhold og utformes slik at det oppleves som ens eget, og dermed danne en avgrensning til andre, for eksempel innen familien og ute blant venner. Innholdet på mp3-spilleren eller ipoden kan fylle et slikt indre musikalsk rom. Vi avgrensner vår identitet ved å vise hvordan vi er forskjellig fra andre. Smak er i følge Bourdieu (ibid:124) en viktig måte å

skille seg ut på, og motsatt kan avsmak uttrykkes gjennom å ta avstand fra bestemte musikkformer. Gjennom intens musikkutøvelse, eller musikklytting, berøres det indre rommet på en slik måte at det kan oppstå et behov for å beskytte seg selv (ibid:101). Her er det snakk om en annen form for selvbeskyttelse enn det å skape seg en beskyttende kokong gjennom å stenge annen lyd ute ved hjelp av å putte propper i ørene (Karlsen 2011a:7). Ruud sier at for enkelte er musikken en så viktig del av selvoppfatningen at livet er utenkelig uten den. Musikken tilhører dermed selve kjernen av selvopplevelsen (Ruud 1997:123).

2.4.2. Tidens og stedets rom

Musikkopplevelser er ofte knyttet til det tidspunktet eller det stedet som musikken ble lyttet til, eller tiden og stedet der musikken oppsto. Musikken knyttes slik til "en personlig geografi og en personlig kalender" (ibid:145). Det lar seg ikke gjøre å skille disse to aspektene, fordi vi hele tiden er tilstede i tid og rom. I et musikalsk minnearbeid, slik som informantene i Ruuds forskning har foretatt, er det mulig å skape seg en forestilling om at livet er delt inn i stadier ved å erindre hvilken musikk som var viktig i ulike faser av livet. Mine informanter var i begynnelsen av tenårene, og fokuset mitt i intervjuene var derfor på den musikken de lyttet til på det aktuelle tidspunktet. Jeg la særlig vekt på *bruken* av musikk i intervjuene og noe mindre vekt på minner om tidligere musikkopplevelser. Ruud peker på at musikken inngår i hverdagsritualene våre gjennom at "såkalt 'tilfeldig og atspredt lytting' omformes til et bevisst, konsentrert og opplevelssentrert forhold til musikken" (ibid:149). Mulighetene som mp3-spillere, musikkmobiler og ulike multimediaspillere gir til å lagre musikk av yndlingsartister, åpner opp for å "ilydsette" dagligdagse hendelser (jfr. å italesette, Kamsvåg 2011). Slik jeg ser det gjør dette den tiden vi lever i unik og annerledes enn tidligere tider, ved at vi nærmest kan velge å bevege oss i et konstant lydlandskap, på mange måter som om vi var del av en filmproduksjon – uten at vi selv behøver å utøve musikken. Jeg tror dette kan være en kilde til berikelse, samtidig som det kan være viktig å ta vare på stillheten som et verdig alternativ.

Ruud peker videre på at nasjonstilhørigheten vår er sentral når vi skal "summere opp vår identitet" (Ruud 1997:157). Det å være norsk innebærer blant annet å ha et forhold til norske lydspor som ansees som en del av den norske kulturarven, som for eksempel nasjonalsangen vår "Ja, vi elsker" og musikk av Grieg - som selv var andregenerasjons innvandrere fra Skottland (<http://edvard.medialog.no/historien/barndom>). Mennesker som har forlatt en kultur kan oppleve at musikk vekker minner om hjemlandet, selv om de er integrert i norsk kultur (ibid:164). Ruud minner om at vi neppe er klar over hva nasjonalfølelsen betyr før den er truet, slik som flyktninger har opplevd. I forbindelse med hendelsene 22. juli 2011

kan sanger som "Mitt lille land" av Ole Paus etablere en ny form for nasjonalsanger, som favner alle som bor i Norge, uavhengig av etnisk bakgrunn. Ruud hevder at etnisitet handler om kulturell og personlig egenverd, og om identitet og verdighet. Musikken kan dermed bli "en arena hvor man kan presentere seg selv og sin egenart på en positiv måte, og slik oppnå respekt for sin annerledeshet" (ibid:165). Dette var et tema som var berørt i flere av intervjuene i forbindelse med spørsmål knyttet til andre del av hovedproblemstillingen som omhandler AYWU og inkludering.

Med utviklingen av teknologiske nyvinninger innenfor mediaverden, har musikk som er produsert i alle deler av verden blitt gjort tilgjengelig for alle, delvis gjennom at det er mulig å lete den fram på internett, men også gjennom at det foregår en fri påvirkning og utveksling av musikalske ideer på tvers av landegrenser og musikksjangre. Jeg ser en parallell mellom Ruuds utsagn om at det er i spenningsforholdet "mellom vår nasjonale og lokale tilhørighet og den internasjonale medieeverden, at vår identifikasjon med musikk finner sted" (ibid:159), og Monika Nerlands (2004:136) påstand om at utviklingen innenfor musikkteknologi og mediert kommunikasjon har ført til at "individer ikke lenger er bundet til å videreføre kulturformer og levesett som går i arv i familie og nærmiljø". Selv om vi påvirkes av teknologi og media, så bringer vi i følge Ruud (1997:159) "våre verdier, livssyn og verdensbilder med oss i møte med musikken". Jeg vil gå nærmere inn på dette i avsnittet om det transpersonlige rom.

2.4.3. Det transpersonlige rom

Med det "transpersonlige rom" mener Ruud noe som er "forankret utenfor oss selv, i noe grensesprengende, noe som er bortenfor de nære tids- og romdimensjoner" (ibid:175), og det å oppleve seg selv som en del av en større sammenheng. Musikk kan vekke intense følelser, og det som kjennetegner slike følelser er at de kan være ledsaget av sterke kroppslige reaksjoner, som for eksempel å bli løftet opp, bli revet med og å gå opp i noe større. For enkelte kan musikkopplevelser også fungere som en bekreftelse på gudstro, gjerne i forbindelse med en følelse av å være omsluttet (ibid). Jeg knytter dette aspektet i Ruuds arbeid til "matters of being" i Karlsens modell om musikalsk agentskap (Karlsen 2011a:8). Ruud knytter denne dimensjonen av identitetsbegrepet til den holistiske, eller transpersonlige psykologien, som ser "personen integrert i et større livssystem, hvor tilhørighet, røtter, natur og tidsfølelse inngår i selvoppfatningen" (Ruud 1997:176). I tillegg hevder han at hver enkelt person har unike uttrykk for "åndelig energi" (ibid). Ruud velger å beskrive dette som en form for utvidede, eller endrede bevissthetstilstander, og det er

innenfor denne diskursen individet knytter musikkopplevelser til verdi- og trosforestillinger. I følge Ruud skal ikke det transpersonlige rom forstås som et rom utelukkende for religiøse musikkopplevelser, men at det snarere handler om ”opplevelser som har karakter av intuisjon, glimtvisse erkjennelser, inspirerte øyeblikk” (ibid:177). Oppfatningen av at det er en forbindelse mellom musikk og religion var ikke sterk hos de fleste av informantene mine, men det ble et viktig tema i ett av intervjuene.

2.4.4. Oppsummering og forskningsfokus

Gjennom å drøfte musikkopplevelsens betydning ut fra ulike perspektiver på tid og rom, det personlige rom og det transpersonlige rom, har jeg fått en utvidet forståelse av hva det vil si å være en musikalsk agent. Det var et tema i flere av intervjuene at deltakelsen i AYWU førte til en opplevelse av personlig utvikling. Med andre ord kan deltakelsen i AYWU sies å bidra til læring for livet. Ruuds arbeid har særlig relevans i forhold til å svare på hovedproblemstillingen og delproblemstilling B.

Kapittel 3: Forskningsmetodiske refleksjoner

3.1. Valg av forskningsdesign

Denne studiens formål er å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser elever har med å delta i det multikulturelle opplæringstilbudet AYWU. Det var derfor naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg kunne valgt å utforme et spørreskjema og sendt det til alle deltakerne, men da ville jeg gått glipp av muligheten til å komme med oppfølgings-spørsmål og utfyllende kommentarer fra informantene. Intervjuet gir meg også tilgang til de prosesser og nyanser som kan ligge bak svar på preformulerte spørsmål og kategorier i et spørreskjema. Jeg valgte å ikke gjøre en observasjonsstudie, fordi det ikke ville gi meg den samme nærheten og åpenheten som forholdet mellom intervjuer og informant i et forskningsintervju gir. Det er også klare problemer knyttet til tolkningsaspektet, med tanke på tilgangen til å analysere fram deltakernes opplevelser og erfaringer i observasjonsforskning. Kvale (1997:32) sier at "forskningsintervjuets målsetning er å innhente viten om intervjupersons verden ved å stille spørsmål". Intervjuformen gir også mulighet til å konstruere kunnskap sammen med informantene (ibid:29). Ved å forberede og gjennomføre intervjuene fikk både jeg og informantene en dypere forståelse og innsikt i de opplevelsene og de læringsprosessene som hadde foregått gjennom deltakelsen i AYWU.

I planleggingen av informasjonsinnsamlingen tok jeg utgangspunkt i *Intervjuundersøkelsens syv stadier* av Kvale (ibid:47). Stadiene innbefatter *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. I første fase formulerte jeg formålet med studien, leste relevant litteratur om temaet og utformet problemstillingene. I andre fase la jeg en plan for hele informasjonsinnsamlingen, blant annet med tanke på utarbeiding av intervjuguiden, forberedelse og gjennomføring av intervjuene og de fire siste fasene av intervjuundersøkelsen. Selve intervjuingen foregikk i uke 14 og 15 i 2010. Transkriberingen utførte jeg umiddelbart etter at alle intervjuene var gjennomført. Kvale peker på at "intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum", og at "å analysere betyr å dele noe oppi biter" (ibid:118). Jeg vil komme nærmere inn på dette i avsnitt 3.2. om den hermeneutiske sirkelen. Analysearbeidet startet allerede i planleggingen av undersøkelsen og i utarbeidingen av intervjuguiden. De to siste fasene, verifisering og rapportering, gikk hånd i hånd med analyseringen. Det er sjelden en rettlinjet prosess fra fase en til sju. For meg har det snarere vært en dynamisk prosess der den endelige rapporten er et resultat av en stadig veksling mellom de ulike stadiene. I forkant av

informasjonsinnsamlingen gjennomførte jeg en pilotstudie. Pilotstudien ga meg verdifulle erfaringer både med tanke på studiens formål og valg av forskningsdesign. Jeg kommer tilbake til denne i avsnitt 3.3.

3.2. Min forforståelse og hermeneutisk teori

Jeg ble kjent med Union Scene sine kurstilbud gjennom at vår lokale skole fikk tilbud om "Inn i rytmikken" i 2006. Jeg gjenkjente lederen for tilbudet, Pacha (kallenavn), som en av musikerne i et korprosjekt som jeg deltok i på begynnelsen av 90-tallet. Prosjektet resulterte i en cd som vi begge spilte på. Jeg har fått et godt innblikk i arbeidet hans ved Union Scene og Drammen Interkultur gjennom mange samtaler siden jeg startet med masterutdanningen i 2008. Min forforståelse i møtet med "Inn i rytmikken" og AYWU er derfor preget av at jeg har god kjennskap til en av de sentrale initiativtakerne og produsent for kurstilbudene. Dette ser jeg utelukkende på som en styrke i arbeidet med avhandlingen. Jeg har hele tiden blitt møtt med interesse og støtte når jeg har hatt kontakt med Pacha og hans medarbeidere.

I kapittel 2 nevnte jeg at min forforståelse har vært med på å påvirke blant annet tolkningen av svarene i informasjonsinnsamlingen. Forforståelse er et begrep hentet fra hermeneutisk teori. Hermeneutikken har sine røtter i renessansen, først og fremst ved den protestantiske bibelanalysen, men også fra det humanistiske studiet av antikke tekster. I følge Kjølrup (1999:265) er hermeneutikk fortolkning og læren om fortolkning. Opprinnelig var teksttolkning utgangspunktet for hermeneutikken. I nyere tid har også samfunn, kulturer og menneskers handlinger og tanker blitt gjort til gjenstand for hermeneutiske overveielser. Hermeneutikken er en vitenskapsteori som gir oss redskaper til å forstå verden rundt oss, og i følge Kjølrup er "forståelse [...] selve forutsetningen for menneskelig fellesskap" (ibid:271). Alvesson og Sköldbberg (2008:202) hevder at selve prosessen av forståelse er viktigere enn resultatet; med andre ord kan prosessen sies å være sitt eget resultat.

Et hovedtema i hermeneutikken er at meningen med en del bare kan forstås hvis den sees sammen med helheten. På den andre siden består helheten av mange deler, så det foregår en stadig vekselvirkning mellom disse posisjonene. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen, eller den hermeneutiske spiral, siden vekslingen mellom del og helhet stadig vil bringe ny erkjennelse. De bøkene og artiklene jeg har valgt å lese har vært med på å forme helheten. I møte med det empiriske feltet har jeg hele tiden vært bevisst på at denne litteraturen var med på å prege hvordan jeg tolket det jeg så, hvordan jeg observerte framføringene og hvordan jeg lyttet til intervjuene. Forskning skal utvikle kunnskap og frembringe ny erkjennelse, men dette skjer alltid med utgangspunkt i allerede eksisterende viten. Vi har

bestandig en forståelse av det vi skal undersøke på forhånd - også kalt forforståelse. "Vi overfører ukritisk fortolkninger fra vår egen kjente verden til andres, og fra erfaringer vi selv har gjort" (Aadland 2004:144). Samtidig er vår forforståelse en forutsetning og noe positivt i møte med "teksten". Min forforståelse i møte med AYWU er preget av at jeg har musikkpedagogisk utdanning og lang erfaring med å undervise. Dette gjør at jeg har evne til å formulere forskningsspørsmål som er relatert til det musikalske utbyttet til deltakerne. Samtidig har jeg mange personlige erfaringer med det å selv være en musikalsk agent. I møte med forskningsspørsmålet måtte jeg "medtenke" det jeg allerede visste om temaet på forhånd, samtidig som jeg var åpen for nye sider som jeg møtte på (Kjørup 1999:277).

For å kunne relatere tolkningen av intervjuvarene til en praksisnær fremstilling av TCTF-modellen (Schippers 2010:124), fikk jeg AYWU-koordinatoren til å plassere undervisningsopplegget i de aktuelle kontinuaene. Samtalen med Pacha om hans vurderinger utgjorde slik et spesielt innslag i den forforståelsen som jeg gikk løs på empirien med. Jeg vil komme tilbake til dette i innledningen til resultatdelen.

En viktig del av hermeneutikken er å kunne begrunne sine fortolkninger. Ödman forklarer tolkning som "den akt varigenom jeg inför mig själv och andra presenterar – legger ut – min förståelse" (Ödman 1995:57). Ödman sier også at hermeneutikk er en argumentativ disiplin; "vi visar hur vi har tänkt och ger därmed läsaren möjlighet att ta ställning till våra tolkningars värde [...] Tolkningar måste problematiseras genom att man argumenterar för dem!" (ibid:62). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg gjort bevisste og ubevisste fortolkninger av situasjoner og utsagn. Jeg har argumentert for de tolkningene jeg har gjort ut fra den teoribasisen jeg bygger på, og ut fra min egen fornuft og fantasi. Forskning er en kreativ prosess der jeg bruker all min energi og de kilder jeg rår over til å belyse temaet fra flere ulike sider. Wormnæs sier at "all forståelse er momentan – nåtidig, men betinget av fortid og fremtid [...] i tråd med dette hevdes forståelsen å være en forståelse i nåtiden der fortiden bidrar i lys av fremtiden". (Wormnæs 1987:131). Selv om jeg ut fra min nåværende kunnskap har argumentert for mine tolkninger, vil det alltid være mulig å komme til andre konklusjoner på et senere tidspunkt.

3.3. Pilotstudien

Høsten 2009 gjennomførte jeg en pilotstudie med utgangspunkt i tilbudet "Inn i rytmikken" ved Union Scene. Hensikten med pilotstudien var å teste ut observasjon som teknikk for informasjonsinnsamling og å øve meg i intervjuteknikk. Studien ga meg også et første inntrykk av Union Scene sine multikulturelle opplæringstilbud. Gruppen som jeg observerte

var ungdommer i ungdomsskolealder som nettopp var kommet til Norge. De var en del av mottaksgruppa ved Introduksjonssenteret, også kalt velkomstklassen, som er et tilbud til minoritets elever uten norskkunnskaper i 1. - 10. klasse. Velkomstklassen gir elevene intensiv norskopplæring før de overføres til sin hjemmeskole. I tillegg har de opplæring i kunst og kultur, og "Inn i rytmikken" inngikk i denne gruppens opplæring. Seks av ungdommene i gruppen ble rekruttert som deltakere til AYWU, og for dem ble AYWU en naturlig videreføring og en opplæring som på mange måter forsterket det læringsutbyttet de hadde fått i "Inn i rytmikken"- kurset høsten 2009. En av informantene i hovedundersøkelsen om AYWU, Christiano, var med i denne gruppen, og dette er med på å skape en forbindelse mellom pilotstudien og hovedstudien. Undervisningsopplegget skilte seg fra andre "Inn i rytmikken"- kurs ved at det bare ble arbeidet med sørafrikansk musikk. Instruktørene for gruppen var to unge menn fra Sør-Afrika. Undervisningen foregikk på G 60, en av mange scener på Union Scene. Jeg observerte en framføring på Unions hovedscene og fem timer med gruppeundervisning. Ved slutten av semesteret gjennomførte jeg et gruppeintervju.

Forskningsspørsmålet for pilotstudien var: "Hvilket læringsutbytte har elevene av 'Inn i rytmikken', og på hvilke måter utfordrer og utvikler tilbudet elevenes musikalske identitet?" Jeg innser i etterkant at denne problemstillingen var for ambisiøs i forhold til hva jeg kunne fange opp fra min posisjon som deltakende observatør. Erfaringen fra pilotstudien sa meg at et eget observasjonsopplegg som del av informasjons-innsamlingen ikke var tjenlig, men at å være til stede under framføringer kunne bidra til å gi meg et tilstrekkelig helhetsinntrykk av tilbudet.

Etter endt observasjonsperiode gjennomførte jeg et gruppeintervju hvor 3 jenter og 4 gutter deltok. I denne gruppen var fire verdensdeler representert. Lederen for gruppa var også med i samtalen. Intervjuet varte i 12 minutter, og tok utgangspunkt i denne intervjuguiden:

1. *Hva har du lært i "Inn i rytmikken"- timene?*
2. *Hva synes du er det viktigste dere har lært?*
3. *Har kurset betydd noe for deg personlig?*
4. *Hva betyr kurset for miljøet i gruppen?*
5. *Hvorfor er det viktig for deg å lære om andres kultur?*
6. *Er det andre ting du lærer som er nyttig i livet ditt?*

Elevene hadde fått utdelt spørsmålene en uke i forveien. Språkbarrieren var en klar utfordring. Jeg fikk få eller ingen svar på de spørsmålene som hadde formuleringer som; "hva betyr", "for deg personlig" eller "som er nyttig". Jeg går ut fra at grunnen til dette først og

fremst var at spørsmålene krevde abstrakte svarformuleringer, og at elevene på det tidspunktet ikke hadde nok norskkunnskaper til å forstå og svare på spørsmålene. Dette var nok også årsaken til at gruppeintervjuet ble så kort. Jeg erfarte at jeg fikk mest utfyllende svar på de enkle, konkrete spørsmålene. Dette var erfaringer som jeg tok med meg i utformingen av spørsmålene til hovedstudiens intervjuguide.

I pilotstudiens forskningsspørsmål ønsket jeg å undersøke på hvilke måter tilbudet utfordret og utviklet elevenes musikalske identitet. En betydelig svakhet ved intervjuguiden, var at ingen av spørsmålene berørte dette temaet direkte. I og med at jeg ikke fikk noe svar på spørsmål 6 om de lærte noe "som er nyttig", fant jeg på spørsmål der og da som lød slik: "Hva synes du har vært mest gøy å lære?" Jentene svarte dans, og guttene svarte trommer. Videre spurte jeg: "Hva med sang?" De svarte: "Jo da, men ikke her... hjemme, på veien, i dusjen...". Helt til slutt spurte jeg: "Hva slags musikk liker dere best?". Alle svarte "engelsk musikk", mens en gutt innrømmet at han også likte polsk rapping. Disse siste tre spørsmålene, som ble formulert litt på intuisjon mot slutten av gruppeintervjuet, har en klar forbindelse til hovedproblemstillingen, der jeg undersøker om og på hvilke måter deltakerne kan omtales som musikalske agenter (se avsnitt 2.2. og kap.4). Elevene viste seg her som musikalske agenter gjennom at de aktivt brukte sin favorittmusikk i hverdagslige situasjoner gjennom musikklytting og sang.

De øvrige svarene i gruppeintervjuet viste at utenommusikalske aspekter, som at de lærte norsk og engelsk og at de lærte om hverandres land og kultur, ble framhevet av deltakerne som det viktigste utbyttet av kurset. Jeg følger opp dette aspektet i andre del av hovedproblemstillingen. På spørsmål om hvorfor det er viktig å lære om andres kultur, konkluderte en somalisk jente slik: "Fordi vi ikke er *ett* land, men *èn* verden". Dette sitatet var en viktig inspirasjon i forbindelse med valget om å belyse AYWU's betydning for inkludering.

3.4. Intervjuprosessen

3.4.1. Forberedelse av intervjuene

For å gjøre meg bedre kjent med AYWU-prosjektet, valgte jeg å observere tre framføringer i januar 2010. Grappa hadde en framføring på sin egen skole for å presentere hva de hadde jobbet med, og for å oppmuntre andre til å delta på audition for neste periode av AYWU. De andre framføringene var pauseinnslag på to separate fagdager for henholdsvis NHO og Drammen kommune. Deltakerne framførte to sanger på alle disse framføringene;

"Happiness" og "Change the world". Dette var gruppas viktigste bidrag til konserten i København, og det er disse sangene deltakerne viser til i intervjuene. I etterkant av konserten i København ble det laget en sju minutter lang minnevideo som viser glimt fra øvelsene i Malmö og konserten på "Den sorte diamant" ved Det Kongelige Danske Bibliotek. Denne ga meg et lite innblikk i den siste intense øvingsuka og konserten med fellesinnslag og innslag fra hvert deltakerland. Videoen, observasjonene og intervjuet med Pacha i forbindelse med Schippers' (2010:124) teoretiske rammeverk var nyttige i forberedelsen med å utforme intervjuguiden og å gjennomføre intervjuene, blant annet fordi jeg kunne stille spesifikke spørsmål som angikk øvelsene og de musikalske produktene. Disse møtene ga meg også muligheten til å bli litt kjent med deltakerne før intervjuene, noe jeg så på som en styrke i selve intervjusituasjonen.

3.4.2. Utforming av intervjuguiden

I følge Kvale (1997) er det halvstrukturerte forskningsintervjuet velegnet til "å innhente kvalitative beskrivelser av menneskers livsverden, og å tolke meningen med disse" (ibid:72). Denne intervjuformen kjennetegnes ved at det er åpent for forandringer underveis, både i rekkefølgen og spørsmålenes ordlyd, og at intervjueren kan følge opp svarene og be informantene om å utdype et utsagn. Jeg valgte å utforme en intervjuguide med noen få hovedspørsmål og mange underspørsmål (se intervjuguiden), siden jeg hadde en forforståelse om at deltakerne ville trenge mange "knagger" for å kunne fortelle om sine erfaringer med AYWU. Dette viste seg å stemme. Jeg kommer tilbake til dette under avsnitt 3.4.3. om gjennomføringen av intervjuene.

Kvale (1997:77) påpeker at de abstrakte forskningsspørsmålenes formulering neppe vil fremkalle spontane svar fra respondentene. Jeg utarbeidet seks hovedspørsmål i intervjuguiden med utgangspunkt i avhandlingens problemstillinger. Spørsmålene ble til i perioden mellom observasjonene av de tre minikonsertene i januar og slutten av mars 2010. En viktig side ved intervju spørsmål er at de er en slags oversettelser av studiens problemstillinger til et språk som kommuniserer med informantene. Jeg la derfor vekt på å formulere intervju spørsmålene i et enkelt dagligspråk. De er et resultat av samtaler med instruktørene, observasjonene, veiledningssamtaler og innspill fra én av deltakerne.

En av jentene ga tidlig uttrykk for at hun ville prioritere skolearbeidet, og at hun derfor ikke hadde tid til å delta i selve intervjuundersøkelsen. Jeg oppfattet henne som en reflektert jente, og jeg ønsket å dra nytte av hennes erfaringer. Derfor spurte jeg henne om hun kunne hjelpe meg på en annen måte; ved å lese intervjuguiden og gi tilbakemelding på om

spørsmålene var lette å forstå, om hun ville ønsket å svare på dem og om hun hadde forslag til andre spørsmål. Kommunikasjonen mellom oss foregikk på sms. Etter å ha lest intervjuguiden, sendte hun meg denne korte sms'en:

Jeg har egentlig ikke så mye å si ettersom jeg synes alle spørsmålene dine er bra og jeg skjønner dem. Jeg synes kanskje du bør spørre om hvordan de føler seg på scenen og hvor trygge de har blitt på sang/ dans etter prosjektet og hvordan det har påvirket skolen og karakterene.

Sms'en var både en oppmuntring og en indikasjon på at jeg var på rett spor. Jeg innlemmet flere av forslagene hennes i intervjuguiden. Kvale drøfter ulike spørsmåltyper sin funksjon. Han peker på at "hvorfor"- spørsmål er viktige i planleggingen av undersøkelsen, men at de kan gjøre at intervjuet kan minne om en muntlig eksamen dersom det blir for mange av dem. Hans poeng er å få fram at "det er forskerens oppgave å finne ut *hvorfor* noe har skjedd" (ibid:78). Med utgangspunkt i dette la jeg vekt på å formulere spørsmål som starter med "hvordan, hva og på hvilken måte".

3.4.3. Utvalg av informanter

Med bakgrunn i studiens formål ønsket jeg å få detaljerte beskrivelser av hvordan deltakere med ulik etnisk bakgrunn opplevde det å være med på AYWU. Jeg valgte derfor å gjøre et strategisk utvalg som ville gi meg mulighet til å få relevante og varierte svar på problemstillingene. De viktigste kriteriene for utvalget var at jeg ville ha med begge kjønn og en god variasjon i etnisitet. Kvale peker på at en vanlig kritikk av intervjustudier er at funnene ikke er generaliserbare fordi de involverer for få personer (ibid:59). Mens kvantitative undersøkelser er velegnet til å undersøke tendenser og holdninger i brede lag av befolkningen, er den kvalitative "intervjuformen spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden" (ibid:61). Siden min forskningsinteresse er rettet mot å få en forståelse av deltakernes *erfaringer*, er det ikke et mål å generalisere resultatene.

AYWU hadde opprinnelig 15 deltakere som deltok fram til og med konserten i København i desember 2010. Etter dette flyttet to deltakere og tre trakk seg fra videre deltakelse av ulike årsaker. Det var derfor 10 deltakere som var med på de tre opptredenene jeg observerte i januar. Jeg fikk bruke begynnelsen av en øvelse til å presentere masterstudien, og jeg ba deltakerne om å tenke over om de kunne ha lyst til å delta på intervju. Både Pacha og sanglæreren understreket betydningen av å delta. Mandagen etter denne øvelsen var det to opptredener, og jeg var sjåfør mellom de to konsertstedene. Dette ga meg anledning til å bli

bedre kjent med noen av deltakerne, og samtidig en mulighet til å lytte til samtaleformen dem i mellom – noe som var en hjelp i arbeidet med å utforme intervju spørsmålene.

Av 10 mulige deltakere, var det åtte som ønsket å delta i undersøkelsen. Jeg gjorde dem oppmerksom på at foreldrene ville få tilsendt et infoskriv, og at de måtte godkjenne deltakelsen. Av disse åtte var det én som ikke fikk lov til å delta, én som trakk seg og én som ikke møtte opp til intervju. Jeg gjennomførte dermed fem intervjuer. Informasjonen om deltakernes bakgrunn kom fram av et skriv som jeg fikk tilsendt av prosjektkoordinatoren. Siden listen inneholdt opplysninger om navn og nasjonalitet, la jeg ikke opp til spørsmål om deltakernes bakgrunn i intervjuguiden. Jeg innser i ettertid at jeg kan ha gått glipp av verdifull informasjon ved at jeg ikke spurte etter de norske informantenes bakgrunn. På tross av sitt nordiske utseende kan de ha vært 2. eller 3. generasjons innvandrere, og på samme måte som etnisk bakgrunn har betydning for selvoppfatningen, kan det spille en rolle om dine foreldre kommer fra en annen kant av landet. En nordmann kan på sett og vis føle seg som ”innvandrer” i eget land etter å ha flyttet i Norge.

De fem informantene var en gutt fra Nigeria, to norske jenter, ei jente fra Kurdistan og ei jente med norsk-amerikansk bakgrunn. For å ta vare på informantenes anonymitet ba jeg dem om å velge seg et kallenavn. Dette er navnene de valgte: Christiano (Nigeria), Samanta (Norge), Andrea (Norge), Malene (Norge/ USA) og Morticia (Kurdistan). Selv om informantene har valgt seg pseudonymer, er det en mulighet for at de som var med på prosjektet vil kunne kjenne igjen personer og uttalelser. Jeg vurderer allikevel at konfidensialiteten er ivaretatt i en slik grad at ikke utenforstående vil kunne gjenkjenne deltakerne.

3.4.4. Gjennomføring av intervjuene

I følge Kvale (1997:74) må forskeren ha god kjennskap til temaet, et klart formål med intervjuet og kjennskap til ulike intervjuteknikker. I forkant av intervjuene brukte jeg derfor god tid på å sette meg inn i relevant forskning, ulike intervjumetoder og aktuelle teoretiske perspektiver - og i tillegg gjennomføre pilotstudien. Grundige forberedelser er viktige for at intervjuet skal bli godt og gi svar på ordlyden i problemstillingene. Kvale minner om at etiske spørsmål er viktige i forbindelse med en intervjuundersøkelse (ibid:71). Jeg har forsøkt å ta hensyn til dette i forberedelsen av intervjuene blant annet ved at jeg var opptatt av å forsikre meg om at spørsmålene, og måten jeg stilte dem på, skulle stille informantene i et godt lys, og at spørsmålsformen skulle passe til deres egen språkform.

Før jeg satte i gang opptaket spurte jeg informantene om de hadde blitt intervjuet før og fortalte kort hva vi skulle snakke sammen om. Jeg la vekt på at intervjuet er en vanlig samtale, men at det samtidig skiller seg fra hverdagssamtalen ved at jeg på forhånd hadde planlagt hva jeg ville spørre om. Mitt største problem i fasen mellom at informantene svarte ja til å være med på intervju og selve intervjudagen, var kommunikasjon – eller snarere mangel på dette. Noen ganger opplevde jeg at informantene ikke møtte til intervju, og dette førte det til at det måtte gjøres nye avtaler. En av deltakerne avtalte jeg å intervju hjemme, og en annen ønsket at jeg skulle gjøre intervjuet på skolen, rett etter skoletid. Jeg så en styrke i det at deltakerne tok initiativ til å foreslå nye steder og tider for intervju.

Det første intervjuet ble en god prøve på selve intervjusituasjonen, blant annet med tanke på bruk av korte, oppmuntrende ord for å følge opp svarene. Det viste seg at jeg fikk mer av den informasjonen jeg var ute etter i de intervjuene hvor jeg fulgte rekkefølgen i intervjuguiden. I de intervjuene hvor jeg improviserte med rekkefølgen, gikk jeg glipp av aspekter som ble viktige i andre intervjuer. Intervjuene var en viktig læringsarena for meg, og jeg ser at jeg ble dyktigere i rollen som intervjuer for hvert nytt intervju. Jeg nevnte tidligere (avsnitt 3.4.2.) at jeg hadde en forforståelse om at informantene ville trenge mange knagger for å fortelle om sine opplevelser med AYWU. Intervjuene var preget av korte svar, og selv der hvor jeg ba dem om å utdype svarene sine, var oppfølgingen kortfattet. Ved å ta et blikk på transkripsjonenes layout er det tydelig å se at vekslingen mellom mine spørsmål og deres svar var hyppig. Det var derfor nødvendig med en intervjuguide med mange spørsmål, slik at intervjuene skulle få en så lang varighet at nok informasjon kunne komme fram. Intervjuene varte i gjennomsnitt 25 minutter, hvor det korteste varte 22 min og det lengste 37 min. Selv om intervjuene ble kortere enn jeg hadde forventet, opplevde jeg likevel at jeg fikk svar på de hovedspørsmålene jeg hadde formulert.

3.4.5. Transkripsjon av intervjuene

Transkripsjonene ble gjort etter at alle intervjuene var gjennomført. Det var en kort, intens periode hvor jeg jobbet parallelt med flere intervjuer. Kvale (1997) advarer mot å tenke på intervjuene som transkripsjoner. Det som en gang var en samtale kan fort bli redusert til en samling ord, som bare kommer frem i en ”oppstykket og fragmentert form” (ibid:116). I den senere analyseprosessen har jeg stadig gått tilbake til lydopptakene, blant annet for å huske på hvilken måte uttalelser ble sagt.

Intervjuene ble tatt opp via pc med ekstern mikrofon. Et betydelig problem i forbindelse med transkriberingen var at lydstyrken på tre av opptakene var lav. Det var høyt under taket i

lokalet og murvegger, noe som gjorde at lyden ble uklar. Vi satt i hver vår sofa med mikrofonen innstilt på vidvinkel. Det fungerte godt med tanke på at det ikke ble fokus på at vi snakket i mikrofon, men det førte til at mumlende uttalelser forsvant. Det var derfor viktig å komme raskt i gang med transkriberingen, for at jeg skulle kunne huske hva som hadde blitt sagt. I et par tilfeller klarte jeg ikke å høre eller huske hva som ble sagt, og da har jeg valgt å utelate de partiene.

Kort etter det andre intervjuet gjorde jeg en prøve på en ordrett transkribering av de to første minuttene av lydopptaket. Jeg tok med alle "liksom", "bla bla bla", pauser og gjentakelser. Etter å ha drøftet dette med veilederen min, ble vi enige om at jeg kunne utelate unødvendige småord, siden dette ikke var en sosiolingvistisk studie av ungdomsspråket. Det muntlige språket skiller seg fra det skriftlige ved at det er mer spontant – den ene tanken avløser den andre og setninger går gjerne over i hverandre uten noen logisk rekkefølge. I de fleste tilfeller skrev jeg likevel ned nøyaktig det som ble sagt. Som sagt var informantenes svar korte og konsise. I tilfeller hvor uttalelsene var springende og nye setninger begynte uten at den forrige var avsluttet, valgte jeg å formulere avnittet som helhet for å få fram meningsinnholdet. Jeg valgte å droppe "da" og "på en måte" der det ikke hadde betydning for meningen i utsagnet. I noen tilfeller skrev jeg inn pauser for å vise at informanten nølte, og jeg markerte latter i teksten for å vise at noe var sagt humoristisk eller med selvironi. I transkripsjonene tok jeg med alt som informantene sa, men i analysen og resultatutviklingen har jeg ikke med stedsnavn eller navn på personer som kan gjenkjennes, for å bevare anonymiteten til de som omtales.

3.5. Analyseprosessen

I følge Kvale (1997) er formålet med en kvalitativ intervjuundersøkelse å beskrive og tolke ulike temaer i intervjupersonenes "livsverden" (ibid:121). Analysen er ikke et isolert stadium, men en prosess som gjennomsyrrer hele undersøkelsen. Prosessen med å tolke og analysere "teksten", som består av både lydopptakene og de transkriberte intervjuene, har pågått kontinuerlig. Under intervjuene kunne jeg stille utfyllende spørsmål hvis det var uttalelser som jeg opplevde utydelige, eller dersom det var utsagn som jeg ønsket at informantene skulle utdype. I prosessen med å transkribere intervjuene var det også innslag av tolkning, i og med at jeg i visse tilfeller valgte å forkorte - eller dra ut meningen i et utsagn, dersom dette bidro til å gjøre teksten mer forståelig. I arbeidet med resultatkapitlene vendte jeg stadig tilbake til lydopptakene for å huske hvordan samtalen fløt og hvilket tonefall informanten brukte. Jeg opplevde i et par tilfeller at jeg i arbeidet med resultatkapitlene klarte

å oppfatte utsagn som jeg tidligere hadde hatt problemer med å høre. Dette var med på å oppklare og berike tolkningen og analysen av de aktuelle utsagnene.

Kvale (ibid:124) nevner fem analysemetoder i møte med teksten; fortetting (forkorte intervjuteksten), kategorisering (kategorisering av uttalelser), narrativ (tidsmessig organisering av teksten), ad hoc (kombinere kvantitative og kvalitative metoder) og tolkning. De fire første metodene medfører en forkorting av teksten, mens tolkning i de fleste tilfeller medfører en tekstutvidelse. I min undersøkelse har det vært naturlig å kombinere de to analysemetodene kategorisering og tolkning.

Kategoriseringen begynte allerede i arbeidet med å utforme intervjuguiden. Jeg startet med å formulere hovedspørsmål ut fra problemstillingene. Disse oversatte jeg siden til intervju spørsmål. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, og lyttet gjentatte ganger til opptakene, gikk jeg i gang med å kategorisere informantenes uttalelser. I første omgang samlet jeg informantenes uttalelser i samme rekkefølge som intervjuguiden. Siden informantene av og til svarte på noe annet enn det jeg spurte om, eller at samtalen utviklet seg i en annen retning enn det opprinnelige spørsmålet, viste det seg å være en mer fruktbar fremgangsmåte å kategorisere svarene uavhengig av rekkefølgen i intervjuguiden. I arbeidet med analysen vokste det frem fire hovedkategorier; den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap; musikalsk læring; personlig utvikling og AYWU's betydning for inkludering. Innenfor disse hovedkategoriene har jeg behandlet ulike underkategorier ut fra det som fremsto som viktige temaer i intervjuene under hver hovedkategori. Resultatutviklingen var i overveiende grad induktiv.

I følge Kvale beskriver begrepet tolkning en prosess hvor det foregår "omfattende og dypere meningstolkninger, inspirert av den hermeneutiske filosofien" (ibid:133), hvor jeg som forsker går dypere inn i det som er sagt og utarbeider strukturer og relasjoner som ikke er umiddelbart synlige i teksten. Jeg har lagt fram min forståelse av intervjutekstene i en dialog mellom den teoretiske rammen som jeg har presentert og min egen fornuft og forforståelse.

3.6. Studiens gyldighet og pålitelighet

En avhandling som denne presenterer målsetningen, teorigrunnlaget og resultatene fra en gjennomført forskningsstudie der leseren er overgitt til forfatterens dyktighet, ærlighet og redelighet i presentasjonen av rapporten. I alt forsknings- og utviklingsarbeid er det derfor viktig å redegjøre for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, eller med andre ord, studiens sannhetsverdi. Med gyldighet menes at det må være overensstemmelse mellom det forskeren sier hun vil undersøke og det hun faktisk undersøker (Patel og Davidsson, 2007:

75). Patel og Davidsson peker også på at undersøkelser om mennesker, som berører innstillinger, opplevelser og kunnskap, dreier seg om abstrakte fenomener som ikke kan veies og måles (ibid). I følge Kvale (1997:32) er det kvalitative forskningsintervjuets målsetning å innhente empirisk kunnskap om dagliglivet. Jeg mener derfor det er god forbindelse mellom denne studiens formål og valget om å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse.

Undersøkelsens pålitelighet henger sammen med mine evner som forsker knyttet til planlegging, gjennomføring og analyse av informasjonsinnsamlingen. Kvale peker på at pålitelighet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997:164). Lydopptakene er en lagret virkelighet (Patel og Davidsson 2007:77), mens transkripsjonene er min skriftlige tolkning av denne virkeligheten. Jeg har transkribert intervjuene med det som mål å få fram meningsinnholdet. Gjennom å redegjøre for min fremgangsmåte i forbindelse med transkriberingen, håper jeg å gjøre prosessen transparent for leseren. Jeg har så langt som mulig forsøkt å være åpen om mine tanker, vurderinger og reaksjoner i møte med teksten og vedrørende analyseprosessen. I tilfeller hvor jeg bevisst har brukt ledende spørsmål, har jeg begrunnet og redegjort for dette. Etter min oppfatning er det metodiske opplegget for studien godt egnet til å innhente den nødvendige informasjonen for å besvare problemstillingene, og redegjørelsen for disse prosedyrene er ment å gjøre det mulig for leseren å vurdere påliteligheten.

Gyldighet og pålitelighet står i et avhengighetsforhold til hverandre. En undersøkelse kan ha høy grad av pålitelighet, men lav gyldighet (ibid:75). I og med at jeg har valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode er undersøkelsens gyldighet avhengig av faktorer som i første rekke henger sammen med min dyktighet som intervjuforsker. Arbeidet med å sikre undersøkelsens gyldighet bør i følge Kvale (1997:164-165) berøre alle de sju stadiene av intervju-undersøkelsen; logisk sammenheng mellom den teoretiske basisen for undersøkelsens tema og problemstillinger, undersøkelsesoppleggets og intervjuingens kvalitet, bevissthet rundt forholdet mellom skriftlig og muntlig språk i transkripsjonsarbeidet, tolkningenes logikk, refleksjon rundt verifiseringsarbeidet og rapportens presentasjon av funnene i undersøkelsen.

Jeg har prøvd å vise hvordan studien tilfredsstillende kravene til gyldighet gjennom å gjøre rede for formålet med studien, ved å legge fram det teoretiske grunnlaget for problemstillingene og drøftingene i resultatkapitlene og ved å greie ut om intervju- og analyseprosessen i dette kapitlet. Videre er det viktig at argumentasjonen rundt tolkningene er fornuftige, teoretisk velfunderte og overbevisende (ibid:165). Jeg har forsøkt å gjøre tydelig min forforståelse i arbeidet med forskningsfunnene og tolkningene av disse, samtidig som jeg har vært opptatt

av å se resultatene i relasjon til tidligere forskning og den teoretiske plattformen som jeg har valgt. På denne måten har jeg prøvd å ta hensyn til alle de sju stadiene til Kvale.

Innledning til resultatdelen

I framstillingen av resultatene velger jeg en tematisk tilnærming der jeg beskriver studiens resultater og diskuterer dem i forhold til teorigrunnlaget tema for tema. Første del av hovedproblemstillingen drøftes i kapittel 4 med utgangspunkt i Karlsen (2011a og b) og Ruud (2010). I kapittel 5, som belyser delproblemstilling A om musikalsk læring, vil jeg drøfte resultatene med utgangspunkt i Karlsen, Ruud og Schippers (2010) og ut fra min egen musikkpedagogiske erfaring. I kapittel 6 og 7 danner også disse forfatterens arbeider bakteppe for drøftingene. I kapittel 7 vil jeg drøfte tilnærming til kulturelt mangfold i AYWU og inkludering ut fra Banks (2004) og Schippers. Kapittel 8 fungerer som en oppsummering og drøfting av funnene i studien i lys av problemstillingene sett i forhold til hverandre.

Som jeg nevnte i avsnitt 3.2. fikk jeg koordinatoren Pacha, til å plassere AYWU i TCTF-modellen (Schippers 2010:124). Jeg vil i det følgende presentere noen av momentene fra samtalen med han (mars 2011).

Overføringsmåter:

Kontinuum 4: atomistisk/ analytisk – holistisk: Pacha plasserte umiddelbart AYWU langt til høyre på kontinuumet. Mens en atomistisk/analytisk tilnærming vektlegger en gradvis progresjon fra lett til vanskelig, sa Pacha at det er en bevisst strategi i AYWU å gjøre det vanskeligste først – nemlig det å gå rett på scenen. Elevene har en til to øvelser før første opptreden. Møtet med AYWU skal, som Pacha sa, være "et positivt sjokk". De skal raskt kunne vise hva de har lært, og målet er samtidig å fjerne redselen for å opptre. Pacha hevdet at det positive sjokket er en konstruktiv måte å bygge opp selvtilliten hos elevene.

Kontinuum 5: notasjonsbasert – auditiv/ muntlig: Det brukes ikke noter i AYWU, så det er en overveiende auditiv/ muntlig praksis. Alt skal læres utenat, for at det skal være enkelt å kunne gjøre endringer både i det tekstlige og det musikalske materialet. Pacha pekte på at alt som er skrevet ned har en tendens til å virke "endelig". Først når et produkt skal framføres, blir det skrevet ned for å stadfeste gangen i låta. Pacha la vekt på at det er viktig å få en "følelse" for musikken, så vil "intellektet" komme i annen rekke.

Kontinuum 6: håndgripelig – uhåndgripelig: Det er i følge Pacha lite vekt på jobbing med ”håndgripelig” teknikk i AYWU, selv om sanglæreren brukte tid på oppvarmingsøvelser. Pacha la vekt på at en viktig innfallsvinkel til det tekniske grunnlaget for en god framføring, er å ha en intensjon om hvordan du vil at noe skal lyde. For mye vekt på teknikk fører bare til frustrasjon blant elevene, fordi de lett kan komme til å føle at de kommer til kort i forhold til en gitt standard. I stedet er det stor vekt på kreativitet og uttrykk.

Interaksjonsdimensjoner:

Kontinuum 7: stor – liten maktavstand: Pacha ønsket at AYWU skal befinne seg langt til høyre på kontinuumet, men han innså at det var nødvendig at instruktørene hadde en klart definert lederrolle for å unngå kaos. Samtidig er elevdeltakelse et uttalt mål for AYWU. Av og til måtte han, som koordinator, stagge instruktørenes lyst til å styre prosessen. Pacha pekte på at kunnskap er makt, og at det er viktig at instruktørene viser tålmodighet i møte med elevenes progresjon og ikke forserer utviklingen. Instruktørenes rolle er å være mentorer og medprodusenter.

Kontinuum 8: individet – gruppen sentral: Pacha vektla at AYWU er et gruppeprosjekt, og at de ikke har tid til å følge opp den enkelte. Dermed ligger praksisen langt til høyre i kontinuumet, selv om Pacha gjerne tar seg tid til individuell oppfølging når elevene har solistoppgaver. Da tar han med seg gitaren og jobber litt med hver enkelt. Han presiserte samtidig at hvem som helst skal kunne hoppe inn i en annens solistrolle ved behov, så det er ikke en dyrking av enere.

Kontinuum 9: sterkt kjønnsbestemt – kjønnsnøytralt: Både gutter og jenter oppfordres til å delta i AYWU. Pacha hevdet at prosjektet er fullstendig kjønnsnøytralt. Alle lærer de samme sangene og dansene og deltar på lik linje under øvelsene og i arbeidet med å produsere nytt materiale. Jeg la merke til under framføringene i januar 2010 at det i hovedsak var jentene som sang, mens guttene rappet og danset hip hop. Det kan være at deltakerne i prosessen med å velge oppgaver enten bevisst, eller ubevisst, delte seg inn etter kjønn. Dette var i så fall ikke etter koordinatorens intensjon.

Kontinuum 10: unngå – tolerere usikkerhet: Pacha relaterte dette kontinuumet til det opprinnelige ”sjokket” i møte med AYWU (jfr. kontinuum nr. 4). Han mente at det vil være momenter av usikkerhet under hele læringsprosessen. Elevene må lære seg å si fra når de ønsker å bidra med noe. Noen elever er frampå med forslag og kommer med ønsker hele tiden, og instruktørene holder ikke igjen og stagger disse elevene. Lederne er hele tiden opptatt av å oppmuntre alle til å være kreative og meddelsomme i prosessen. Gjennom å

takle usikkerhet lærer elevene å utfordre seg selv, og dermed vil, i følge Pacha, også selvtilliten øke.

Kontinuum 11: langt – kort tidsperspektiv: AYWU-prosjektet som helhet har et langsiktig perspektiv, i og med at det pågår over tre år. Prosjektet er delt inn i tre separate enheter, hvor hver prosjektperiode resulterer i en forestilling. Den øveperioden som mine informanter var deltakere i AYWU kunne dermed sies å ha et kortsiktig tidsperspektiv.

Kontinuum 12: Tilnærming til kulturelt mangfold: AYWU er i følge Pacha transkulturell. Mange ulike musikksjangre tas i bruk og det er fokus på likeverd og kryssbefruktning mellom stilarter. En av hovedtankene med AYWU er nettopp å bygge opp under tverrkulturell forståelse på tvers av kulturelle og etniske grenser.

Jeg hadde en forforståelse om at AYWU posisjonerte seg til høyre på kontinuaene. Denne forforståelsen ble bekreftet gjennom samtalen med Pacha. Schippers(2010) hevder at musikkopplæring i uformelle læringspraksiser generelt sett ligger på høyre side. AYWU kan kategoriseres som både formell og uformell musikkopplæring. Den er til en viss grad formell fordi rekrutteringen av deltakerne skjedde på en ungdomskole, fordi instruktørene hadde rolle som ledere av læringsforløpet og fordi øvingen skjedde delvis i skoletiden. Samtidig viser Pachas posisjonering av AYWU i rammeverket at musikkopplæringspraksisen i overveiende grad er uformell, fordi han konsekvent plasserte den på høyre side av kontinuaene. Jeg trekker inn kategoriene overføringsmåter og interaksjonsdimensjoner i tolkningen av intervjuvarene i kapittel 5 om musikalsk læring, i kapittel 6 om personlig utvikling og i kapittel 7 om inkludering. Kategori 12 om tilnærming til kulturelt mangfold behandles bare i kapittel 7.

Kapittel 4: Musikalske agenter

4.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg første del av studiens hovedproblemstilling: *På hvilke måter viser deltakerne i AYWU seg som musikalske agenter?* Med bakgrunn i avsnittet om musikalsk agentskap i kapittel 2 vil jeg beskrive en musikalsk agent som en person som har et bevisst forhold til sitt eget musikalske univers, og som har utviklet en evne til å benytte seg av de muligheter som musikken gir til å berike og bearbeide ulike hendelser i livet. Mitt minnebilde av AYWU-deltakerne som synger og danser på scenen representerer den synlige delen av deres musikalske agentskap. Underveis i intervjuene og i arbeidet med transkripsjonene har det imidlertid vokst frem en forståelse hos meg av at deltakerne allerede var musikalske agenter lenge før de begynte i AYWU. Deltakelsen i AYWU var med andre ord ikke var starten på, eller en forutsetning for deres agentskap, men snarere en anledning til å styrke og videreutvikle det musikalske agentskapet

Dette kapitlet handler om den individuelle dimensjonen av deltakernes musikalske agentskap, slik som den fremstilles i den øvre delen av Karlsens modell (2011a:12, se avsnitt 2.2.2.). Jeg vil begynne med å se på deltakernes utsagn om steder og måter de bruker musikk i avsnitt 4.2., for på den måten å danne et bakteppe for å beskrive de andre sidene ved deres agentskap. Videre vil jeg i dette kapitlet undersøke deltakernes uttalelser om musikk og selvregulering ("self-regulation") i avsnitt 4.3., musikk og beskyttelse ("self-protection") og musikk og tenkning ("matters of thinking") i avsnitt 4.4. Jeg har valgt å tolke deltakernes uttalelser om musikk og religion som uttrykk for "matters of being" i avsnitt 4.5.

4.2. Musikkbruk – steder og måter

Ved å betrakte deltakernes uttalelser om steder og måter de bruker musikk på som uttrykk for deres musikalske agentskap, er det mulig å avdekke "how people 'create and understand their daily [musical] life' " (Karlsen 2011a:2), og også "how they go about 'seeing, explaining, and describing [musical] order in the world in which they live' " (ibid). Deltakerne knyttet musikklytting til de fleste av sine hverdagslige gjøremål. Christiano fortalte at han hørte på musikk "nesten hver eneste dag" (C:3), mens Malene uttrykte at hun lyttet til musikk "alltid, overalt!" (Ma:3). Dette resultatet stemmer med funn i Karlsens undersøkelse om at informantene lyttet til musikk "all the time" (Karlsen 2011b:20). Samtalen med Morticia viser tydelig hvor viktig musikklyttingen var for henne:

I Hvor hører du på musikk?

Mo Alltid! Jeg hører på musikk hele tida.

I Har du proppene i øra bestandig?

Mo Ja, omtrent.

I Kan jeg heller få spørre om det er noen ganger du ikke hører på musikk?

Mo Når vi har time, og vi ikke får lov.

I Dere får lov i timene?

Mo Ja, men jeg sniker dem inn [når vi ikke får lov] - jeg må ha noe å høre på. Musikk er noe som betyr veldig mye for meg, så jeg må ha noe å høre på konstant. (Mo:4)

Morticias og Andreas uttalelser bekrefter Karlsens (2011a:7) påstand om at lærerne både tillater og oppmuntrer til bruk av musikk når elevene sitter og jobber:

I Får dere lov til å høre på det [musikk] på skolen?

A Ja, når vi jobber så får vi lov til det, og det er veldig fint synes jeg. (A:3)

Det kom fram under alle intervjuene at deltakerne var svært aktive brukere av musikk, først og fremst gjennom lytting til ipoder og mp3-spillere. Funnene i informasjonsinnsamlingen underbygger Sloboda og O'Neills teori om at lyttingen bidrar til å øke deltakernes selvforståelse, at musikk er en måte å presentere seg selv på og at den er en viktig kilde til å bearbeide og stadfeste følelser (ibid:3). Morticia forklarte behovet for å høre på musikk "hele tida" med at musikken "betyr veldig mye for meg" (Mo:4). Dette utdypet hun nærmere i forbindelse med spørsmål om musikk og identitet, og jeg kommer tilbake til det i kapittel 6.

Behovet for å være omgitt av musikk i alle slags situasjoner viste seg også hos de andre jentene, ved at de hørte på musikk på bussen, på vei til skolen, på skolen, på tur, hjemme og når de gjorde lekser. Det ble derfor like naturlig å spørre Morticia om når hun *ikke* hørte på musikk, og selv da konkluderte hun med at hun sniklyttet. Jeg tolker den konstante lyttingen som et sentralt aspekt ved det jeg velger å kalle utøvende musikalsk agentskap.

Ungdommene var seg bevisst den konsentrasjonen som musikklyttingen kan gi, blant annet i forbindelse med skolearbeid og lekser - et aspekt ved musikklyttingen som jeg vil komme tilbake til i avsnitt 4.4 om musikk og tenkning.

4.3. Musikk og selvregulering

Et sentralt aspekt ved musikalsk agentskap er evnen til å bruke musikk til selvregulering ("using music for self-regulation", Karlsen 2011a:6, DeNora 2000). Musikk og selvregulering rommer agentens mulighet til å bruke musikken i et variert humør- og følelsesarbeid, musikk brukt til minnearbeid og musikk brukt til å regulere kroppen. Den musikalske agenten kan også bruke musikk til å gjenkalle, bearbeide, endre eller styrke følelser (ibid). Deltakerne i AYWU fortalte i første rekke om musikkens betydning i forhold til å bekrefte eller styrke en bestemt sinnsstemning.

I Er det noe forskjell på hva slags musikk du velger å høre på når du er glad eller trist?

Mo Ja – det er det! Som alle andre tror jeg – litt roligere når jeg er trist, mens det er litt mer grovt og gladmusikk når jeg er glad (Mo:5).

På samme måte som Morticia valgte å bruke musikk for å bekrefte følelser, fortalte flere av deltakerne at de aktivt brukte musikk for å stadfeste eller påvirke humøret, slik som Andreas utsagn viser:

A Jeg tenker egentlig det som fanger mest, og det som det er litt mer fart i, sånn at jeg ikke kjeder meg. Noen ganger er jeg litt deppa og lei meg, eller vil slappe av, så hører jeg på ballader. Da blir det litt triste sanger. Jeg velger det jeg trives med, og etter hvilket humør jeg er i. Sånn velger jeg musikk (A:3).

Ruud hevder at musikken utløser følelser i oss, og at musikk kan kanalisere og ventilere følelser (Ruud 1997:67), og i følge Karlsen (2011a:6) kan musikk brukes både til å stadfeste en følelse og til å endre en følelsestilstand. Deltakerne bekreftet at de brukte musikk til å identifisere og styrke følelser. På spørsmål om de brukte musikk for å endre følelser svarte de fleste nei. Det virket på meg som at de ikke hadde noe bevisst forhold til musikkens kraft til å endre humøret. Utsagnene ovenfor viser at deltakerne var mer opptatt av å få musikken til å passe til humøret, enn av å bruke musikk til å endre følelsesnivå. Det var bare Andrea som bekreftet at musikken kunne endre humøret hennes:

Hvis jeg er i godt humør og hører på en trist sang, så kan jeg bli lei meg, men det går fort over. Men humøret *kan* endre seg. Hvis jeg er lei meg og hører på litt fin musikk, så blir jeg jo glad (A:3).

Andrea fortalte at musikken kunne påvirke følelsene, men at den triste følelsen som ble fremkalt av en trist sang gikk fort over hvis hun i utgangspunktet var i godt humør. Dette tolker jeg som et uttrykk for at musikken, for Andrea, bare til en viss grad faktisk kunne endre en grunnstemning. Flere av de andre deltakerne svarte også benektende på at de brukte

musikk til å endre følelser. Andrea fortalte videre at hun kunne gjenkjenne følelser i sanger og gjennom musikklyttingen få en bekreftelse på sine egne følelser.

Det er mange ganger hvis jeg hører på en sang som er om følelser, eller hvordan folk har det i en sang, så tenker jeg: "Åh, det er akkurat sånn jeg har det!", eller hvordan jeg føler det noen ganger. Det er særlig èn spesiell sang som jeg nesten blir sjokkert over at noen har laget en sang, også føler jeg akkurat det samme selv (A:4).

Dette utsagnet bekrefter Ruuds (1997) utsagn om at det gjennom å lytte til musikk er mulig å oppleve at "artisten synger det jeg føler" (ibid:87). Slik jeg ser det er det mulig å få en dypere forståelse av egne følelser gjennom å lytte til musikk. Gjennom tekst og toner formidler musikken stemninger og følelser på en måte som berører oss på alle plan; intellektuelt, følelsesmessig og kroppslig.

Minner om opplevelser knyttet til musikk kan gi oss en forståelse av ting som har vært viktige i livet vårt. Karlsen (2011a:6) hevder at på samme måte som musikken kan fremkalle følelser, kan musikken også brukes i et minnearbeid, for eksempel ved å bringe tilbake tidligere situasjoner, menneskelige relasjoner eller spesielle opplevelser. Andrea fortalte at "mange ganger står jeg plutselig der og synger på refrenget, og det er veldig koselig. Det vekker masse minner" (A:4). Her snakket hun om refrenget på "Change the world", som var en viktig sang for flere av deltakerne (se kap.7). Christiano fortalte om hvordan musikken hjalp han til å huske minner fra barndommen:

C [...] jeg hører på den musikken som betyr noe for meg.

I På hvilken måte?

C Noen ganger når jeg hører på musikk, da husker jeg hva som har skjedd.

I Tenker du på ting som har skjedd her i Norge, eller i Nigeria?

C I Norge og Nigeria. Jeg likte å høre på musikk når jeg var liten (C:3-4).

Christiano knyttet musikken til oppveksten i Nigeria og en opplevelse av at lytting til musikk var forbundet med positive følelser. Denne opplevelsen bar han med seg også i sitt nye hjemland. Jeg mener at musikken på denne måten dannet en forbindelse mellom opplevelser i Norge og Nigeria, og at musikkminnene, som Ruud sier, er viktige deler "av en vedvarende prosess hvor vi tilegner oss noen sosiale og personlige erfaringer, samtidig som vi [...] konstruerer vårt 'selv'" (Ruud 1997:66). Musikkopplevelser knyttes blant annet til det tidspunktet eller stedet som musikken ble lyttet til. Musikk knyttes også til minner om oppvekststed, slik som Sæthers (2010) undersøkelse viser; de fleste elevene begynte å høre på persisk musikk etter at de flyttet til Sverige, for å minne seg selv på hvem de er, samtidig

som de arbeidet med å skape seg en ny identitet i det nye hjemlandet (avsnitt 1.6.3.) Jeg vil komme tilbake til musikkens betydning for selvet og identiteten i kap. 6.

Ved siden av at musikken påvirker følelseslivet og har betydning for minnearbeid, har musikken kraft til å regulere kroppen gjennom å motivere til dans og bevegelse. Ruud hevder at det kreves kroppsbevissthet for å kunne gi musikken et kroppslig gjensvar (ibid:90). Jeg mener at dette er kulturelt betinget, og at det er viktig å definere hva som menes med kroppslig gjensvar. Med kroppslig gjensvar forstår jeg alt som har med bevegelse til musikk å gjøre; fra å hoppe og danse til å nikke med hodet i takt med musikken. Kroppslig gjensvar kan handle om både bevisste og ubevisste, viljestyrte og impulsive handlinger. Kulturen i det landet den musikalske agenten bor i, eller kommer fra, kan også ha stor betydning for i hvilken grad det føles naturlig å bevege seg til musikk, og i hvilke situasjoner det er sosialt akseptert å gjøre det. Deltakerne hadde ulike innfallsvinkler til å snakke om musikk og dans. Christiano fortalte at han var flink til å danse allerede før han ble med i AYWU:

C Jeg var flink til å danse fra før, men jeg hadde ikke øvd mye.

I Dansa du mye der du kommer fra?

C Ja, når du hører på musikk i Nigeria, så danser du.(C:1)

Det var med andre ord snakk om en direkte forbindelse mellom sang og dans, jamfør det nigerianske uttrykket "nkwa" som betyr sang, dans og spill (Bjørkvold 1989:65). Christiano sa at han ikke hadde øvd mye på dans. Det kan fremdeles bety at han danset mye i Nigeria, men at det ikke foregikk noen bestemt opplæring slik som det gjorde i AYWU. Malene beskrev seg selv som ganske livlig, og at hun var "veldig glad i å tulle og danse" (Ma:4) når hun hørte på musikk. Jeg mener at denne "tulledansen" har nær forbindelse med Christianos utsagn om at "når du hører på musikk i Nigeria, så danser du" (C:1). Karlsen viser til DeNora som hevder at musikk har "power over bodies" (Karlsen 2011a:6) gjennom at den tilbyr strukturer, mønstre og meninger som kroppen kan henge seg på ("latch on to"). Musikk er dermed en ressurs for utøvelsen også av kroppslig agentskap (ibid).

Deltakerne utøvde musikalsk og kroppslig agentskap gjennom den daglige omgangen med musikk og dans både da de var med i AYWU og i sin hverdag gjennom at de gjorde bevisste valg med tanke på musikkens kraft til å påvirke følelser, minner og kropp. Dette kunne igjen utruste deltakerne til å gjøre endringer i sin egen bruk av musikk ("transformation", ibid:12).

4.4. Musikk og beskyttelse – musikk og tenkning

Et annet viktig aspekt ved musikalsk agentskap er evnen til å bruke musikk til beskyttelse ("using music for self-protection", Karlsen 2011a:7, DeNora 2000) og for tenkning ("matters of thinking"). Musikk og beskyttelse handler om agentens mulighet til å bruke musikken til å stenge ute andre lyder og til å skape et beskyttende rom rundt seg selv. Deltakerne fortalte at de helt bevisst brukte musikk for å stenge ute annen lyd, slik som samtalen med Andrea viser:

I Hender det at du bruker musikk for å stenge ute annen lyd?

A Ja, det gjør jeg, fordi da fokuserer jeg. Først så fokuserer jeg litt på musikken, på hva jeg hører på, og så setter jeg meg ned [for å jobbe], og da hører jeg så vidt det jeg har i ørene for da konsentrerer jeg meg så bra. Da hører jeg ingenting annet. Det blir *helt* stille. Da klarer jeg å konsentrere meg kjempebra om hva jeg skriver.

I Du skaper på en måte et stille rom, selv om det ikke er stille?

A Jepp! Det synes jeg selv er spennende, og jeg har tenkt over det mange ganger. Det er litt utrolig! (A:4)

Andrea brukte musikk for å skape et stille rom slik at hun kunne konsentrere seg om skolearbeidet. Karlsen referer til dette som evnen til å skape "room for concentration" (ibid), eller det å skape en beskyttende "kokong" (ibid:8) rundt seg selv. Denne kokongen kan enten fylles med en opplevelse av stillhet eller av "bråk", slik som Malene uttrykte det:

Ja, jeg bruker musikk veldig mye i klasserommet, fordi enten er det for stille – jeg vil ha litt mer bråk, for at jeg konsentrerer meg veldig bra med musikk når jeg jobber - eller så er det for mye bråk, så - det kommer litt an på forholdene. Jeg bruker musikk veldig mye for å stenge ting ute. (Ma:4)

Malene brukte med andre ord musikk bevisst til å påvirke sitt eget arbeidsmiljø, enten i retning av å skape eller å bryte stillheten. Den musikalske agenten kan på denne måten bruke musikk som et medium for å styrke sin konsentrasjonsevne, og gjennom dette samtidig legge til rette for gode forhold for tenkning. Jeg velger å forstå slike evner inn under termen "using music as a medium for thinking" (ibid:7).

Musikklytting innebærer i følge Karlsen ikke bare musikalsk tenkning, men "also the wider knowledge about all the delineated or extra-musical meanings that particular music brings" (ibid:8). Ved siden av at musikk kan skape et rom for tenkning, og gjennom det legge til rette for gode arbeidsforhold, kan bevisst bruk av musikk gi den musikalske agenten en mulighet til å trekke seg tilbake og inn i en annen verden. Morticia forklarte denne evnen slik:

I friminuttene kan det være utrolig bråkete – folk kan bare gå rundt og skrike, men når jeg har musikk i ørene, så er jeg i en helt annen verden. Da lever jeg i min egen verden, i en verden der jeg på en måte kan være meg selv 100 %, uten at folk dømmer meg. (Mo:5)

Jeg ser også denne uttalelsen i sammenheng med det å skape en beskyttende ”kokong” rundt seg selv. Jeg finner støtte for Morticias utsagn hos informanter i Karlsens undersøkelse, som viser hvordan ei jente brukte musikk ”to lock herself out of certain [...] discussions when they became heated” (Karlsen 2011b:20), og en gutt som brukte musikk til å reise til et ”annet” sted; “You can be in your own world with music [...] forget everything around you [...] like a bubble” (Karlsen 2012:19).

Den selvvalgte musikken, på for eksempel ipoden, er med på å danne innholdet i det Ruud (1997:100) kaller ”et indre rom”. Dette rommet er personlig utformet og danner dermed en avgrensning til andre. Morticia beskrev det på denne måten:

I Er det noe forandring i hva slags musikk du hører på før og etter AYWU?

Mo Næ-hei! Jeg kan sitte med noen, og kanskje har glemt ipoden min hjemme, og høre på den musikken de hører på - det kan jeg gjøre. Jeg kan tilpasse meg, men når det gjelder min egen ipod så må jeg ha min egen musikk. (Mo:5)

Jeg tolker dette som at innholdet på ipoden representerer et personlig indre rom som Ruud snakker om. Dette innholdet så ikke ut til å påvirkes av deltakelsen i AYWU for Morticia sin del. Slik jeg ser det åpner muligheten til å lagre musikk av yndlingsartister opp for å ”ilydsette” hverdagslivet på en svært personlig måte.

4.5. Musikk og religion

Det musikalske agentskapet rommer i følge Karlsen (2011a:8) også agentens evne til å bruke musikk i forhold til ”matters of being”, eller som jeg vil uttrykke det; musikk forbundet med ”det å være den jeg er”. Jeg velger å knytte deltakernes tanker om musikk og religion til denne dimensjonen av det individuelle agentskapet. Andrea bekreftet at religion var et av temaene i AYWU:

A Ja, det snakka vi jo om faktisk – at hvis man tror på Gud eller Jesus, så kan det være lykke for deg. Vi skrev ned hva som er lykke for *deg*, og da skrev vi jo ned *det*. (A:4-5)

Deltakerne hadde ingen sterke meninger om forholdet mellom musikk og tro, i hvert fall ikke for sin egen del, slik som Andrea uttrykte det:

I Tenker du at musikk er knyttet til tro eller religion?

A Ja, noe slags musikk, så. Men da må det være at de synger noe om religion i sangen. (A:4)

- og videre fortalte Malene om sitt forhold til musikk og religion:

I Mener du at musikk kan ha noen sammenheng med religion?

Ma Ja, jeg tror det, for eksempel de som er i hinduismen, eller de som er indiske hører kanskje mer på indisk musikk, og de som er fra Tyrkia hører mer på tyrkisk musikk. Det er jo forskjellige religioner, så jeg tror det har noe med det å gjøre.

I Har det noen betydning for deg selv?

Ma Nei, ikke noe særlig egentlig. (Ma:4)

Jeg tolker det som at Malenes oppfatning om at mennesker fra India og Tyrkia uttrykker sin tro gjennom musikk i større grad enn mennesker i vestlige land, henger sammen med at hun forbinder disse landene med bestemte religioner. Det virker ikke som det har noen betydning for hennes eget forhold til musikk at hun også bor i et land med en statskirke, dersom hun ikke selv har et personlig forhold til kristendommen. Det kom ikke fram av samtalen om det var tilfelle. Ruud (1997:159) mener at vi bringer våre verdier, livssyn og verdensbilder med oss i møte med musikken, og at for enkelte kan musikkopplevelser fungere som en bekreftelse på gudstro (jmfør det transpersonlige rom, se avsnitt 2.4.3.). For Morticia opplevdes lytting til musikk av en bestemt artist trosstyrkende, selv om hun i første omgang svarte at hun ikke forbandt musikk med religion:

I Har musikk noe med religion å gjøre for deg?

Mo Nei. Familien vår er ikke så veldig religiøs. Vi er muslimer, men ikke sånn 100 prosent.

I Du hører ikke på musikk som har med religion å gjøre?

Mo Jo, det gjør jeg faktisk. Jeg hører på en muslimsk artist. Det er fordi han har veldig bra sangtekster. Han har [spiller] ikke sånn rock som jeg vanligvis pleier å høre på. Han har så syke tekster, at det er sånn at man blir dratt inn i det. Det er ikke det at jeg ikke tror på Gud, men etter at jeg har hørt på musikken hans så har jeg trodd mer på Gud. Jeg tror mer at det er en Gud for alle, enn at det bare er en Gud. (Mo:5-6)

Musikken og tekstene ga henne både en opplevelse av å være del av en større sammenheng og av å bli følelsesmessig revet med. Slike opplevelser ser Ruud (ibid:176) i forbindelse med den enkeltes unike uttrykk for "åndelig energi" knyttet til musikk. Han mener samtidig at denne energien kan oppleves i sammenheng med musikkopplevelser knyttet til intuisjon og inspirerte øyeblikk, uavhengig av religion og livssyn (ibid:177).

4.6. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg behandlet fire av de seks underdelene av den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap. Jeg har drøftet deltakernes uttalelser om deres eget forhold til – og bruk av musikk med utgangspunkt i Karlsens (2011a) arbeid om musikalsk agentskap ut fra et erfaringsperspektiv. Jeg ønsket innledningsvis å danne meg et bilde av deltakernes lyttevaner. Ut fra deltakernes fortellinger om deres bruk av musikk, viste det seg at nesten alle deltakerne lyttet til musikk ”alltid, overalt!” (Ma:3). Dette funnet fant jeg støtte for i Karlsens undersøkelse (2011b:20).

Sentrale aspekter ved musikalsk agentskap er knyttet til agentens evne til å bruke musikk i forbindelse med blant annet selvregulering, beskyttelse, tenkning og eksistensielle behov. Deltakerne hadde et differensiert og bevisst forhold til musikkens funksjon med tanke på å bekrefte sinnsstemninger, bearbeide minner, danse og det å skape et beskyttende rom. Et slikt rom kan beskrives som en kokong som den musikalske agenten fyller, enten med stillhet eller ”bråk” (Ma:4). Dette fant jeg støtte for hos to av informantene i Karlsens (2011b:20, 2012:19) undersøkelse. Deltakerne brukte musikk blant annet for å øke konsentrasjonsnivået ved lekse- og skolearbeid. Jeg så på muligheten til å lytte til musikk av yndlingsartister som en måte å ”ilydsette” hverdagslivet på en svært personlig måte. Samtidig kan innholdet på ipoden representere ”et indre rom” (Ruud 1997:100) som er personlig utformet og danner en avgrensning til andre. Innenfor denne personlige sfæren hører også musikkens funksjon i forhold til religion med. Morticia uttrykte at ”etter at jeg har hørt på musikken hans, så har jeg trodd mer på Gud” (Mo:6). Jeg knyttet dette til Ruuds (1997:176) utsagn om at slike opplevelser kan forstås som unike uttrykk for ”åndelig energi” knyttet til musikk. Slik jeg ser det var deltakerne aktive brukere av musikk, samtidig som de hadde et reflektert forhold til musikkens ulike funksjoner i nære, hverdagslige hendelser

Kapittel 5: Musikalsk læring

5.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg belyse delproblemstilling A: *På hvilke måter har deltakelsen i AYWU bidratt til musikalsk læring?* Musikalsk læring beskrives av Karlsen (2011a:8) som det å utvikle musikkrelaterte evner (developing music-related skills). Denne underdelen tilhører også den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap og er en av delene som jeg ikke behandlet i kapittel 4. Jeg har valgt å fokusere på den fjerde sirkelen "ability to access learning experiences" i delproblemstilling A. Ved å bli deltakere i AYWU har ungdommene valgt å benytte seg av det tilbudet som Interkultur Drammen gir til å utvikle og utdype sitt musikalske agentskap og dette gir igjen mulighet til å ta del i musikalsk læring. Karlsen snakker først og fremst om ferdigheter knyttet til lytting, sang og spill "through rehearsing, performing or improvising [...] composing, arranging and producing" (ibid). Jeg vil i tillegg komme inn på ferdigheter relatert til musikalsk læring, for eksempel skriving av sangtekster, som jeg mener er knyttet til det musikalske agentskapet ved at deltakerne utrustes til å skape ny musikk med egen tekst. Jeg vil begynne med å se på hva deltakerne forteller om utvikling av sangstemmen i avsnitt 5.2. Videre vil jeg i dette kapitlet undersøke deltakernes tilgang til læring av musikkstiler gjennom AYWU i avsnitt 5.3. og deltakernes uttalelser om deres favorittmusikk i forhold til musikkstiler som ble brukt i AYWU i avsnitt 5.4. I avsnitt 5.5 vil jeg behandle deltakernes uttalelser om produksjon av tekster og melodier i AYWU. I fortsettelsen av avsnitt 5.5 vil jeg drøfte deltakernes tanker om deres eget bidrag i prosessen med å lage et felles produkt i avsnitt 5.6.

5.2. Sangstemmen

I følge musikkfilosofene Reimer og Godlovitch (Karlsen 2011a:2) handler musikalsk agentskap først og fremst om praktisk musisering – ved det fysiske engasjementet i utførelsen av sang og spill på instrumenter. I dagligtalen blir uttrykket *musikalsk* gjerne forbundet med personer som er gode utøvere av sang og spill. Ved å knytte et bredere spekter av musikkrelaterte aktiviteter til det musikalske agentskapet og ved å se på den musikalske erfaringen som en sentral del av det musikalske produktet, tolker jeg det slik at Karlsen (ibid) ønsker å bidra til at flere evner å se på seg selv som *musikalske* agenter.

Det kom tidlig fram i intervjuene at deltakerne oppfattet det slik at jobbing med sangstemmen var sentralt i AYWU. Deltakerne brukte stemmen både til å synge og rappe. Morticia uttrykte det på denne måten:

Jeg visste ikke noe om programmet eller prosjektet, så jeg hadde ikke noe særlig forventninger til det, men jeg tenkte jo at det var mer dans og drama, men så var det egentlig mest sang. Det var greit (Mo:1).

Malene bekreftet dette, og hun la til:

..., men når jeg fikk vite av venner hvilken sanginstruktør som skulle være med, så fikk jeg jo litt forventninger, fordi hun har jo vært med på TV, og sånn (Ma:1).

Jeg tolker Malenes utsagn som at hun mente at det ga en viss status å ha sunget på TV, og at dette igjen bidro til at hun forventet at sangundervisningen ville bli god.

Jeg observerte generalprøven til forestillingen i Drammen (21.10.11), og bidragene besto av sang, dans og drama, slik det følgende utsagnet av Samanta også viser:

Vi lærte å spille trommer, og det var kjempegøy, og så sang vi og hadde skuespill, og så hadde vi synging og dansing. Ene dagen hadde vi det, og andre dagen hadde vi det (S:2).

Jeg regner med at flere av deltakerne kunne spille ulike musikkinstrumenter. Likevel ble musikkinnslagene enten akkompagnert av cd, dj eller eksterne musikere. Jeg går ut fra at sangopplæring ble prioritert siden den kan foregå i gruppe, fordi den ikke krever utstyr som instrumenter og PA-utstyr og at det ikke var nok tid til å tilby instrumentopplæring under øvelsene. Sangstemmen bar alle med seg, og selv om forutsetningene for å synge var ulike, så bidro alle i forestillingen ved - blant annet - å synge. Jeg mener at fokuset på rapping i AYWU bidro positivt til å inkludere flere i de musikalske fremføringene – både de som virkelig var gode rappere og de som kanskje ikke ønsket å synge.

Malene oppsummerte gangen i en øvelse på denne måten:

Vi starta med å varme opp stemmen. Vi delte oss inn i guttene som dansa og jentene som sang, også varma vi opp veldig mye. Etter hvert samla vi oss igjen, også gikk vi gjennom veldig mange ganger. Det var veldig mange repetisjoner, fordi de skulle ha det perfekt (Ma:2).

Jeg vil ta tak i deltakernes uttalelser om selve sangoppvarmingen. Deltakerne hadde svært ulike opplevelser og følelser knyttet til denne. Malene formidlet en positiv opplevelse av mestring for sin egen del:

Vi varma opp stemmen, og da fant alltid sanglæreren på små glade sanger som vi kunne synge. De var som regel alt for høye eller alt for lave for de fleste, men vi strekte oss og gjorde

det, og etter hvert så klarte vi det. Mens sanglæreren holdt på å finne på [sangøvelser] ble det veldig mye øving på akkurat de tonene, for det var sånne halvtoner som hun fant på, og det var veldig mange som ikke taklet det – med stemmen (Ma:2).

Selv om hun følte at hun klarte å strekke seg, var det flere av de andre som opplevde at de kom til kort i forhold til oppvarmingsøvelsene, slik som Christiano uttrykte det:

Hun gjorde sånn "Aaah" [synger en lys tone], men vi guttene likte ikke det. Det var så stress (C:2).

- og videre fortalte Andrea om sin opplevelse av sangøvelsene:

Og synginga – da var det øvelser på toner og sånn– høyt og lavt. Da ble jeg litt lei meg, fordi det var ting jeg ikke klarte, og *det* var en utfordring, så da ble jeg *veldig* lei meg. Men det gikk opp et lys for meg; jeg har jo ikke gjort dette her før! Det var veldig fint, egentlig (A:2).

Opplevelsen av å mestre musikalske utfordringer kan knyttes til en følelse av å inneha et sterkt musikalsk agentskap. Motsatt kan følelsen av å mislykkes føre til en opplevelse av at det musikalske agentskapet er svakt. Andrea forsto at hun ikke mestret det, siden hun ikke hadde hatt sangundervisning før, men det opplevdes likevel leit å ikke få det til. Hun viste god innsikt i prosessen med å tilegne seg utøvende ferdigheter, siden hun forsto at hun ikke kunne forvente raske resultater. Pacha innså at for mye vekt på teknikk bare ville føre til frustrasjon blant elevene, fordi de lett kan komme til å føle at de kommer til kort i forhold til en gitt standard. Andreas opplevelse stemmer med Ruuds (1997:96-97) utsagn om at det kan oppleves tungt at suksess skal oppnås umiddelbart gjennom, for eksempel, spontane oppvarmingsøvelser.

I forbindelse med ferdigheter knyttet til lytting, sang og spill snakker Karlsen om tilgang til musikalsk læring blant annet gjennom "rehearsing" (Karlsen 2011a:8). Jeg vil ta tak i Malenes utsagn om at "det var veldig mange repetisjoner, fordi de skulle ha det perfekt" (Ma:2). Selv om det, i følge Pacha, var lite jobbing med teknikk i AYWU, så fikk deltakerne et klart inntrykk av at de jobbet mot å skape et prosjekt av en viss standard. I kontinuum 6 definerer Schippers en opplæring som håndgripelig dersom den har vekt på teknikk, repertoar og teori. Jeg velger å tolke "håndgripelig" som begripelig, eller håndfast. Jeg mener at en opplæring som har som mål å skape en best mulig forestilling er begripelig i den grad instruktørene evner å formidle *hva* som er en god forestilling og *hva* som skal til for oppnå dette, for eksempel "mange repetisjoner". Jeg mener at AYWU, ut fra Pachas vurdering, befinner seg midt på kontinuumet, siden opplæringen har et "begripelig" mål - "den gode forestillingen", samtidig som instruktørene legger vekt på kreativitet og improvisasjon. Deltakerne skal raskt kunne vise hva de har lært gjennom å opptre etter noen få øvelser,

samtidig er de mange repetisjonene nødvendige for at målet ”der framme” skal bli så godt som mulig.

Til tross for at deltakerne fortalte om oppturer og nedturer i forhold til sangøvelsene, viste det seg at flere av deltakerne opplevde at sangstemmen deres ble bedre. Samanta fortalte at hun lærte mer om sangteknikk og at hun nå turte å synge foran vennene sine (S:4), og Christiano syntes stemmen hadde blitt bedre (C:4). På samme måte som Saalim i Karlsens (21012:13) undersøkelse sa “sometimes you just sing, and then you did not know that you were able to sing that well”, fortalte Morticia at hun *fikk fram* sangstemmen sin:

Ja, absolutt, jeg har bare begynt å synge. Ja, jeg har blitt tryggere på meg selv, og tryggere på sang og dans. Før kunne jeg ikke bare begynne å synge, men nå kan jeg bare begynne å synge uten videre. Det er faktisk noe som er på gang (Mo:6).

Malene utdypet hvordan hun hadde utviklet seg som sanger på denne måten:

Ma Jeg lærte å kontrollere stemmen mer. Jeg meldte meg på som sanger, så jeg lærte masse om stemmen min og jeg lærte å gå høyere opp og lavere ned i toneleiet. Jeg lærte meg også å kunne holde tonen, og gjøre noe med den når vi skulle holde lange toner.

I Utvikle klangen?

Ma Ja, så stemmen min tåler mer nå enn den gjorde da jeg meldte meg på (Ma:1).

For disse deltakerne bidro sangopplæringen til at stemmen utviklet seg, at de stolte mer på stemmen sin og at de turte å synge utenom AYWU. Karlsen (2011b:19) peker på at det gjennom å spille og synge er mulig å ”discover oneself to be musically capable”. Malene fortalte at hun fikk en styrket opplevelse av hennes kapasitet som sanger gjennom tilbakemeldinger fra andre både i og utenfor AYWU:

Jeg har fått mer selvillit rundt de menneskene som jeg har vært med på AYWU, men jeg er fortsatt veldig beskjeden rundt andre når det gjelder å synge og sånn. Noe som jeg synes er veldig, veldig hyggelig – det er morsomt også – er at jeg fremførte en sang i kirken i jula, og noen uker etterpå var det lagd gruppe på meg [på Facebook], om at hvis tusen mennesker melder seg inn i gruppa så skal jeg meldes inn i Norske Talenter. Jeg har fått veldig mange spørsmål om jeg virkelig skal gjøre det, men jeg tror ikke jeg har selvillit nok. Hun som lagde gruppa insisterer på å melde meg på (Ma:4-5).

Jeg tolker deltakernes uttalelser om utviklingen av sangstemmen som en bekreftelse på at de fikk styrket den utøvende delen av sitt musikalske agentskap. Gjennom å få tilgang til sangopplæring og ved å delta i fremføringer hvor de brukte stemmen aktivt, både til synging og rapping - innenfor og utenfor AYWU's regi - opplevde deltakerne at de ble dyktigere

utøvere. Andrea fortalte at det ikke var sangstemmen hun utviklet mest, men at hun opplevde å bli flinkere på den musikken de lagde, "på sånn musikk" (A:2). Det bringer meg over til neste tema som handler om tilgang til læring av musikkstiler i AYWU.

5.3. Tilgang til læring av musikkstiler i AYWU

AYWU tok utgangspunkt i global ungdomsmusikk på samme måte som lærerne i Sæthers (2008) undersøkelse gjorde, i motsetning til det mer vanlige prinsippet om å la elevene spille musikk fra "deres egen kultur" (Banks 2004: "content integration"). Derved plasserer AYWU seg i kategorien "music education with multicultural students" framfor "multicultural music education". En av lærerne i Sæthers undersøkelse forklarte deres valg på denne måten:

"We did not neglect the background of the students, we played all kinds of music, but often the students do not feel an urge to sing songs from their own background. They are in a new country with new friends, they want to learn the same music as they play and listen to (ibid:38).

Også Karlsen (2011b:19) rapporterer at skolene som deltok i hennes undersøkelse i første rekke arbeidet med "mainstream Western youth culture", som dette sitatet viser:

"Overall, it seemed like students felt that they where offered a diet of Western and African-American music, with the focus on styles such as pop, rock, R&B and hip-hop" (ibid).

Som vi vil se videre i avsnittet, stemmer dette med funn i min undersøkelse. Karlsen (2012:17) peker på at det å utvikle "music-related knowledge [...] most often also implies developing the ability of musical thinking, that is, the 'cognition, perception and reflection of that which is musically specific". Jeg mener at deltakelsen i AYWU ga tilgang til viktig musikalsk læring gjennom at det ble arbeidet med ulike musikkstiler. Jeg ønsket derfor å undersøke i hvilken grad deltakerne oppfattet hvilke musikkstiler som ble brukt i AYWU og om de opplevde at de lærte nye musikksjangre. Deltakerne ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å sette ord på hva slags musikk som ble laget i AYWU, slik som utsagnene til Andrea og Malene viser:

A Det var vel egentlig pop på en måte. Jeg vet ikke så mye om sånne musikksjangre egentlig. Det var noe lignende det, vil jeg si. Det var ikke rock... Det var litt rolig musikk. Ja, sånn pop nesten (A:1).

Ma Jeg vet ikke helt. Vi lagde en egen sang. Jeg kan ikke helt sette navn på sjangeren. Det var på en måte bare glade sanger vi holdt på med. Det nærmeste må være pop, tror jeg. Det er ikke rock, og det er ikke blues eller country (Ma:1).

Både Andrea og Malene mente at melodiene som ble laget i AYWU var en slags pop. Begge to bestemte at det måtte være pop gjennom å utelukke de musikkstilene det *ikke* kunne være. Jeg observerte at alle deltakerlandene brukte rap i en del av innslagene sine, men ingen av deltakerne nevnte denne sjangeren. De svarte likevel bekreftende på at det ble skrevet rappemusikk i prosjektet, som Malenes utsagn viser:

- I Jeg hørte at i den ene sangen hadde dere en del rap. Var det mye av den type musikk?
- Ma Ja, i Sverige så lagde vi "Change the world", og så lagde vi "Happiness" her i Norge. I begge disse sangene er det rap (Ma:1).

Grunnen til at de ikke benevnte sjangeren som rap, kan være at rappeinnslagene inngikk som elementer i sanger som de ellers oppfattet som pop. Christiano oppfattet at det også ble brukt andre stiler, slik som denne samtalen viser:

- C Mest pop. Det var en jazzsang som vi lærte i Drammen.
- I Hva slags musikk [akkompagnement] var det til den?
- C Pacha og danselæreren spilte gitar og trommer til.
- I Klarer du å si hva slags stil det var, pop eller søramerikansk, eller?
- C Søramerikansk, kanskje.

Jeg valgte å benytte meg av ledende spørsmål i denne sammenhengen. Siden begge instruktørene som spilte var fra Sør-Amerika, var det nærliggende for ham å bekrefte at musikken også var søramerikansk. Jeg valgte å bruke samme spørsmålsform overfor Andrea for å hjelpe henne med å sette ord på hva "sånn musikk" (A:2) er:

- I Hva vil du kalle den musikken, vil du kalle den vise?
- A Ja, kanskje noe viseaktig. Rolig, men ikke helt rolig heller...
- I Lignet det litt på søramerikansk, synes du?
- A Ja, det kan jeg være veldig enig i faktisk (A:2).

Jeg velger å se det slik at jeg på denne måten hjalp deltakerne med å sette ord på de erfaringene de hadde gjort. Min oppfatning er at deltakerne satt igjen med et rikere forråd av musikk sjangre etter å ha deltatt i AYWU enn de selv var klar over. Malene fortalte derimot at hun ikke syntes hun lærte så mye ny musikk:

Jeg lærte ikke noe særlig [ny] musikk, men jeg lærte litt av de eldre danskene og svenskene. De fleste av dem var eldre enn oss, så jeg lærte mye bare av å se og høre på dem. Men jeg hadde hørt all musikken før (Ma:2).

AYWU tilbyr et praksisfellesskap hvor det ligger til rette for mye uformell læring gjennom øving, utøving, imitasjon og identifikasjon (Nielsen, K og Kvale, 1999:199) med jevnaldrende og eldre deltakere slik som Malene beskrev det ovenfor. Morticia sa at "man lærer jo alltid noe nytt med prosjekter, men ja, jeg lærte noe nytt" (Mo:2). Selv om hun konkluderte videre med at hun ikke klarte å gjenkjenne musikkstiler, mener jeg likevel at dette sitatet kan stå som en oppsummering av hvilke stilarter som ble brukt i prosjektet:

Jeg vet ikke helt hva det var, men det var kanskje litt pop og soul, sånn jazz, litt blanding, R&B. Jeg er ikke sikker (Mo:1).

Green (Karlsen 2011a:3) beskriver evnen til å identifisere "music's sonic properties and the 'inter-sonic relationships of musical material' as a key competence when it comes to directing one's own musical actions – in other words exercising musical agency – on a broader basis". Gjennom deltakelsen i AYWU fikk deltakerne både anledning til å utvikle sin forståelse av ulike musikkstiler og å sette ord på stilarter som de var godt kjent med fra før. På denne måten fikk de styrket forbindelsen mellom den teoretiske og den praktiske siden av sitt musikalske agentskap. Som en følge av dette mener jeg at de også fikk bedre kjennskap til den musikken de selv foretrakk å lytte til, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste avsnitt.

5.4. Deltakernes favorittmusikk

Musikk er, i følge Ruud, så viktig for enkelte at livet er utenkelig uten den (Ruud 1997:123). Den musikken som ligger hjertet nært, eller med andre ord den musikken som defineres som "favorittmusikken", spiller ofte en svært viktig rolle i den musikalske agentens liv. Deltakerne i AYWU fortalte at de lyttet til mye forskjellig musikk - allikevel var det hos de fleste én spesiell sjanger som de kalte sin favorittmusikk. Jeg hadde en formening om at det var viktig for deltakerne å få bruke favorittmusikken sin i AYWU-prosjektet, og at det ville være med på å styrke deres personlige autonomi (Karlsen 2011a:3) dersom de opplevde anerkjennelse for den musikken de selv likte best. Det virket som de fleste av deltakerne hadde en positiv opplevelse av gjenkjenning og nærhet til det musikalske materialet, slik som dette sitatet av Andrea viser:

A Jeg liker veldig mye musikk. Det jeg hører mest på er jo pop, også liker jeg Linkin Park. Det er sånn ny rock med mye fart i, men ikke sånn Elvis-rock.

I Synes du at du fikk bruke noe av *din* favorittmusikk i prosjektet?

A Ja, det synes jeg. Vi skulle skrive en egen sang - vi skulle lage en rap og sånn, og da fikk vi jo bruke det vi ville (A:2).

- og videre fortalte Malene om sin favorittmusikk:

Ma Det må være pop. Det spørres hvilke sanger, men også noen ganger rock. Jeg hører som regel på sanger som jeg kan synge til – og jeg kan ikke synge til rock.

I Synes du at du fikk brukt noe av den musikken du liker i prosjektet?

Ma Ja, alle fikk vel egentlig det, fordi vi fikk hjelpe til (Ma:2).

Begge jentene opplevde at det var samsvar mellom deres egne musikkpreferanser og sangene som ble produsert, og at de fikk medvirke til resultatet. Dette mener jeg bidro til å styrke deres musikalske agentskap gjennom at de fikk arbeide med musikk som de likte. Christiano fortalte at hans favorittmusikk var rap, og han nevnte artister som Erik og Kriss og Eminem. Jeg vil komme tilbake til hvordan han var med på å lage rappetekster i avsnitt 5.5.

På tross av at både Andrea og Malene sa at de lyttet til rock, virket det ikke som de var like sterkt knyttet til denne sjangeren som til pop. Dette forholdt seg helt annerledes for Morticia. Hennes favorittmusikk var heavyrock, og rock ble ikke nevnt av deltakerne som en av stilartene i AYWU. Wright (Hebert 2010:103) peker på at det ikke bare er etniske minoriteter som kan føle seg forbigått i musikkfaget i skolen. Selv om AYWU ikke er del av et skoleprogram, viser samtalen med Morticia at hun følte at hennes musikksmak var så annerledes at hun ikke regnet med å få brukt sin favorittmusikk i AYWU. Jeg velger å gjengi et lengre utdrag av samtalen med henne for å få fram hennes resonnement:

Mo For å være helt ærlig var det ikke min type musikk. Jeg har alltid vært en sånn som liker bråkete musikk. Det var på en måte en utfordring for meg, for jeg har aldri likt sånn rolig musikk – åh, jeg likte det ikke, men det var noe *med* det som faktisk fanga meg...
Musikk har alltid vært noe stort for meg, så *det å tilpasse seg noe annet enn det jeg vanligvis hører på, det var vanskelig, men jeg greide det*. The Clash, og Nickelback er favorittgruppa mi. Det er mer enn sangene dems, det ligger mer i det. Det er derfor jeg liker de sangene. De skriver ikke bare om kjærlighet eller jenta du møtte i går – det er om politikk, det er om verden – det er om alt.

I Det er tekstene?

Mo Det er bråkete, så man hører ikke tekstene, men når man leser dem så skjønner man hva de sier. Også hører jeg på the Clash, det er et gammelt rockeband, det er litt roligere rock enn det jeg vanligvis hører på. De er litt mer klassisk, sånn som the Beatles, de var jo et rockeband de også, og for meg er det veldig sakte, men for dem var det grovt – så, det funker [for meg] det òg. Jeg kan høre på alt, jeg, men ikke Justin Bieber... – det har sine grenser! [latter].

I Du føler ikke du fikk brukt den musikken *du* liker?

Mo Nei, det gjorde jeg ikke.

I Brukte de andre landene noe som var mer likt det du liker?

Mo Nei, det er ikke mange som liker sånn musikk som jeg liker [latter] (Mo:1-2).

Morticia syntes det var vanskelig å tilpasse seg annen musikk enn den hun pleide å lytte til. Det at hun greide det, mener jeg viste hennes evne til å bruke musikk “as a dynamic material of structuration [...] in order to negotiate [...] her positioning in the world” (Karlsen 2011a:4). Selv om hun ikke fikk bekreftelse på sin egen favorittmusikk i AYWU, utviklet hun den sosiale siden av sitt musikalske agentskap. Ruud (1997) peker på at vi avgrensner vårt selv ved å vise hvordan vi er forskjellig fra andre. Han viser videre til Bourdieu (ibid:124) som hevder at avsmak kan uttrykkes gjennom å ta avstand fra bestemte musikkformer, slik som Morticia gjorde her; ”men ikke Justin Bieber...” (Mo:2). Musikken på ipoden, hennes ”indre musikalske rom” (ibid:100), opplevdes som noe personlig og sårbart som hun ikke ønsket at andre skulle dømme henne for:

... når jeg har musikk i ørene, så er jeg i en helt annen verden. Da lever jeg i min egen verden, i en verden der jeg på en måte kan være meg selv 100 %, uten at folk dømmer meg, fordi... jeg virker kanskje ikke som en person som bryr seg så mye om hva folk syns om meg, men jeg er egentlig veldig [uklart på opptaket] over at folk dømmer meg (Mo:5).

Gjennom intens musikklytting berøres det indre rommet på en slik måte at det kan oppstå et behov for å beskytte seg selv (ibid:101). Morticia viser sitt musikalske agentskap ved at hun har evne til å skape seg et beskyttende rom gjennom å stenge annen lyd ute ved hjelp av å putte propper i ørene (Karlsen 2011a:7), samtidig som hun beskytter sitt indre musikalske rom fra ytre kritikk. Jeg mener at Morticias utsagn om at ”musikk har alltid vært noe stort for meg, så det å tilpasse seg noe annet enn det jeg vanligvis hører på, det var vanskelig” (Mo:2) støtter Ruuds utsagn om at for enkelte er musikken en så viktig del av selvpoppfatningen at livet er utenkelig uten den, og at musikken dermed tilhører selve kjernen av selvpplevelsen (Ruud 1997:123). Dette er aspekter som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 6. Jeg mener at min undersøkelse viser at det, på tross av ulikhetene, er et visst sammenfall mellom deltakernes musikkpreferanser uavhengig av etnisk bakgrunn. Jeg vil hevde at det derfor er gode muligheter for å skape givende musikalske møteplasser, noe som igjen åpner for å bygge et støttende klima mellom deltakerne.

5.5. Produksjon av tekster og melodier i AYWU

Musikken som ble produsert i AYWU ble til i en åpen dialog mellom deltakerne og instruktørene. Slik jeg forstår det la instruktørene på denne måten til rette for at deltakerne kunne anvende og utvikle sitt musikalske agentskap. Jeg ønsket å undersøke på hvilke måter tekstene og melodiene ble til og på hvilke måter deltakerne var delaktige i prosessen. Deltakernes uttalelser om hvordan de jobbet med tekstproduksjon viser at de hadde til dels ulik oppfatning om hvem som laget de endelige tekstene. Ut fra Malenes utsagn, kan det virke som at det var instruktørene som utformet sangtekstene:

I Tekstene, var det dere som lagde dem?

Ma På "Happiness" var det henne [sanglæreren] som fant på tekster. På "Change the world", når vi kom tilbake til Norge og skulle framføre på skolen og Union Scene, så husket hun ikke teksten, så da var det vi som fant på. Vi tok det som vi husket, og så fant vi på noe. Så var det noen steder hvor hun la til noe helt nytt (Ma:3).

- og videre fortalte Andrea om tekstproduksjonen:

I Hvordan gikk dere fram når dere lagde tekstene? På øvelsene, eller hjemme?

A Nei, det var på øvelsene. Vi fikk ganske kort tid, men det holdt jo. Vi skreiv ned det vi kom på, rett og slett, og det ble veldig bra. Det kom ikke med i sangen, men det var for å øve oss. Det ble noe av det samme, for det ble jo rap – og den lagde vi (A:3).

Ut fra Malene og Andreas utsagn kan det virke som at rappetekstene ble skrevet av deltakerne, og at disse kom med i forestillingene, men at det var sanglæreren som utformet de endelige sangtekstene. I forbindelse med Schippers (2010:124) kontinuum 5 (skriftlig/ muntlig praksis) hevdet Pacha at alt som er skrevet ned har en tendens til å virke "endelig". Han sa videre at det var først når en sang skulle framføres at den ble skrevet ned for å stadfeste gangen i låta. Ut fra Malenes utsagn om at sanglæreren ikke husket teksten på "Change the world", kan det virke som at den aldri ble skrevet ned. Sangen "Happiness", som ble laget i Norge ble derimot skrevet ned, og den fikk jeg en kopi av. Morticia bekreftet at de jobbet en del med å skrive tekster, og at en av hennes tekster ble brukt i forestillingen som dikt:

Mo Alle skulle skrive noe som gjorde dem glad, noe som fikk dem lykkelige. Sanglæreren leste opp det vi skrev høyt - slik kom det flere tekster inn i hodet og det ble mer inspirasjon. Vi kunne velge om det var norsk eller engelsk. Det gjorde vi nesten hver øvelse, og vi fikk forskjellige temaer hver gang, og så leverte vi inn det vi hadde.

I Endte det dere skrev opp i noe av det dere framførte?

Mo Ja – ikke alles, men min gjorde det. Jeg skrev et engelsk dikt, og det hadde vi på starten. Jeg framførte det i Danmark – det var ikke en sang, men et vanlig dikt (Mo:3).

Sangen "Change the world" ble laget under fellesøvingen i Sverige. Flere av deltakerne så på dette som den viktigste sangen i AYWU. Jeg vil komme tilbake til deltakernes tanker om sangens betydning i avsnitt 7.4. Christiano var med på å lage rappen i denne sangen, og det følgende utsagnet viser hvordan den ble til:

C Vi satt sammen med en lærer der. Han ga oss noe tekst som vi kunne bruke. Vi var de første [som rappa i sangen], for jeg skrev; " I wake up in the morning...we've gotta change the way we live, the way we talk...we need to show love...we need more color...what kind of world do you wanna live in?" (C:2).

Christiano fortalte videre at han fortsatte med å skrive tekster etter AYWU, og at han går på internett for å finne melodier som passer. For Christiano har deltakelsen i AYWU dermed vært en inspirasjon og en start på det å lage sin egen musikk. Dette er for meg et tydelig resultat av AYWU-deltakelsen, som igjen har bidratt til å styrke hans *produktive* musikalske agentskap. Også deltakere i Karlsens undersøkelse (2011b) brukte internett aktivt "in extending their musical capabilities, and quite a few engaged in composition often using technical devices such as mobile phones and computers" (ibid:20).

Videre ønsket jeg å undersøke prosessen med å lage melodier i AYWU. Deltakernes uttalelser om hvordan de jobbet med å lage melodier viser tydelig at det først og fremst var instruktørene som sto for komponeringen:

Ma Det som skjedde var at sanglæreren bare nynna en melodi, også fant hun tekst, også fortsatte hun å skrive litt mer, også kom hun på enda mer melodi. Hun skrev det ned og tok det opp.

I Var dere med på det, eller var det bare henne?

Ma Det var henne, men det var noen ganger hun sang noe annet, og så sa vi "kanskje du kan gjøre det isteden", også tok vi det. Vi har jo vært med litt sånn sett (Ma:2).

Deltakerne uttalelser om hvor mye av produktet de selv bidro med, og hva som var instruktørenes bidrag var svært sprikende. Ut fra Malenes utsagn kan det virke som at instruktøren laget både tekst og melodi, mens Samanta sa at "vi fikk egentlig melodien ferdig av sanglæreren, og så kom vi på noen sangtekster sjøl" (S:1). Mens Andrea hevdet at "når vi skulle lage vår egen sang (...) da sang vi noe, og da hadde vi egen melodi til" (A:2), mente Christiano at det var en av de svenske lærerne, Pacha og sanglæreren som laget melodiene. Dette fant jeg støtte for hos Morticia:

I Hvordan lagde dere melodi til?

Mo Pacha kan spille gitar, så han kom med noen forskjellige melodier. Vi fikk tekster i hodet, og så samarbeida vi med dem. Det var ikke lett, men det var koselig, samtidig som det var hardt arbeid.

I Var det noen av dere som sang noen ting som ble en del av melodien, eller kom det meste fra Pacha, også sa dere hva som funket?

Mo Denne gangen var det mest fra Pacha og sanglæreren, teksten og alt kom på en måte mest fra dem, men det var jo våre ideer (Mo:3).

Morticias uttalelse bekreftet mitt inntrykk av at det musikalske produktet først og fremst var formet av instruktørene, men at deltakernes tanker og ideer var viktige i prosessen med å skape det endelige produktet. Pacha påpekte selv, i forbindelse med Schippers (2010:124) kontinuum 7 om maktavstand, at han av og til måtte stagge instruktørenes lyst til å styre prosessen, og at det var viktig at instruktørene viste tålmodighet i møte med elevenes progresjon og ikke forserte utviklingen. Jeg forstår dette som et ønske fra hans side om å muliggjøre deltakernes musikalske agentskap i arbeidet med AYWU's musikalske produkter.

5.6. Opplevelse av å delta i prosessen og bidra til produktet

I fortsettelsen av avsnitt 5.5. vil jeg ta for meg deltakernes fortellinger om på hvilke måter de opplevde å bli hørt og at det de bidro med var viktig. Pacha mente at elevene måtte si fra når de ønsket å bidra med noe. De måtte med andre ord lære seg å være aktive utøvere av musikalsk agentskap, gjennom å delta i den skapende prosessen. Noen elever var frampå med forslag og kom med ønsker hele tiden, og instruktørene holdt ikke igjen og stagget disse elevene. De var hele tiden opptatt av å oppmuntre alle til å være kreative og meddelsomme i prosessen. Flere av deltakerne fortalte at de opplevde at det de foreslo ble brukt, selv om de ikke klarte å sette helt fingeren på *hva* som ble brukt, slik som Malenes utsagn viser:

I Hvordan synes du dine forslag ble tatt imot av lederne og de andre i gruppa?

Ma Det ble jo tatt imot bra. De hørte på meg, og de gjorde noe med det.

I Var det noen av dine forslag som ble brukt?

Ma Det ble det sikkert. Jeg hadde veldig mange forslag, men jeg husker ikke alle nå (Ma:3).

- og videre fortalte Andrea om sin deltakelse:

Ja, nå kom jeg ikke med så mange forslag, men når jeg gjorde det ble det godt mottatt. Vi snakka om forslagene som kom og vurderte dem nøye. Det var ikke sånn at vi kasta ting i søpla, men vi snakka om det for å prøve å få det med (A:3).

I avsnitt 5.5 konkluderte jeg med at deltakerne i første rekke bidro med rappedekstene, og at det var instruktørene som satte sammen tekstene og komponerte melodiene. Ut fra utsagnene ovenfor virker det likevel som deltakerne opplevde at de var deltakende i prosessen med å lage det endelige produktet. Morticia sa at ”teksten og alt kom på en måte mest fra dem, men det var jo våre ideer” (Mo:3). Jeg tolker dette som at deltakerne og instruktørene utøvde kollektivt musikalsk agentskap.

Som jeg nevnte innledningsvis, var Pacha opptatt av at deltakerne selv måtte si fra hvis de hadde noe å bidra med. Noen av deltakerne følte at de ikke hadde så mye å bidra med. Morticia fortalte derimot at hun hadde så mye *mer* hun kunne bidratt med, men at hun syntes det var vanskelig å være åpen om dette:

Jeg liker å skrive. Når jeg kom fram med det jeg hadde på hjertet, var de [andre deltakerne] veldig, veldig lukket, så de kom ikke fram med noe. Jeg tenkte ikke på at det jeg kom med var noe stort. Jeg bare ga det jeg hadde til sanglæreren, og hun ville ha det med. Jeg tror bare jeg var litt redd, for jeg hadde så mye å gi, men jeg ville ikke gi for mye. Jeg holdt masse igjen. Det var så mye i meg som jeg ville få frem, men jeg greide det ikke. . Jeg vet ikke hvorfor, men jeg fikk det ikke frem. Det var mye jeg holdt igjen (Mo:3-4).

Morticia konkluderte senere med at dette var noe hun selv måtte jobbe med, og at hun ikke kunne skylde på noen i gruppa for at hun selv holdt igjen en masse. Jeg tolker hennes utsagn som at hun klarte å vise at hun hadde evne til å produsere tekster, men at hun samtidig hadde evne til å se de andres behov og slippe flere til, slik at ikke hun selv ble for dominerende. I følge Karlsen (2011b:19) åpner ”joint music making” for ”an abundance of social learning experiences”, for eksempel ”how to give and take [...], negotiate, have one’s ears open [...] and be willing to listen to others”. Det kan selvfølgelig oppstå situasjoner hvor sjalusi og sammenlikning kan legge en demper på kreativiteten, men den individuelle musikalske agenten og gruppa som helhet, kan se på slike hendelser som muligheter for vekst – både musikalsk og personlig.

5.7. Oppsummering

I kapittel 5 har jeg fokusert på deltakernes tilgang til musikalsk læring gjennom AYWU-prosjektet og på hvilke måter denne læringen har styrket deltakernes musikalske agentskap. Jeg har drøftet deres uttalelser knyttet til disse temaene; jobbing med sangstemmen, tilgang til læring av musikkstiler gjennom AYWU, deltakernes favorittmusikk i forhold til musikkstiler i AYWU, produksjon av tekster og melodier og opplevelse av å bidra til produktet. Jobbing med sangstemmen var i følge deltakerne sentralt i opplæringen. Jeg knyttet uttalelsen ”og synginga - [...] fordi det var ting jeg ikke klarte [...] ble jeg veldig lei meg” (A:2) til Ruuds utsagn om at det kan oppleves tungt at suksess skal oppnås gjennom spontane øvelser (Ruud 1997:96-97). På tross av opp og nedturer i forhold til sangøvelsene, satt de fleste av deltakerne igjen med en opplevelse av at de hadde utviklet sangstemmen og at de turte å synge i andre sammenhenger enn AYWU. Jeg så disse uttalelsene i forbindelse med Karlsens (2011b:19) utsagn om at det gjennom å spille og synge er mulig å ”discover oneself to be musically capable”.

Noen av deltakerne ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å kjenne igjen stilarter. Allikevel viser uttalelsene deres at de hadde gode kunnskaper om populærmusikk og at de gjenkjente mye av den musikken som ble brukt i AYWU; ”det var kanskje litt pop og soul, sånn jazz, litt blanding, R&B” (Mo:1). Deltakerne fikk også hjelp til å sette ord på de kunnskapene de hadde tilegnet seg gjennom intervjusamtalen. Mens flere av deltakerne opplevde aksept for sin favorittmusikk, følte Morticia seg veldig alene med sin interesse for heavyrock. Jeg knyttet hennes opplevelser til Ruuds utsagn om at for enkelte er musikken en så viktig del av selvoppfatningen at livet er utenkelig uten den, og at musikken dermed tilhører selve kjernen av selvopplevelsen (Ruud 1997:123).

Tekstene og melodiene som ble produsert i løpet av prosjektperioden ble, i følge deltakerne, i hovedsak satt sammen og komponert av instruktørene. Jeg så dette i forbindelse med Schippers (2011:124) kontinuum 7 om maktforholdet mellom lærer-elev og Pachas uttalelse om at det var viktig at instruktørene viste tålmodighet i møte med elevenes progresjon og ikke forserte utviklingen. Jeg forsto dette som et ønske fra hans side om å muliggjøre deltakernes musikalske agentskap i arbeidet med AYWU's musikalske produkter. Deltakerne ga uttrykk for at ”teksten og alt kom på en måte mest fra [instruktørene], men det var jo våre ideer” (Mo:3). Min konklusjon var at deltakerne og instruktørene utøvde et produktivt, kollektivt musikalsk agentskap og at dette igjen åpnet for en overflod av sosiale læringserfaringer (Karlsen 2011b:19). Dette er aspekter ved det musikalske agentskapet som jeg vil utdype i kapittel 6 om AYWU's betydning for personlig utvikling.

Kapittel 6: Identitet, selvtillit og personlig utvikling

6.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg belyse delproblemstilling B: *På hvilke måter har deltakelsen i AYWU vært utviklende med tanke på identitet, selvtillit og personlig utvikling?* Jeg ønsker altså å rette interessen mot det utenommusikalske utbyttet av deltakelsen i AYWU. Lederne i AYWU vektlegger at produktet like mye er de erfaringene deltakerne får som den endelige forestillingen i slutten av prosjektperioden. I delproblemstilling B vil fokuset mitt være på den andre dimensjonen i Karlsens modell (2011a:12), "shaping self-identity", og den andre sirkelen "transformation" (se avsnitt 2.2.2.). Jeg velger å oversette "transformation" med "forvandling" i betydningen av at deltakerne i AYWU kan utvikle seg på det personlige planet, så vel som på det musikalske. Jeg vil begynne med å undersøke deltakernes uttalelser i forhold til musikk og identitet i avsnitt 6.2. Videre vil jeg i dette kapitlet se på deltakernes utsagn om hvilken betydning AYWU har hatt for styrking av selvtilliten og personlig utvikling i avsnitt 6.3. og trygghet på scenen i avsnitt 6.4.

6.2. Musikk og identitet

I dette avsnittet vil jeg belyse deltakernes uttalelser om musikkens betydning for identiteten. Innenfor musikkpsykologien er musikalsk agentskap i første rekke knyttet til musikkens potensial i tilknytning til å skape seg en identitet (Karlsen 2011a:3). Sloboda og O'Neill ser på "everyday music listening" som en ressurs for blant annet "self-interpretation" og "self-presentation" (ibid), gjennom å forme og klargjøre egen identitet overfor seg selv og andre. Informanter i Karlsens (2012:12) undersøkelse uttalte at "music is part of who I am", or "music describes who I am". AYWU-deltakerne fortalte også om hvordan de brukte musikk til å vise frem "hvem de er". Malene opplevde at folk kunne bli overrasket når de traff henne, fordi musikken hennes ikke "stemte" med slik de oppfattet henne:

Ja, hvis jeg møter nye mennesker får jeg veldig ofte spørsmål om hva slags musikk jeg liker, og om jeg kan sende noen sanger sånn at de får vite litt. Det er mange mennesker som har hørt på min musikk, også har de møtt meg i virkeligheten og sagt at de ikke trodde jeg var sånn i det hele tatt. De trodde jeg var "sånn". Det kommer an på hvilket inntrykk du møter folk med, men jeg prøver å vise min identitet gjennom sanger (Ma:4).

Jeg mener Malenes uttalelse viser at mange har en oppfatning om at det eksisterer et visst sammenfall mellom musikksmak og mennesketype. Dette støttes av Morticias uttalelser:

I Har musikk noe med identitet å gjøre for deg?

Mo Det har det! Man kan lese personen av hva slags musikk han hører på.

I På hvilken måte mener du?

Mo På måten man er på. For eksempel hvis man hører veldig mye på emosjonell musikk, kan man tenke at personen er veldig følsom, men kanskje ikke viser det. Det sier veldig mye om en person, fordi musikk betyr mye for folk. Alle kommer i sin egen verden når man hører på musikken man liker (Mo:6).

Jeg forstår Morticias uttalelse som at hun mente at det ikke alltid er samsvar mellom personens ytre og den musikken som hun, eller han lytter til. Istedenfor å bestemme at en punker lytter til punkemusikk og at en sagger lytter til hip hop, mener jeg at hennes uttalelse oppfordrer til å se forbi det ytre og lytte til hva musikken sier om personen. I dagens samfunn hvor all slags musikk er så lett tilgjengelig, er det fullt mulig å lytte til så forskjellige sjangre som heavy, jazz og indipop, uten at dette indikerer en splittet personlighet. Snarere er det mulig å se for seg individets mulighet til å presentere parallelle musikalske identiteter (Johansen 2008:64), slik som deltakernes fortellinger om deres favorittmusikk viser. Alle jentene fortalte at selv om pop var det de hørte mest på, lyttet de like gjerne til rock. Samanta sa at "jeg hører egentlig på alt mulig – alt fra hip hop til metall" (S:3), mens Christiano definerte rap som den musikken han helt klart lyttet mest til.

I følge Nerland (2004:144) bruker individer og grupper "musikk til å markere identitet i form av avstand og tilhørighet, og samtidig vil de gjennom musikalsk deltakelse tre inn i identitetsskapende prosesser". Morticia tok klart avstand fra musikken til Justin Bieber (avsnitt 5.4.), og jeg mener at hun samtidig tok avstand fra en musikk som gir inntrykk av at livet er "lett". I det følgende utsagnet fortalte Morticia om hvordan hun knyttet musikklyttingen til vanskelige opplevelser i oppveksten:

I Det at du hører på bråkete musikk, sier det noe om deg som person?

Mo Det gjør jo det! [latter] Ja, det sier noe om meg som en person, men jeg er ikke en bråkete person. Grunnen til at jeg hører mest på bråkete musikk er fordi jeg har vært igjennom veldig mye. Jeg ble mobbet i 7-8 år det [forrige] stedet vi bodde. Sånn musikk [heavy] har hjulpet meg gjennom så mye. Jeg kan ikke bare slutte å høre på det, og om jeg noen gang slutter å høre på det, kommer det alltid til å være en del av meg – som på en måte har vært *den* jenta. (Mo:6)

Ruud hevder at identitet er "noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller om oss selv", og at det er "musikkopplevelsene våre som danner utgangspunktet for et identitetsarbeid, snarere enn musikken som sådan" (Ruud 1997:10). Morticia sa at "musikk er noe stort for meg" (Mo:2), og at hun ikke ønsket at noen skulle dømme henne for hennes musikk (Mo:5). Jeg ser dette behovet for beskyttelse i sammenheng med at musikken var nært forbundet med identiteten hennes, og at det var følelser både av svakhet og styrke knyttet til musikken. Det var med andre ord ikke bare heavymusikken i seg selv som appellerte til henne, men opplevelsene hun knyttet til musikken som dannet utgangspunkt for hennes identitetsarbeid.

Sæther (2008) fant at elever med utenlandsk bakgrunn ikke i samme grad som svensk ungdom mente at "musikk får meg til å føle meg som den personen jeg virkelig er". I første omgang mente jeg at jeg fant støtte for denne konklusjonen i min undersøkelse, i og med at uttalelsene til Christiano passet med resultatet til Sæther. Ved første øyekast kan det se ut som at Christiano benekter at det er noen sammenheng mellom musikk og identitet:

I Er det noen ganger du bruker musikk for å vise hvem du er, for å vise din identitet?

C Nei, jeg tror ikke det.

I Eller at du hører på den musikken, fordi sånn er jeg?

C Nei, jeg hører på den musikken som betyr noe for meg (C:3-4).

Slik jeg ser det kan Christianos uttalelse om at han lyttet til den "musikken som betyr noe for meg", tolkes som et uttrykk for at musikken likevel *har* noe med identitet å gjøre. Det er med andre ord en sjanse for at det var formuleringen av spørsmålet som førte til at Christiano svarte benektende på sammenhengen mellom musikk og identitet. Jeg har ikke bakgrunn for å hevde at ungdommene i Sæthers undersøkelse misforsto hennes spørsmål, men de hadde kanskje svart annerledes hvis de ble spurt om "hvilken *betydning* musikk har for deg personlig".

Det var ingen av AYWU-deltakerne med innvandrerbakgrunn som fortalte at de lyttet til musikk fra det landet de kom fra. I følge Karlsens (2011b:20) undersøkelse spilte slik musikk en viktig rolle for elever med innvandrerbakgrunn, særlig i hjemmet og sammen med likesinnede kamerater. Jeg fant ikke støtte for dette i uttalelsene til mine informanter. Dette kan henge sammen med at jeg ba dem fortelle om sin "favorittmusikk" (se avsnitt 5.4.), og det er ikke sikkert at musikk fra hjemlandet inngikk i den kategorien. Karlsen nevner derimot at det eksisterte en "musical identity code" (ibid:22) på den norske skolen som sa at nordmenn hører på rock og innvandrere lytter til hip hop. Det at Christiano fortalte at han lyttet til rap kan bekrefte en slik forestilling.

Andreas svar viser at tanken om musikk og identitet var ny og uvant også for henne:

I Har musikk noe med identitet å gjøre for deg?

A Ja – jeg tror nok det. Vet ikke hvordan jeg skal forklare det (A:4).

Hun trengte oppfølgingsspørsmålet; ”har musikk noe med identitet å gjøre, for dere som venner?” for å koble seg på tankegangen:

Ja, det er sant! Nå skal vi danse i gymmen, og da lagde vi musikk selv. Da var det liksom på måten vi skal være på – og da måtte vi ha musikk som matcher det – hvordan vi er (A:4).

Musikken bruktes i dette tilfellet ikke bare til det å danse (jmfør ”coordinating bodily action”, Karlsen 2011a:9), men musikken fungerte samtidig som:

”an act of confirmation of unity (‘this is who we are’) [...], and as an act of celebration (‘to rejoice in the knowledge of an identity not only possessed but also shared with others’)” (ibid:10).

Ruud (1997) snakker om musikkens funksjon i forbindelse med identitetsarbeid som ”en vedvarende prosess hvor vi tilegner oss noen sosiale og personlige erfaringer, samtidig som vi [...] konstruerer vårt ’selv’” (ibid:66). Gjennom AYWU tilbys deltakerne en arena til å styrke sitt selvbilde, både på det personlige og det musikalske plan, samtidig som de må utfordre seg selv i nye og uvante situasjoner sammen med jevnaldrende ungdommer. Dette vil jeg gå nærmere inn på i avsnitt 6.4., der jeg vil belyse deltakernes tanker om trygghet på scenen.

6.3. Selvtillit og personlig utvikling

I kapittel 5 behandlet jeg blant annet deltakernes utsagn om at de fikk mer tiltro til sin egen sangstemme gjennom å være med i AYWU. I dette avsnittet vil jeg fokusere på hva deltakerne fortalte om AYWU’s betydning for selvtilliten på andre områder enn det rent musikalske. I forbindelse med Schippers’ (2010:124) kontinuum nr. 10, som handler om i hvilken grad læreren bruker sikkerhet og usikkerhet som bevisst eller ubevisst virkemiddel i opplæringen, fortalte Pacha at det ville være momenter av usikkerhet under hele læringsprosessen. Pacha ønsket at møtet med AYWU skulle være ”et positivt sjokk” der de raskt skulle kunne vise hva de hadde lært, og målet var å fjerne redselen for å opptre. Gjennom å takle usikkerhet ville elevene lære å utfordre seg selv, og dermed ville også selvtilliten øke, mente Pacha.

Ruud peker på at det å jobbe med musikk gir ”rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter” (Ruud 1997:67). Deltakerne fortalte om hvordan de

på ulike måter utviklet seg gjennom å være med i AYWU, for eksempel med tanke på framføring, å stå for egne meninger og det å snakke foran andre mennesker:

Mo På alle måter. Kanskje mest på å *fremføre ting*. Det har på en måte rørt *alle* sider av meg. Det er ikke noen sider av meg det ikke har rørt, men det har mest påvirket meg *som person* og til å fremføre ting og *være mer trygg* (Mo:6).

S Jeg tør mer å *snakke for meg sjøl*. Før var jeg veldig beskjeden, men nå tør jeg å komme med *mine meninger* (S:3).

C Ja! Før klarte jeg ikke å stå foran klassen engang, men i Danmark *sto jeg foran* masse mennesker. Jeg er blitt flinkere til å *snakke med mennesker jeg ikke kjenner*, også er jeg flinkere til å *si fra* på skolen og når jeg er ute med vennene mine. Jeg er flinkere til å *snakke norsk* også. Før snakka jeg ikke mye heller, men nå *snakker jeg mye* (C:4).

A Egentlig mye mer altså. Ja, mye *mere trygg* har jeg blitt. Før var jeg veldig usikker, som sagt. Jeg tørr å *stå for mer musikk*. For eksempel hvis jeg hører på noe, da står jeg for det temaet. Før var det sånn at jeg kunne bytte det [musikken] hvis andre sa "nei, jeg liker ikke sånn musikk", så kunne jeg for eksempel endre det, men nå *vet jeg hva jeg liker og er mye tryggere* (A:5).

I følge Elliott (Karlsen 2011a) bærer det å være aktivt engasjert i musikk med seg et stort potensiale for å oppnå personlig vekst og økt selvtillit. Deltakerne fortalte at de utviklet seg på det personlige planet gjennom at de ble tryggere på seg selv, og dette førte til at de turte å snakke for seg, stå for egne meninger, og som Andrea sa; stå for sin egen musikk. Karlsen hevder at "the lack of presence of this 'homeland music' within the circle of peers could [...] be attributed to peer pressure" (Karlsen 2011b:20). Andreas uttalelse tyder på at også etnisk norske kan være usikre på å dele favorittmusikken sin med venner. Det var derfor et viktig utbytte av AYWU-deltakelsen at hun i etterkant turte å stå frem med sin musikksmak.

Christiano uttalte at han ble flinkere til å snakke norsk, og at dette igjen førte til at han snakket mer på skolen, med vennene og blant ukjente. Jeg mener dette viser AYWU's potensial med tanke på å bidra til inkludering av innvandrere. Dette er et tema som jeg vil behandle videre i kapittel 7.

Selv om flere av deltakerne opplevde at de fikk mye bedre selvtillit, viser likevel disse uttalelsene av Andrea og Malene, at den nyvunne selvtilliten kunne være sårbar og avhengig av situasjon:

I Føler du at du har fått mer selvtillit av å være med i AYWU?

A Jeg er nesten ikke helt sikker, fordi jeg trakk meg veldig tilbake. Jeg var nok litt i et skall, fordi jeg ikke har så god selvtillit. Jeg liker ikke å stå foran så mange. Allikevel syntes jeg det var

moro. Jeg tror det har forsterka selvtilliten min *litte grann* på en annen måte – at jeg vet at jeg faktisk *klarer* det. Før var jeg så usikker- klarer jeg det, klarer jeg det ikke? Nå *vet* jeg at jeg klarer det (A:5).

- og videre fortalte Malene:

Ma Jeg har fått mer selvtillit rundt de menneskene som jeg har vært med på AYWU, men jeg er fortsatt veldig beskjeden rundt andre når det gjelder å synge og sånn [...]. Jeg fremførte en sang i kirken i jula, og noen uker etterpå var det lagd gruppe på meg [på Facebook], om at hvis tusen mennesker melder seg inn i gruppa så skal jeg meldes inn i Norske Talenter. Jeg har fått veldig mange spørsmål om jeg virkelig skal gjøre det, men jeg tror ikke jeg har selvtillit nok (Ma:4-5).

Slik jeg forstår Malenes utsagn mente hun det var stor forskjell på å synge og opptre sammen med AYWU og det å skulle prøve seg som deltaker i Norske Talenter. Jeg mener det er naturlig at Malene opplevde det trygt å opptre i AYWU's regi, siden instruktørens oppgave nettopp var å støtte og bygge opp deltakerne både musikalsk og personlig. Andrea konkluderte litt forsiktig med at hun hadde fått mer selvtillit. Selv om hun fremdeles følte seg usikker foran mange mennesker, så fikk hun gjennom deltakelsen i AYWU bevist for seg selv at hun faktisk kunne klare å opptre sammen med de andre deltakerne, og dette opplevde hun som en seier.

Instruktørene jobbet på forskjellige måter med å øke deltakernes konsentrasjon og tilstedeværelse. Morticia fortalte om hvordan en enkel øvelse hjalp dem til å fokusere på dagens oppgaver:

Vi øvde så klart på det vi hadde forberedt, og så øvde vi på fokusering og konsentrasjon. Vi var veldig ukonsentrerte på starten. Vi dro inn som barn og kom ut som unge voksne – vi lærte utrolig mye. Vi var som sagt veldig ufokuserte, men det var noe sanglæreren gjorde – vi kunne ta 10 minutter med bare stillhet, og alle var fokusert etter det. Det gjorde vi nesten hver øvelse, og det hjalp skikkelig (Mo:3).

Gjennom slike øvelser og gjennom stadig å oppfordres til å bruke seg selv og utfordre sine egne grenser, opplevde Morticia at de gjennom deltakelsen i AYWU vokste opp til å bli "unge voksne". Jeg mener at hennes uttalelse kan fungere som en oppsummering av AYWU's potensial med tanke på å bidra til deltakernes personlige utvikling.

6.4. Trygghet på scenen

I dette avsnittet vil jeg ta for meg deltakernes tanker og følelser om det å stå på scenen i regi av AYWU, ut fra tanken om at en slik erfaring kan være med på å styrke deltakernes selvbilde (jamfør "transformation", Karlsen 2011a:12). Samtalen med Andrea viser at opplevelsen av den aktuelle opptreden og hennes forestilling om respons i salen var svært ulik ved de forskjellige framføringene, og at dette igjen hadde stor innvirkning på hennes følelser:

I Hvordan føler du deg på scenen? Synes du det er en trygg situasjon?

A Med andre, så ja. Når vi fremførte her på Union Scene, da koste jeg meg bare. Jeg var ikke redd eller noen ting. Da var det bare gøy. Jeg kasta meg ut i det og var helt åpen. Men når vi fremførte på den store konserten i København, når vi sto på scenen– det var gøy og sånn... men jeg var fremdeles usikker.

I Klarer du å sette ord på hva den usikkerheten gikk ut på?

A Det var på hvordan jeg så ut, hvordan jeg oppførte meg, også tenkte jeg på hvordan jeg så ut for andre og sånn.. Jeg ville ikke skille meg ut, og da sto jeg stille og var litt flau. Jeg følte meg veldig usikker på meg selv.

I Hvordan opplevde du det å opptre på skolen?

A Å, det var grusomt. Det var ille. Da ble det nesten ikke noe moro, heller. Det var litt trist, egentlig, men når vi var ferdig og hadde klart det, så var det koselig å stå i en ring med vennene mine der oppe. Jeg vet at det sitter folk der [i salen] som kommer til å baksnakke, og si: "tror dem at dem er noe", og da får man en klump i halsen. Når vi opptre på steder som ikke kjenner oss, så vet man jo ikke [hva de tenker om oss]. Når de smiler, så blir jeg sånn "ja!". Men der [på skolen] så veit du det, at det er noen som faktisk kommer til uansett å si ett eller annet negativt. Selv om man ikke egentlig skal bry seg om det, så..." (A:5)

På tross av at framføringen på skolen opplevdes ille, klarte hun å fokusere på det gode fellesskapet mellom AYWU-deltakerne i etterkant. Jeg var til stede ved denne framføringen, og jeg oppfattet at det var en ansent og nervøs stemning på scenen. Tilhørerne i salen var kanskje ikke så negative som deltakerne trodde. Christiano satt igjen med en positiv følelse i etterkant, slik denne samtalen viser:

C Noen ganger så blir jeg litt flau [på scenen], men etter hvert så blir jeg ikke flau og bare gjør det jeg skal. Det var best [å opptre] i Danmark. Her kjenner alle meg.

I Kom det noe bra ut av å gjøre det her på skolen?

C Instruktørene var fornøyde med meg.

I Ja, de var nok stolte, men var det noen av vennene dine som sa noe til deg etterpå?

C Ja, de var overrasket, for de har ikke sett meg rappe før (C:4).

Mitt inntrykk er derfor at det var jentene som var mest usikre på responsen i salen. I følge Andrea var det helt sikkert noen som var negative, men det var ingen av deltakerne som fortalte om ubehagelige opplevelser i etterkant av opptreden på skolen, og det var mange nye elever som ble med på audition for neste sesong av AYWU. Morticia fortalte at hun opplevde selve scenesituasjonen litt kunstig, selv om hun trivdes med å opptre:

Jeg likte det, men det følte ut som det var noe der som ikke var helt *meg*. Jeg gikk på en måte inn i en rolle. Det var en del av meg som var den personen jeg var på scenen, og en annen del av meg som bare ville sitte og høre eller være den som ser på (Mo:6).

Malene fortalte om hvordan hun til å begynne med var veldig usikker på seg selv, men at det ble bedre etter hvert som hun sang:

Rett før jeg skal ut føler jeg meg veldig utrygg. Og så er det sånn at når jeg begynner å synge er jeg fortsatt veldig utrygg - også midt inni sangen er jeg litt utrygg, men så plutselig bare glemmer jeg det helt også koser jeg meg. Når jeg først har sunget litt, og de [publikummet] har hørt stemmen min, så blir jeg mye tryggere (Ma:5).

Jeg tolker deltakernes uttalelser om følelse av trygghet på scenen som at de kom styrket ut av erfaringene med å opptre med AYWU, på tross av følelser av usikkerhet underveis og i forkant. Min konklusjon er at de samtidig fikk et styrket selv bilde knyttet til musikalsk utfoldelse innenfor og utenfor AYWU's regi.

6.5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst det utenommusikalske læringsutbyttet av deltakelsen i AYWU. Jeg har drøftet deltakernes uttalelser knyttet til disse temaene; musikk og identitet, selvtillit, personlig utvikling og trygghet på scenen. Deltakernes uttalelser viste at de brukte musikk både til å presentere seg selv og til å definere seg selv som personer. Malene opplevde at folk ble overrasket over at musikken hennes ikke stemte med deres oppfatning av henne (Ma:4). Morticia mente at musikk kan si veldig mye om en person (Mo:6), og jeg hevdet at hun oppfordret til å se forbi det ytre og lytte til hva musikken kan si om en person. Selv om alle deltakerne ga uttrykk for at de hadde en spesiell favorittmusikk, fant jeg støtte for at det er fullt mulig å presentere parallelle musikalske identiteter (Johansen 2008:64). Morticia fortalte at heavymusikk hadde hjulpet henne gjennom vanskelige opplevelser, og jeg knyttet dette til Ruuds utsagn om at identitet er "noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller om

oss selv”, og at det er ”musikkopplevelsene våre som danner utgangspunktet for et identitetsarbeid, snarere enn musikken som sådan” (Ruud 1997:10). Deltakernes uttalelser viste samtidig at tanken om at det kan være en forbindelse mellom musikk og identitet var ny og uvant for dem.

Deltakerne opplevde at deltakelsen i AYWU førte til at de fikk mer selvtillit og at de utviklet seg personlig blant annet med tanke på musikalsk framføring, det å stå for egne meninger og det å snakke foran andre mennesker. For Andrea var det et viktig utbytte av AYWU-deltakelsen at hun i etterkant turte å stå frem med sin egen musikksmak (A:5), og Morticia opplevde at de gjennom deltakelsen i AYWU vokste som mennesker. Jeg mente at hennes uttalelse om at ”vi dro inn som barn og kom ut som unge voksne” (Mo:3) viste noe av AYWU’s potensial med tanke på å bidra til deltakernes personlige utvikling. Jeg knyttet deltakernes uttalelser til Ruuds (1997:67) påstand om at det å jobbe med musikk gir ”rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter”.

I forbindelse med Schippers’ (2010:124) kontinuum nr. 10 uttalte Pacha et ønske om at møtet med AYWU skulle være ”et positivt sjokk” der de raskt skulle kunne vise hva de hadde lært, og hvor målet var å fjerne redselen for å opptre. Han mente at elevene ville lære å utfordre seg selv gjennom å takle usikkerhet, og at selvtilliten også ville øke. Uttalelsene til deltakerne viste at følelsene knyttet til å opptre var i stor grad avhengig av hvilke forestillinger de hadde om publikummet – om de var positivt støttende eller kritiske. Jeg konkluderte med at deltakerne kom styrket ut av erfaringene med å opptre med AYWU, og at de samtidig fikk et styrket selvbylde knyttet til musikalsk utfoldelse innenfor og utenfor AYWU’s regi.

Kapittel 7: AYWU og inkludering

7.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg behandle andre del av hovedproblemstillingen: *Hvordan bidrar prosjektet AYWU til inkludering?* Med utgangspunkt i Banks' (2004:5) tredje dimensjon ("prejudice reduction") kan vi spørre om multikulturell musikkopplæring har potensial til å påvirke og utvikle mer demokratiske holdninger og verdier blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn. En inkluderende pedagogikk er i følge Burnard, Dillon, Rusinek og Sæther (Karlsen 2011b:9) avhengig av lærerens evne til å bygge en "common ground" mellom ulike kulturer. Karlsen (2012:16) peker på at "within a multicultural school situation, the practices of teacher-monitored but still quite student-regulated musical cooperation may offer a much needed arena for creating a joint platform for [...] understanding among a very diverse group of students". I den skriftlige presentasjonen av forestillingen i København tok AYWU opp spørsmål som viser at man er opptatt av inkludering og av å bidra til forståelse mellom kulturer, for eksempel: "om du er født i Skandinavia, er det da lett å bli venn med dem som ikke er det?" og "om dine foreldre er innvandrere og du er tvunget til å balansere med to kulturer, hvordan gjør du det da?" (Drammen kommune 2011). Slike prioriteringer kom særlig fram hos to av informantene mine. I dette kapittelet vil jeg begynne med å presentere bakgrunnen til disse to i avsnitt 7.2. Videre vil jeg undersøke deltakernes tanker om AYWU's betydning for inkludering i avsnitt 7.3. Avsnitt 7.4. tar så opp tråden fra Banks (2004) og knytter den til deltakernes tanker om det å forandre den verden vi lever i.

7.2. Etnisk bakgrunn og tanker om tilhørighet

I presentasjonen av AYWU (avsnitt 1.3.) så vi at ideen med prosjektet har vært å skape interkulturelle møter mellom barn og unge i de tre deltakerlandene. Jeg ønsket derfor å intervju et utvalg av informanter med ulik etnisk bakgrunn. Ruud (1997:157) peker på at nasjonstilhørigheten vår er sentral når vi skal "summere opp vår identitet". Samtalene med Morticia og Malene viser at tanker om bakgrunn og tilhørighet var viktige for deres selvoppfatning:

I Har du bodd i Norge hele livet?

Mo Jeg ble ikke født her, men vi flytta hit når jeg var to mnd. Jeg har vært der [i Kurdistan] på ferie hvert år.

I Ser du på deg selv som norsk, eller tokulturell?

Mo Jeg ser ikke på meg selv som noe, jeg. Mer norsk, men jeg er stolt over hvor jeg er ifra. Kulturen min er noe jeg kommer til å ta vare på uansett hvor jeg er født eller oppvokst, men jeg tenker mer som en nordmann, det gjør jeg. Jeg er jo en innvandrer, det er ikke noe å legge skjul på. Jeg føler meg ikke som en innvandrer, men jeg føler ikke at jeg er norsk heller. Kanskje litt imellom der. Sånn halv-halv (Mo:7).

- og videre fortalte Malene om sin bakgrunn:

I Det står på deltakerlisten at du er fra England. Du snakker godt norsk, er du født i Norge?

Ma Jeg er født i Las Vegas. Jeg har amerikansk far, og familie på hans side. Jeg bodde der til jeg var to måneder. Sist gang jeg var der, var når jeg var fire år, så jeg snakker helt norsk.

I Tenker du på deg selv som tokulturell, eller som fullt og helt norsk?

Ma Jeg tenker på meg selv som halvt amerikansk og halvt norsk. Det har jeg tenkt hele tida (Ma:5).

Jeg stilte disse jentene to like spørsmål; om de er født i Norge og om de ser på seg selv som tokulturelle. Svarene deres var forbausende like; begge kom til Norge to måneder gamle og de så på seg selv som tokulturelle. Den klareste forskjellen gikk på deres oppfatning av om de var innvandrere, eller ikke. Rent statistisk er Morticia innvandrer, siden begge foreldrene er innvandrere. Malene regnes for å være norsk, selv om hun kanskje har amerikansk statsborgerskap, siden hun er født der. Det kom fram senere i intervjuet at Malene ikke så på seg selv som innvandrer, men at hun hadde en veldig inkluderende holdning til innvandrere. Jeg mener dette kan henge sammen med at hun definerte seg selv som tokulturell. Jentene snakket like godt norsk, så den største forskjellen mellom dem var hud - og øyenfargen; Malene med sine lyse hud og blå øyne og Morticia med sin gygne hud og brune øyne.

Denne sammenligningen av jentenes bakgrunn svarer ikke eksplisitt på inkluderingsproblematikken, men jeg mener likevel at den belyser et paradoks – nemlig at rasistiske fordommer ofte bunner i det som skiller mennesker utad. Utseende, klesdrakt og livsførsel er kanskje den største hindringen for virkelig inkludering av innvandrere i vestlige samfunn. Det ligger en stor utfordring i det å anerkjenne det ytre, og siden lære å verdsette det indre i hvert enkelt menneske. I minnevideoen fra AYWU (Drammen kommune 2011) formulerte en av de danske deltakerne seg om det på denne måten:

“You should not judge people based on what they look like. You should try to talk to them and be nice. Then see what happens.”

7.3. AYWU og inkludering

I følge Barne- likestillings - og inkluderingsdepartementets definisjon av begrepet inkludering, (se avsnitt 1.4.) handler det om innvandreres muligheter til å bidra - og delta i fellesskapet.

Det trengs derfor opplæringstilbud som har potensial til å utvikle demokratiske holdninger og verdier blant ungdom med ulik etnisk bakgrunn, og som dermed bidrar til å redusere fordommer, jamfør Banks' (2004:5) tredje dimensjon "prejudice reduction". Jeg ser en forbindelse mellom Banks' tredje dimensjon og Hebert (2010:99) som spør om multikulturell musikkopplæring kan "foster learning outcomes that include both an array of musical competencies and desirable cultural competencies, including global awareness, empathy, and reduction of ethnic prejudice?" Jeg finner støtte for AYWU's målsetning om å være en inkluderende musikkpraksis i Malenes utsagn:

I Det har vært et poeng i AYWU å få med ungdom med ulik nasjonal bakgrunn. Hvordan synes du det har fungert å jobbe sammen med folk fra forskjellige land?

Ma Det har fungert veldig bra. Det er norske, kurdiske, somaliske, polske – folk fra over alt, så jeg synes det har funket veldig bra. De [AYWU] har fått det bra til, for det er veldig blanda folkegrupper.

Schippers' (2010:123) kontinuum nr. 12 viser en gradvis overgang fra en monokulturell tilnærming til musikkopplæringen, over mot en transkulturell tilnærming:

monokulturell-----multikulturell-----interkulturell-----transkulturell

Som jeg var inne på i innledningen til resultatdelen, mente Pacha at AYWU har en transkulturell tilnærming til opplæringen, i og med at det er fokus på likeverd og kryssbefruktning mellom stilarter. Det at musikk i stor grad er skilt fra opprinnelsesstedet fører, i følge Ruud (1997:159), til at det kan foregå en fri påvirkning og utveksling av musikalske ideer på tvers av landegrenser og musikkjangre. Et eksempel på påvirkning og utveksling av ideer på tvers av sjangre i AYWU er at deltakerne, i følge Christiano (C:3), danset hip hop til søramerikansk musikk.

Banks' (2004:5) fjerde dimensjon, "an equity pedagogy", betegner en praksis som søker å bruke metoder som øker elever med ulik rase og etnisk bakgrunn sin evne til å oppnå gode resultater. Slik jeg ser det bruker AYWU metoder som utrunder ungdom med ulik etnisk bakgrunn til å bli sterke musikalske agenter, blant annet ved måten de leder deltakerne gjennom prosessen med å lage nye musikalske produkter. Schippers' (2010:124) 4. og 5. kontinuum beskriver ulike innfallsvinkler til overføringsmåter, og Pacha plasserte AYWU langt til høyre på begge kontinuaene:

4. atomistisk/ analytisk-----↓-holistisk

5. notasjonsbasert-----↓-auditiv/ muntlig

Opplæringen i AYWU er blant annet kjennetegnet av at repertoaret går fra kjent til ukjent, at instruktørene bruker usikkerhet som bevisst virkemiddel og at musikken er improvisert. Jeg mener at AYWU kan karakteriseres som "an equity pedagogy" i og med at valget om å benytte muntlige overføringsmåter, etter mitt syn, bidrar til å øke deltakere med ulik etnisk bakgrunn sin evne til å oppnå gode musikalske ferdigheter i og utenfor AYWU.

Ruud peker på at musikken kan være "en arena hvor man kan presentere seg selv og sin egenart på en positiv måte, og slik oppnå respekt for sin annerledeshet" (ibid:165). AYWU tilbyr en arena hvor deltakerne kan presentere sin egen musikk, bli kjent med ny musikk og gjennom arbeidet med musikk lære å respektere hverandres "annerledeshet". De norske deltakerne fortalte om hvordan de opplevde at AYWU var med på å endre deres syn på innvandrere, slik som uttalelsene til Andrea og Samanta viser:

I Tror du at nordmenn og innvandrere får et bedre forhold til hverandre ved å være med på et slikt prosjekt?

A Ja, det er jeg sikker på. Fordi man samarbeider såpass mye, og man lærer mer om hverandre og hva de står for. Du lærer å kjenne andre på en annen måte, du blir mer kjent (A:6).

- og Samanta utdypet dette videre:

I Tror du at AYWU gjør at nordmenn og innvandrere får et bedre forhold til hverandre?

S Ja, egentlig, for du blir kjent med personen på andre måter enn hvis du møter dem på gata. Det var egentlig som å jobbe sammen med noen fra Norge. Det var bare språket deres som gjorde det annerledes. Ellers så merka du ikke noe forskjell.

I Hva gjorde det med din holdning til innvandrere?

S Jeg tenker annerledes på dem – at de ikke er kommet for å ødelegge, men at de faktisk er ganske snille (S:4).

Begge jentene sier at de har blitt kjent med innvandrere på "andre måter". Karlsen peker på at for å kunne delta "skilfully" i musikalske aktiviteter, er det viktig å vite "how to give and take in social situations [...], negotiate [...] be willing to listen to others" (Karlsen 2011b:19).

Deltakerne har gjennom AYWU-samarbeidet lært av og med hverandre, lyttet til hverandres meninger og opptrådt sammen. På denne måten har de, som Andrea påpeker lært "mer om hverandre og hva de [innvandlerne] står for" (A:6).

Morticias uttalelse viser at hun tror AYWU har betydning for inkludering av innvandrere:

I Tror du at AYWU har noen betydning for nye innvandrere og deres forhold til nordmenn?

M Ja, det tror jeg. Jeg tror de tenker litt annerledes om folk og om Norge og Skandinavia. Jeg var den første vennen til [en av guttene i AYWU]. Jeg husker han flytta hit. Han var veldig negativ, for han ville ikke flytte fra hjemlandet sitt i det hele tatt. Han ville flytte tilbake, men etter at han begynte på skolen og har vært her et par år, så har han blitt mer hjemme – det har blitt hjemmet hans. Det ser vi på han.

I Tror du AYWU har hatt noe å si for det?

M Ja, det tror jeg.

Som jeg nevnte i avsnitt 7.2, hadde Malene en inkluderende holdning til innvandrere. Hun utdypet sin holdning på denne måten:

I Mener du at tilbud som AYWU gjør at nordmenn og innvandrere får et bedre forhold til hverandre?

Ma Ja, det mener jeg, fordi det er ingen forskjellsbehandling når du er her. Jeg har ikke hatt noe dårlig syn på innvandrere, sånn sett. Men hvis du har det, så hadde det vært *bra* for deg å bli med på AYWU, fordi jeg bare har fått bedre syn på dem (Ma:6).

Malenes uttalelse er optimistisk og formidler stor tro på AYWU-prosjektet sitt potensiale i arbeidet med "prejudice reduction" (Banks 2004:5) ved å redusere rasistiske fordommer og holdninger blant ungdom. Jeg fant støtte for Malenes utsagn om at det ikke var forskjellsbehandling i AYWU hos Christiano:

I Tror du at prosjekter som AYWU gjør at nordmenn og innvandrere får et bedre forhold til hverandre?

C Ja, jeg tror det. Fordi når vi var i Danmark så vi på hverandre som en familie, ikke "han er fra Afrika". Det var ikke viktig hvor du kom fra. Alle var opptatt av å kjenne hverandre. Alle var snille mot hverandre og hørte på hverandre. Vi var som en familie (C:5).

Slik jeg ser det stemmer Christianos opplevelse av å være del av en stor familie med Pachas plassering av AYWU langt til høyre på Schippers' (2010:124) kontinuum nr. 7 (maktforholdet mellom lærer og elev):

7. stor maktavstand-----↓-liten maktavstand

I følge Schippers (2010:123) kjennetegnes en situasjon med liten maktavstand av at elever og lærer har en jevnbyrdig måte å tiltale hverandre på, og at det er liten fysisk distanse mellom lærer og elev. Jeg observerte jeg at det var mye kroppslig kontakt mellom de norske

deltakerne og instruktørene. Under generalprøven i Drammen høsten 2011 hilste jeg på en dame som presenterte seg som "mamma". Hennes oppgave var å få deltakerne opp om morgenen, dele ut plaster og paracet og ellers se til at alle hadde det bra. Jeg ser på de nevnte prioriteringene i AYWU i tråd med en målsetning om å skape en familiær og inkluderende musikkopplæringspraksis.

7.4. "Change the world" - AYWU og en bedre verden

En viktig målsetning i AYWU er å påvirke og styrke deltakerne til å ha tro på at det er mulig å endre den verden vi lever i. Dette kom tydelig fram i tittelen på prosjektet i Drammen 2011: "Min By Min Framtid – Change the World". Jeg ser denne visjonen i sammenheng med Karlsens (2011a) "transformation"- perspektiv. Arbeidet med musikk har potensial til å "transformere" den musikalske agenten både personlig og musikalsk. Samtidig, og som følge av denne transformasjonen, vil agenten utrustes til å endre og påvirke samfunnet rundt seg.

Flere av deltakerne fremhevet betydningen av sangen "Change the world", som ble laget under prosjektuka i Malmö høsten 2010. Minnevideoen (Drammen kommune 2011) starter med denne sangen, og første refreng og vers var slik (plukket fra videoen med hjelp av sanglæreren):

Change the world, change the world, change the world, change the world.

If I could change the world, I would do anything, so it would be equal, for all the people.

Come on and take my hand, cause I know that you're in pain, if we stay together, things will be better.

Jeg ser deltakernes oppfatning av denne sangens betydning som et uttrykk for deres tro på at det er mulig å gjøre en forskjell i verden. "Change the world" - temaet og tankegangen rundt sangen kan forstås som deltakernes "variant" av det som skal til for å realisere potensialet i Banks' (2004:5) 3. og 4. dimensjon. Sangteksten handler om ungdommenes ønske om å bidra til at verden skal gi like muligheter for alle mennesker. Morticia fortalte i den følgende samtalen om hvordan denne sangen åpnet øynene hennes for urettferdigheten i verden. Videre delte hun sine tanker om hva det vil si å endre verden:

I Hva betyr sangen "Change the world" for deg?

Mo Jeg tenkte ikke så mye på å endre verden før AYWU, egentlig, for det var bare musikk hele tida. Etter at vi lagde den sangen – vi så bilder og videoer av fattigdom i andre land – jeg

kunne aldri tenkt at *jeg* kjente smerte, fordi... de har det tusen ganger verre enn meg. Så sangen har endra meg som person.

I Tror du at AYWU kan være med på å skape en bedre verden?

M Ja, hvis alle bidrar, men da er det ikke opp til gruppa – da er det opp til hver enkelt.

I Hva kan hver enkelt gjøre for å skape en bedre verden?

M Starte med å endre seg selv til en bedre person.

I Hva mener du kjennetegner en bra person?

M En bra person kan være mye rart, så lenge du er deg selv, så synes jeg du er en bra person. Så lenge du ikke skader andre, eller sårer andre med vilje, så tror jeg det kan være en bra person. Det er ikke et fasitsvar på det, tror jeg. Man kan bruke svart hele tida, man kan gå og være alene, man kan være en mobber – man kan bli en bra person – det handler hele tiden om å endre seg selv og gjøre det beste ut av seg selv (Mo:8).

Morticia viste en reflektert holdning til hvordan det er mulig for hver enkelt å bidra til å skape en bedre verden - gjennom å starte med seg selv og påvirke i det nære. Jeg vil la Christianos rap i "Change the world" stå som et eksempel på AYWU-deltakernes tro på - og vilje til endring:

"I wake up in the morning...

We've gotta change the way we live, the way we talk...

We need to change...

We need to show love...

We need more color...

Take a look at the children...

What kind of world do you wanna live in?" (C:2)

7.5. Oppsummering

I dette siste av de fire resultatkapitlene har jeg behandlet AYWU's betydning for inkludering av innvandrere. Jeg har drøftet deltakernes uttalelser knyttet til disse temaene; etnisk bakgrunn og tanker om tilhørighet, AYWU og inkludering og det å forandre verden. Jeg tok utgangspunkt i Ruuds (1997:157) påstand om at nasjonstilhørigheten vår er sentral når vi skal "summere opp vår identitet". Gjennom å presentere og sammenligne bakgrunnen til to av deltakerne ønsket jeg å belyse det paradoksale i rasistiske holdninger. På tross av at det er mange likheter i bakgrunnen til disse ungdommene, hevdet jeg at det ofte er menneskers ytre kjennetegn som bidrar til å skape fordommer. Jeg konkluderte med at det ligger en stor utfordring i vestlige samfunn i det å anerkjenne det ytre og siden lære å verdsette hvert enkelt menneske på det indre planet.

Deltakerne hadde stor tro på AYWU's potensial med tanke på å bidra til å redusere rasistiske fordommer og holdninger blant ungdom. Malene uttalte at "jeg har ikke hatt noe dårlig syn på innvandrere, men hvis du har det, så hadde det vært *bra* for deg å bli med på AYWU, fordi jeg bare har fått bedre syn på dem" (Ma:6). Jeg knyttet deltakernes uttalelser om inkludering til Banks' (2004:5) tredje dimensjon, "prejudice reduction". Videre hevdet jeg at AYWU som opplæringspraksis kan betegnes som "an equity pedagogy" ut fra Banks' (ibid) fjerde dimensjon. Jeg begrunnet dette med bakgrunn i at instruktørene har valgt å benytte muntlige overføringsmåter som bidrar til å øke deltakere med ulik etnisk bakgrunn sin evne til å oppnå gode musikalske ferdigheter i og utenfor AYWU. Ut fra Schippers' (2010:123) kontinuum nr. 12 konkluderte jeg samtidig med at AYWU har en transkulturell tilnærming til musikkopplæringen i og med at det er fokus på likeverd og kryssbefruktning mellom stilarter.

I siste avsnitt av kapitlet ønsket jeg å løfte fram deltakernes tanker om AYWU og sangen med tittelen "Change the world". Jeg så visjonen i denne sangen i sammenheng med Karlsens (2011a) "transformation"- perspektiv. Videre knyttet jeg deltakernes tankegang rundt sangen til Banks' (2004:5) 3. og 4. dimensjon, som en forståelse av den som deltakernes "variant" på temaer knyttet til "equity" og "prejudice reduction". Morticia uttalte at "det handler hele tiden om å endre seg selv og gjøre det beste ut av seg selv" (Mo:8). Ved å starte med seg selv, viste hun hvordan hver enkelt kan gjøre en forskjell ved å påvirke i det nære.

Kapittel 8: Tilbakeblikk – og framtidssblikk

8.1. Innledning

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å belyse prosjektet AYWU fra flere ulike innfallsvinkler. Jeg har valgt multikulturell musikkopplæring som ytre ramme, og musikalsk agentskap som et kjerneområde i drøftingen av de musikalske prosessene som AYWU-deltakerne fikk være med på og det musikalske og utenommusikalske læringsutbyttet av disse. Jeg ønsket å undersøke på hvilke måter opplæringen har vært med på å styrke deltakernes musikalske agentskap gjennom tilgang til musikalsk læring og gjennom å undersøke AUWY's betydning for personlig utvikling. Videre ønsket jeg å undersøke i hvilken grad prosjektet AYWU kan bidra til inkludering av innvandrere. I avsnitt 8.2. vil jeg oppsummere og drøfte resultatene i forhold til hoved- og delproblemstillingene. Videre vil jeg komme med forslag til pedagogiske implikasjoner som følge av denne studien i avsnitt 8.3. og til slutt komme med forslag til videre forskning i avsnitt 8.4.

8.2. Oppsummering og drøfting av studiens resultater

Denne avhandlingen har forsøkt å belyse mange aspekter ved multikulturell musikkopplæring, og jeg har valgt å bruke flere ulike innfallsvinkler. I innledningen viste jeg til Hebert (2010:99) som spurte om multikulturell musikkopplæring kan bidra til et læringsutbytte som inkluderer både et spekter av musikalske ferdigheter og en kulturell kompetanse som innebærer global bevissthet, empati og reduksjon av etniske fordommer. Han stilte også spørsmål om hvordan musikkklærere kan tilpasse opplæringen slik at den passer for elever med ulik etnisk bakgrunn. Slik jeg ser det har Karlsen (2011 a, b, 2012), Schippers (2010) og Ruuds (1997) arbeider bidratt til å belyse ulike sider ved Hebert's spørsmål, og disse fire har til sammen vært nyttige i arbeidet med å belyse forskningsinteressen min.

I dette avsnittet vil jeg diskutere svarene på hovedproblemstillingen og delproblemstillingene i lys av hverandre. Siden jeg har foretatt oppsummeringer etter hvert resultatkapittel, vil jeg her konsentrere meg om hovedtrekkene og det jeg oppfatter som særlig viktige funn. Jeg vil begynne med å drøfte første halvdel av hovedproblemstillingen:

På hvilke måter viser deltakerne i AYWU seg som musikalske agenter?

For å belyse denne første delen av hovedproblemstillingen så jeg på deltakernes fortellinger om sitt forhold til musikkens ulike funksjoner i livene deres i relasjon til litteratur om den

individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap (Karlsen 2011a) og det personlige - og transpersonlige rom (Ruud 1997). I avsnitt 5.2. viste jeg til musikkfilosofene Reimer og Godlovitch (Karlsen, 2011a:2) som mener at musikalsk agentskap først og fremst handler om praktisk musisering. I arbeidet med avhandlingen har jeg fått et beriket og mer inkluderende syn på individets rett til å betraktes som *musikalsk* agent i betydningen av å være en aktiv deltaker og bruker av musikk i sitt eget liv og i samhandling med andre. Den individuelle dimensjonen av det musikalske agentskapet er slik jeg ser det i stor grad knyttet til musikkens potensial til å påvirke og berike menneskelivet i forbindelse med musikklytting. Det å lytte til musikk, i innspilt form eller live, er en universell musikalsk aktivitet som alle kan ta del i uavhengig av alder, funksjonsnivå og intelligens. Slik jeg ser det er det nettopp derfor musikklyttingen kan ha et så vidt spekter av funksjoner i menneskers liv. I den forbindelse hevder Ruud (1997:123) at musikk er så viktig for enkelte at livet er utenkelig uten den.

Deltakernes musikalske agentskap viste seg altså både gjennom den aktive musiseringen i og utenfor AYWU og gjennom fortellingene deres om musikkens ulike funksjoner knyttet til musikklytting. Jeg vil skille mellom den utøvende delen av den musikalske læringen og det jeg valgte å kalle *utøvende* musikalsk agentskap knyttet til deltakernes musikklytting, som i følge Malene foregikk "alltid, overalt!" (Ma:3). Deltakerne formidlet en reflektert holdning til de ulike funksjonene musikklytting hadde for dem i forbindelse med å skape seg rom for beskyttelse og for konsentrasjon, både i ulike skolesituasjoner og ellers i livet. Malene fortalte at hun hadde evne til å bruke musikk både i retning av å skape og å bryte stillheten. Karlsen (2011a:8) referer til dette som evnen til å lage en beskyttende "kokong" rundt seg selv. I tillegg fortalte deltakerne om hvordan de brukte musikk til å kanalisere og ventilere følelser (Ruud 1997:67) på en måte som Andrea beskrev, med Ruuds ord, som at "artisten synger det jeg føler" (ibid:87). Nært knyttet til musikklytting er også det *kroppslige* agentskapet. Jeg knyttet Malenes utsagn om å "tulle og danse" når hun hørte på musikk (Ma:4) til Christianos utsagn om at "når du hører på musikk i Nigeria, så danser du" (C:1). Ved siden av at musikken hadde betydning for kropp, tanke og følelse, formidlet Morticia en opplevelse av at musikklyttingen kunne virke trossstyrkende. Jeg knyttet dette til Ruuds (1997:159) utsagn om at vi bringer våre verdier, livssyn og verdensbilder med oss i møte med musikken.

Jeg vil konkludere med at deltakerne viste seg som individuelle musikalske agenter gjennom fortellingene om hvordan de brukte musikk både i forbindelse med selvregulering, beskyttelse, tenkning og "det å være". Gjennom å delta i intervjuundersøkelsen fikk de mulighet til å ta del i et refleksjonsarbeid rundt musikkens ulike funksjoner i deres eget liv. Jeg mener at dette var med på å bidra til å styrke og klargjøre deltakernes forståelse av deres musikalske agentskap.

Hvordan bidrar prosjektet AYWU til inkludering?

For å belyse andre del av hovedproblemstillingen så jeg på deltakernes fortellinger om AYWU's betydning for inkludering i relasjon til litteratur om multikulturell opplæring (Banks 2004 og Schippers 2010) og musikk og identitet (Ruud 1997). Jeg plasserte AYWU som forskningsobjekt i kategori 2, siden poenget ikke var å lære deltakerne musikk fra ulike kulturer, men å bruke musikk i arbeidet med å lære ungdommer fra ulike kulturer noe om sitt forhold til verden og hverandre i det samfunnet de bor i. Det at en musikkpraksis kan karakteriseres som multikulturell garanterer imidlertid ikke umiddelbart for at den bidrar til inkludering. Andre del av hovedproblemstillingen ble derfor formulert for å undersøke AYWU's potensial i forhold til inkludering. Deltakerne la vekt på at AYWU både kunne bidra til inkludering av innvandrere og utruste deltakerne til å være med på å skape en bedre verden.

Gjennom å drøfte to av deltakernes bakgrunn ønsket jeg å belyse utfordringer knyttet til inkludering med tanke på å anerkjenne "annerledeshet" (Ruud 1997:165). Jeg mener at den multikulturelle musikkopplæringens målsetning må være at den skal bidra til respekt og forståelse mellom etnisiteter, og samtidig utruste ungdom med ulik etnisk bakgrunn til å bygge samfunn der mangfold blir verdsatt. Malene og Christianos uttalelser viste en optimistisk tro på AYWU's potensiale i arbeidet med å redusere rasistiske fordommer og holdninger ("prejudice reduction", Banks 2004:5) blant ungdom ved å peke på at "det er ingen forskjellsbehandling når du er her" (Ma:6). Med utgangspunkt i Schippers' (2010:124) 7. kontinuum pekte jeg på prioriteringer i AYWU som viste at de ønsket å legge til rette for en inkluderende og familiær ramme rundt opplæringen. Som eksempler på dette vil jeg vise til at det var mye fysisk kontakt mellom deltakere og instruktører og at deltakerne opplevde at det var fokus på likeverd uavhengig av etnisk bakgrunn, slik som Christiano uttrykte det; "vi så på hverandre som en familie, ikke "han er fra Afrika" (C:5).

I tilknytning til inkluderingsaspektet lå det et klart fokus hos deltakerne på AYWU's betydning for det å skape en bedre verden. Dette kom særlig fram i forhold til deltakernes tanker rundt sangen "Change the world". Jeg så deltakernes uttalelser om denne sangens budskap om rettferdighet for alle mennesker i sammenheng med Banks' (2004:5) 3. og 4. dimensjon om "prejudice reduction" og "equity pedagogy", som deres "variant" av det som skal til for å realisere AYWU-prosjektets potensial i arbeidet med å redusere rasistiske fordommer og skape like muligheter for alle.

Delproblemstillingene løftet frem sentrale aspekter ved hovedproblemstillingen. Jeg vil derfor fortsette med å oppsummere og drøfte funnene i studien ut fra delproblemstilling A:

På hvilke måter har deltakelsen i AYWU bidratt til musikalsk læring?

For å belyse delproblemstilling A så jeg på deltakernes fortellinger om tilgangen til musikalsk læring gjennom AYWU i relasjon til litteratur om musikalsk agentskap ut fra et erfaringsperspektiv (Karlsen 2011a, b), i forhold til overføringsmåter og interaksjonsdimensjoner (Schippers 2010) og musikkopplæringens betydning for opplevelsen av å mestre musikalske utfordringer (Ruud 1997). Ut fra denne teoretiske plattformen belyste jeg deres uttalelser om utvikling av sangstemmen, tilgang til læring av musikkstiler, favorittmusikk, produksjon av tekster og melodier og deltakernes opplevelse av å bidra til resultatet. Disse temaene kan forstås som ledd i en stadig pågående prosess med å styrke og utvikle det musikalske agentskapet, der deltakelsen i AYWU kunne fungere som et viktig insentiv til å videreutvikle sine musikalske evner både underveis i AYWU og etter prosjektet.

Den viktigste tilgangen til *utøvende* musikalsk læring i AYWU fikk deltakerne gjennom ulike innfallsvinkler til å jobbe med sangstemmen. Deltakerne beskrev hvordan sanglæreren brukte ulike øvelser i arbeidet med å utvikle klangen, utvide toneomfanget, styrke støttemuskulaturen og å bedre improvisasjonsferdighetene. Denne opplæringen førte til at alle deltakerne opplevde at de kunne stole mer på stemmen sin og at de i større grad enn før turte å synge, både i AYWU og i andre sammenhenger. Dette kan forstås som et *sterkt musikalsk agentskap*, eller det å være "musically capable" (Karlsen 2011b:19). Jeg viste til Ruuds (1997:67) påstand om at det å jobbe med musikk gir "rom for opplevelser av mestring, av å stole på egne ferdigheter og handlemuligheter". Det var særlig Malene som ga uttrykk for at hun fikk tilbakemeldinger i og utenfor AYWU på at hun hadde gode sangferdigheter. Et konkret eksempel på utvikling av et sterkt musikalsk agentskap som følge av AYWU-deltakelsen fikk vi se under ungdomsskolens kulturuke høsten 2011, der ett av kursene var korverksted ledet av to tidligere AYWU-deltakere, og Malene var den ene gruppelederen. De hadde øvd inn flere flerstemte poplåter a cappella, og jentene sto selv for de improviserte korarrangementene.

Arbeidet med å skrive tekster, og i samarbeid med instruktørene sette melodier til, var en prosessorientert fremgangsmåte som utrustet deltakerne til å jobbe videre med å produsere ny musikk på egen hånd. Deltakerne jobbet tett sammen med instruktørene, i det Karlsen (2011b:19) kaller "joint music making", eller *kollektivt* musikalsk agentskap. På den måten fikk de innsikt i hvordan et musikalsk produkt blir til, og de fikk samtidig tilgang til å utvikle det jeg valgte å kalle et *produktivt* musikalsk agentskap. Det produktive agentskapet viste seg

særlig hos Christiano, ved at han fortsatte å skrive tekster og brukte internett aktivt for å finne passende melodier til.

Som en konklusjon på delproblemstilling A mener jeg at deltakelsen i AYWU bidro til musikalsk læring, og derved musikalsk agentskap, fortrinnsvis på to områder: For det første utviklet deltakerne sangstemmen på en slik måte at de opplevde at de ble tryggere på å synge alene, sammen med andre, som solister og som potensielle instruktører i uformelle musikkopplæringspraksiser med jevnaldrende. For det andre ble deltakerne introdusert til produksjon av tekster og melodier gjennom å utvikle et kollektivt musikalsk agentskap med instruktørene, og som en følge av dette ble de utrustet til å utøve et produktivt musikalsk agentskap. Til sammen vil jeg hevde at disse ferdighetene har bidratt til at deltakerne har ervervet en opplevelse av å inneha et styrket musikalsk agentskap.

Det å utvikle musikkrelaterte ferdigheter kan i følge Karlsen (2011a) knyttes til alle de fem andre kategoriene der musikk er brukt for selvregulering, identitetsarbeid, selvbeskyttelse, tenkning og "det å være". For eksempel er det mulig å endre humør ved å synge og spille, evne til sang og spill kan påvirke personens selvbylde på ulike måter, jamming på elgitaren med propper i ørene kan skape et beskyttende rom, evne til å tenke i og gjennom musikk er avgjørende både ved produksjon og reproduksjon av musikk og gjennom sang og spill kan individet komme i kontakt med eksistensielle sider ved sin egen personlighet (ibid:8). Dette var aspekter ved hovedproblemstillingen som ble utdypet videre i delproblemstilling B:

På hvilke måter har deltakelsen i AYWU vært utviklende med tanke på identitet, selvillit og personlig utvikling?

Den individuelle dimensjonen av musikalsk agentskap rommer sider ved livet som har betydning for å forme og utvikle den musikalske agentens personlighet. For å bidra til en dypere forståelse av hovedproblemstillingens første del ønsket jeg å rette et særlig fokus mot den andre dimensjonen i Karlsens modell (2011a:12), "shaping self-identity", og den andre sirkelen "transformation" i delproblemstilling B.

Aspekter knyttet til musikkens betydning for identitet, selvillit og personlig utvikling kan forstås som viktige sider ved det utenommusikalske utbyttet av musikkopplæringen og av den musikalske agentens aktive bruk av musikk. I følge musikkpsykologene Sloboda og O'Neill kan "everyday music listening" (Karlsen 2011a:3) være en ressurs for blant annet selvforståelse og selvpresentasjon. Malene og Morticia fortalte om hvordan de brukte musikk både for å presentere seg selv og for å "lese" andres personlighet ut fra en forståelse om at musikken sier veldig mye om en person. Jeg konkluderte videre med at det er mulig for en musikalsk agent å ha parallelle musikalske identiteter (Johansen 2008:64).

Tankegangen rundt forholdet mellom musikk og identitet var ny for deltakerne, men jeg opplevde at utsagnene til Christiano; ”jeg hører på den musikken som betyr noe for meg” (C:3-4) og Morticias; ”sånn musikk [...] kommer alltid til å være en del av meg – som på en måte har vært *den jenta*” (Mo:6), var tydelige indikatorer på at musikk var viktig for selvforståelsen deres og dermed også for identiteten. Jeg knyttet Morticias utsagn til Ruuds (1997:10) påstand om at det er ”musikkopplevelsene våre som danner utgangspunktet for et identitetsarbeid, snarere enn musikken som sådan”.

AYWU utgjorde en arena der deltakerne fikk tilgang til å styrke sitt selvilde, både på det personlige og det musikalske plan, samtidig som de måtte utfordre seg selv i ulike prestasjonssituasjoner, både i forbindelse med øvelsene og under fremføringene. Jeg knyttet deltakernes tanker om personlig utvikling til Elliott’s (Karlsen 2011a) påstand om at aktivt engasjement med musikk bærer med seg et stort potensiale for å oppnå personlig utvikling og økt selvtillit. Deltakerne fortalte at de ble tryggere på seg selv, at de ble flinkere til å snakke for seg, stå for egne meninger og stå for sin egen musikk. Morticia opplevde at de ”dro inn som barn og kom ut som unge voksne” (Mo:3). Selv om noen av deltakerne følte på usikkerhet i forbindelse med fremføringene mener jeg at de mange erfaringene med å opptre på forskjellige scener med ulike målgrupper bidro til å styrke deltakernes selvilde, både med tanke på musikalsk utfoldelse innenfor og utenfor AYWU’s regi og i andre sosiale sammenhenger.

Jeg vil konkludere med at den musikalske utfoldelsen i AYWU bidro positivt til å øke deltakernes selvtillit både med tanke på faktisk musikalsk engasjement, i sosiale relasjoner og i ulike former for fremføringer - både musikalske og andre, og med tanke på å stå for egne meninger og egen musikk. Videre viser deltakernes uttalelser at de opplevde en sammenheng mellom musikk og identitet og at deltakelsen i AUWY bidro til personlig utvikling med tanke på en følelse av å være trygg på seg selv, stå for egne standpunkter og det å bli voksen.

8.3. Pedagogiske implikasjoner

I oppsummeringsfasen av masterarbeidet gikk det opp for meg at jeg i overveiende grad hadde fokusert på de positive konsekvensene av deltakelsen i AYWU og i mindre grad utforsket mulige negative følger av deltakelsen. I følge en av mine tidligere pianolærere stiller jeg meg i så måte i rekken av forskere med positive resultater knyttet til forskning på kultur. Han etterlyste en form for dissens i forskermiljøet, og han stilte spørsmål ved hvorfor det ikke publiseres flere forskningsarbeider som peker på at ikke alt fungerer optimalt alle steder, og

at det av og til settes i gang musikalske opplæringstiltak som ikke får den tiltenkte effekten eller oppslutningen? Kanskje risikerer vi å spille oss selv ut over sidelinjen dersom vi påberoper oss resultater av musikkopplæringen som helt andre aktører også kan hevde at de oppnår gjennom sine aktiviteter? I boken *Musikk - strategi og lykke* retter Øivind Varkøy (2003) et kritisk blikk mot en utdannings- og kulturpolitisk holdning som primært vurderer musikk og musikkopplæring som "instrumenter" for noe annet enn seg selv. Avslutningsvis skriver han at formålet med boken har vært å fremheve "musikkopplevelsen og den estetiske erfaringen som det sentrale mål for all musikkpedagogisk virksomhet" (ibid:211). Jeg mener at tankegangen rundt musikalsk agentskap kan bidra til å løfte fram "nyttene" av musikk og musikkopplæring ut fra en forståelse av at musikalske erfaringer korresponderer med *det å være menneske*. Jeg mener også at arbeidsformene i AYWU kan utruste ungdommer til å ha et aktivt, skapende forhold til musikk. Samtidig viser deltakernes uttalelser at de har et bevisst forhold til det å bruke musikk i møte med dypt personlige behov. Jeg vil derfor hevde at det ikke er noen motsetning mellom det å fokusere på musikkopplevelsen som estetisk erfaring gjennom lytting og utøving og det å anerkjenne musikkopplæringens potensial i forhold til å bevisstgjøre og styrke menneskers tro på at de er *musikalske* agenter.

I februar 2012 ble jeg utfordret til å presentere masterarbeidet mitt på to nettverksmøter for kulturskolerektorer i østlandsregionen i regi av Kulturskolerådet. Oppdragsgiveren min ønsket å bidra til økt kjennskap til pågående musikkpedagogisk forskning, motivere til forskningsbasert opplæring og oppmuntre kulturskoleansatte til å forske selv. Mitt mandat var å presentere studien min og komme med forslag til implementering av tankegangen rundt musikalsk agentskap i kulturskolen. Utgangspunktet for mine forslag var å bidra til å rekruttere og beholde ungdom i kulturskolen. I innledningen til foredraget uttrykte jeg at det er lettere å stå på utsiden av en praksis og komme med forslag, enn det er å motta velmente råd fra en masterstudent, som gjerne har stor tro på sine egne forskningsresultater.

I min iver foreslo jeg arbeidsformer som jeg mente ville kommunisere med ungdom, som for eksempel DJ-kurs, bandgrupper og popskoler, ut fra en tankegang om at slike tilbud ville styrke ungdommenes musikalske agentskap. Under samtalen etter foredraget fikk jeg ganske klare tilbakemeldinger på at "dette *har vi jo prøvd*, og vi beholder ikke ungdommene likevel!" Den ene rektorens erfaring var at ungdom ikke *vil* binde seg til å møte på øvinger en gang i uka – de vil spille når det passer dem selv, de *vil ikke* ha veiledning – de vil finne ut av ting selv og de vil for *all* del ikke gå på noe som foreldrene synes de burde. Karlsen (2012:25) peker på at en vital utfordring for musikkklærere i multikulturelle sammenhenger "is to look beyond the teaching and learning arenas that are obvious to the teachers themselves, and to stretch the imagination in terms of where and how people could or would learn music". Ungdom har mange muligheter for å drive med "egenskolering" i musikk, blant

annet ved å se videoer på youtube som viser for eksempel "hvordan spille en låt på piano". Jeg mener det er viktig å anerkjenne uformelle læringsarenaer og samtidig se mulighetene som ligger i å implementere læringsformer, både i kulturskolen og i grunnskolens musikkfag, som elevene er fortrolige med i sin daglige omgang med musikk utenfor skolen.

En annen rektor viste til et kommunalt tiltak som hadde hatt stor oppslutning, der ungdommene selv hadde vært sterkt til stede i planlegging og gjennomføring av et 5-ukers opplegg der musikk var ett av kurstilbudene. Det var ikke en eneste av kulturskoleelevene i kommunen som deltok på dette tilbudet. I etterkant har jeg tenkt at rektorene kanskje satt der med én mulig løsning på utfordringen med å skape kulturskoetilbud som ungdommer vil melde seg på, uten helt å se det. Hvorfor ikke starte med kortere og lengre kurstilbud der ungdommene selv er med på å definere innhold og arbeidsformer? Dersom vi mener at ungdom er musikalske agenter med evne til selvstendig, aktivt engasjement med musikk, er det all grunn til å invitere ungdom til å være med på å utforme sine egne kulturelle opplæringstilbud. I den forbindelse vil jeg vise til Green's synspunkt om at "agency or 'personal autonomy' [...] may arise when students are given opportunities to determine their own actions in student-centred pedagogical designs" (Karlsen 2011a:3).

Det er bygd ut et stort ressursmateriale i England som bygger på Green's forskning på "informal learning pedagogy" kalt *Musical Futures* der målet er "to make music learning as practical an activity as possible, done 'with' and 'by' students, not 'to' and 'for' them" (www.musicalfutures.org. 2012). Jeg ser en forbindelse mellom denne målsetningen og kjennetegn ved opplæringen i AYWU. Det er likevel en forskjell mellom disse tilnærmingene til såkalt "elevsentrert" musikkopplæring. Slik jeg oppfatter det var Green's opprinnelige fokus på selvinitiert bandutøving der musikk lærerens rolle var å være tilrettelegger, mer enn instruktør. Jeg mener at det AYWU i større grad foregår et fruktbart *samarbeid* mellom lærer og elev, som jeg valgte å kalle et kollektivt musikalsk agentskap.

I forbindelse med at jeg skulle lære meg melodien på en av AYWU-sangene før kulturskoleforedraget, hadde jeg en tlf-samtale med sanglæreren i AYWU. Hun delte sin visjon om å starte en "stjernescole" i Drammen som bygger på arbeidsformer i AYWU. Hennes drøm er å få ungdom til å lage sin egen musikk og få mulighet til å presentere den på en scene. Jeg tolker dette som en form for sangersongwriter-tilbud kombinert med målrettet artistopplæring. Rent konkret kunne et slikt opplegg ta utgangspunkt i samtaler om deltakernes favorittmusikk og erfaringer med musikkens funksjoner i deres egne liv. Jeg mener at en arbeidsform hvor instruktørene og deltakerne jobber sammen som likeverdige musikalske agenter vil kunne fremme den musikalske læringen.

Jeg mener at slike "stjerneskoletilbud" kan la seg tilpasse både i kulturskolen, i musikkfaget i grunnskolen og i det frivillige musikklivet. Jeg tror dette er en arbeidsform som kan oppleves relevant for musikkengasjert ungdom og som samtidig vil kunne bidra til å styrke ungdom med ulik etnisk bakgrunn sitt musikalske agentskap. Karlsen (2012:7) hevder at "the main validation of music education for immigrant students may come through being taught, learning and being allowed to practice the many ways in which music can be used for negotiating identity and experiencing oneself as an agent". Jeg håper at studier som denne kan være et bidrag i retning av å skape en holdningsendring blant forskere, musikkpedagoger og musikere mot en utvidet forståelse av hva det vil si å være musikalske agenter, eller musikkhandlende mennesker.

8.4. Forslag til videre forskning

Arbeidet med studien har gitt flere ideer til forskning rettet mot ulike musikkopplæringspraksiser der AYWU's prinsipper for musikkopplæring forsøksvis tas i bruk, og der tankegangen rundt musikalsk agentskap kan fungere som en teoretisk plattform.

Som jeg nevnte i forrige avsnitt mener jeg at det er mulig å implementere AYWU's prinsipper i flere ulike musikkopplæringspraksiser. Jeg mener at aksjonsforskningsprosjekter som har som mål å utvikle og forbedre musikkopplæringen, kan være fruktbare for å teste ut AYWU's arbeidsformer i musikkfaget i ungdomsskolen. Aksjonsforskningsprosessen består av flere runder med utprøvinger, evalueringer og nye runder med forbedringer. Én eller flere musikk lærere i team kan jobbe i samarbeid med en ekstern forsker eller innlemme prosjektet i egen forskerutdanning. Jeg tror det kunne være spennende å ta utgangspunkt i en tilsvarende fremgangsmåte som skissert i slutten av forrige avsnitt, der idealet er å skape et kollektivt musikalsk agentskap mellom lærere og elever.

Jeg mener at denne formen for aksjonsforskning også kan gjennomføres i kulturskoler, men da gjerne i form av en rekke med kortere kurstilbud på 4-5 uker hvor det er åpent både for kulturskoleelever og andre ungdommer å melde seg på. Det er også mulig å se for seg lignende forskningsprosjekter utført i et samarbeid mellom ungdomsskole, kulturskole og det frivillige musikkliv. Målet må være å prøve ut en arbeidsmodell, å la deltakere og instruktører sammen evaluere prosessen og siden prøve ut forbedringer i nye runder av forskningsprosjektet.

Jeg mener det også ville være relevant å gjennomføre en større kvantitativ studie der det inngår en spørreundersøkelse blant ungdom i multikulturelle skoler om hvordan de vil

beskrive seg selv som musikalske agenter. En slik studie kunne for eksempel vært gjennomført i for- eller etterkant av et aksjonsforskningsprosjekt. Det ville i så fall være aktuelt å innlemme spørsmål i spørreundersøkelsen om hvorvidt ungdommene har ønsker og forslag til hva slags musikkprosjekter de ønsker seg i sitt eget nærmiljø, og i tillegg spørsmål om hva som skal til for at de selv skulle ønske å melde seg på.

På samme måte som *Musical Futures* (www.musicalfutures.org) er utviklet ut fra en tankegang om å implementere uformelle læringsformer i formell musikkopplæring ser jeg en mulighet for å utvikle og prøve ut undervisningsmetoder som bidrar til å styrke musikalsk agentskap hos elever med ulik etnisk bakgrunn med utgangspunkt i AYWU's arbeidsformer. Jeg vil derfor etterlyse prosjekter som studerer opplegg med vekt på produksjon mer enn reproduksjon og der det er et mål både å styrke og å bevisstgjøre deltakernes musikalske agentskap.

Etterord

Jeg vil gjerne få uttrykke en stor takk til Geir Johansen for 4 års veiledning, helt fra de første famlende forsøkene på å formulere formål for studien, til jeg nå sitter med en ferdigskrevet avhandling. Takk for de mange forslagene til aktuell litteratur, mer enn 700 merknader, over 100 mailer, oppmuntrende veiledningssamtaler og et ukjent antall sms'er og telefonsamtaler. En stor takk også til Sidsel Karlsen som delte sin forskning med meg, både publiserte og ennå upubliserte artikler. Takk til ungdommene som delte villig av sine erfaringer og til Pacha og hans medarbeidere. Sist, men ikke minst, vil jeg takke mannen min Ole for en urokkelig tro på at jeg skulle klare å komme i mål.

Irene Trønnes Strøm

Drammen 4.5.2012

Referanser:

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 2. Utgave, Studentlitteratur, Lund
- Aadland, Einar (2004): *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*, 2. Utgave, Universitetsforlaget, Oslo
- Banks, James (2004): *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass, San Francisco
- Barker, Chris (2008): *Cultural studies - Theory and Practice*, Sage, Washington
- DeNora, Tia (2000): *Music in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hebert, David (2010): Ethnicity and Music Education: Sociological Dimensions, I: *Sociology and Music Education* (Ed.), Ashgate, Surrey, England (s. 93-114)
- Hofvander-Trulsson, Ylva (2010a): Musical Upbringing in the Eyes of Immigrant Parents, *The Finnish Journal of Music Education*, vol.13 nr. 1 (s. 25-38)
- Hofvander-Trulsson, Ylva (2010b): *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*, Doktoravhandling, Malmö Academy of Music, Malmö
- Hylland Eriksen, Thomas (1999): *Kulturterrorismen: et oppgjør med tanken om kulturell renhet*, Spartacus Forlag, Oslo
- Johansen, Geir (2008): Relations between educational quality in music teacher education and students' perceptions of identity, I: *Nordic Research in Music Education*, Yearbook Vol. 10 2008, Norges Musikkhøgskole, Oslo (s. 53-72)
- Jørgensen, Harald (1988): *Musikkopplevelsens psykologi*, Norsk Musikforlag AS, Oslo
- Kamsvåg, Gro A. (2011). *Tredje time tirsdag: musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Oslo
- Karlsen, Sidsel (2009): Access to the Learnable: Music Education and the Development of Strong Learners within Informal Arenas, I: Gould, Elisabeth; Countryman, June; Morton, Charlene & Rose; Leslie Stuart (eds): *Exploring social justice- How Music Education Might*

Matter. Waterloo ON: Canadian Music Education Association/ L'association Canadienne des Musiciens Educatèurs (s. 240-251)

Karlsen, Sidsel og Westerlund, Heidi (2010): Immigrant students' development of musical agency- exploring democracy in music education, *British Journal of Music Education*, 27:3 (s. 225-239)

Karlsen Sidsel og Hebert, David G. (2010): Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education, *The Finnish Journal of Music Education*, vol.13 nr 1, Helsinki (s. 6-11)

Karlsen, Sidsel (2011a) Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience, *Research Studies in Music Education*, 33 (1), (s.1-15)

Karlsen, Sidsel (2011b): *Music education in multicultural schools: Report from the Nordic research project "Exploring democracy: Conceptions of immigrant students' development of musical agency"*, Konsis Grafisk, Oslo

Karlsen, Sidsel (akseptert, ikke publisert 2012): Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy, *Music Education Research* (s. 1-34)

Kjørup, Søren (1999): *Menneskevidenskabene*, 3. Opplag, Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg

Kleivenes, Åsmund (2007): *Med hijab og rockebass*, Hovedoppgave, UiO

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal, Oslo

Nerland, Monika (2004): Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet, I: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe, Varkøy, Øivind (red); *Musikkpedagogiske utfordringer, Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo (s. 135-148)

Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (1999): Landskap for læring, I: Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, Ad Notam Gyldendal, Oslo (s. 196-214)

Omolo-Ongati, Rose (2005): Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective, I: *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21 st century* (Ed: Campbell, Drummond, Dunbar-Hall, Howard, Schippers, Wiggins), Australian Academic Press (s. 59-68)

Patel, Runa og Davidson, Bo (2007): *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Universitetsforlaget, Oslo

Reimer, Bennett (1993): Music Education in our Multimusal Culture, *Music Educators Journal* 79 nr. 7 (s.21-26)

Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet*, Universitetsforlaget, Oslo

Schippers, Huib (2010): *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*, Oxford University Press

Skånland, Marie (2011): *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self care*, Doktoravhandling, NMH-publikasjoner, Oslo

Spiritus Mundi (2009): *Copenhagen, Oslo & Stockholm/ Malmö - Are you with us? Prosjektplan*, Malmö

Sæther, Eva (2008): When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden, *Research Studies in Music Education*, vol 30 (1) (s. 25-42)

Sæther, Eva (2010): Music Education and the Other, *The Finnish Journal of Music Education*, vol. 13 nr. 1 (s.45-59)

Varkøy, Øivind (2003): *Musikk- strategi og lykke*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Volk, Terese M. (1998): *Music, Education and Multiculturalism*. Oxford University Press, New York

Ödman, Per Johan (1995): Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. I: Jørgensen, Harald og Hanken, Ingrid; *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, NMH, Oslo (s. 55-67)

Westerlund, Heidi (2002): *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*, Doktoravhandling, Sibelius Academy, Helsinki

Wormnæs, Odd (1987): *Vitenskapsfilosofi*, 2. utgave, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Internett:

<http://edvard.medialog.no/historien/barndom> (16.9.2011)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/midtspalte/sentrale-begreper.html?id=566423> (16.9.2011)

<http://www.ssb.no/innvandring/> (13.19.2011)

<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok> (20.2.2012)

<http://www.onlineordbog.dk/wordnet/no/> (20.2.2012)

<http://www.musicalfutures.org.uk/about> (22.2.2012)

Drammen kommune (2011), Minnevideo fra AYWU og annen informasjon om prosjektet:

<http://www.drammen.kommune.no/no/Omkommunen/Virksomheter/Kultur/Interkultur/Interkulturs-prosjekter/Are-you-with-us/> (15.9.2011)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Til elever og foreldre/ foresatte

Drammen 10.2.2011

Elevene i 9. klasse ved Kjøsterud skole har vært deltakere i prosjektet "Are you with us" (AYWU) i 2010, og jeg har hatt gleden av å se dem opptre på Union scene og Kjøsterud skole. Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg ønsker å skrive om tilbudet AYWU som gis av Interkultur i Drammen kommune. Temaet for masteroppgaven er hva elevene lærer av å delta på AYWU, eller med andre ord; hvilket utbytte de har av opplæringstilbudet.

Problemstilling for oppgaven er: "Hvilket utbytte har elever med ulik etnisk bakgrunn av tilbudet "Are you with us?" med tanke på læring, identitet og integrering?"

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 8 av elevene som har vært med på AYWU. Jeg ønsker å forske på elevenes egne fortellinger om hvilket utbytte de har av å være med på AYWU. Jeg vil blant annet spørre om hva de har lært av å være med de ukentlige øvelsene, uken i Malmö og konserten i København. Læringsutbyttet dreier seg både om hva de har lært faglig, personlig og sosialt. Jeg kommer også til å fokusere på hvilket utbytte de har av å være med på et tilbud sammen med ungdommer med ulik etnisk bakgrunn. Jeg vil bruke opptaksutstyr og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent 45 minutter, og de blir holdt på Masala ved kulturskolen i uke 14. Intervjuene blir skrevet ut for analyse.

Flere av elevene har gitt muntlig svar om at de ønsker å bli intervjuet. Dersom dere foreldre/ foresatte godkjenner at eleven deltar på studien, er det fint om dere og eleven skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg så snart som mulig.

Det er frivillig å delta og eleven har full mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne det nærmere. Dersom eleven trekker seg vil alle innsamlede data om eleven bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig i juni 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S for godkjenning.

Har du spørsmål til meg i forbindelse med denne henvendelsen, må du gjerne kontakte meg på tlf. 32 89 54 14 eller på mail: irene.strom@nmh.no. Du kan også kontakte min veileder Geir Johansen ved Norges Musikkhøgskole på mail: geir.johansen@nmh.no

Med vennlig hilsen Irene Strøm

Samtykkeerklæring

Elev:

Jeg har mottatt informasjon om studien av "Are you with us?", og ønsker å delta på intervju.

Signatur_____

Foreldre/ foresatte:

Jeg/ vi har mottatt informasjon om studien av "Are you with us?",
og godkjenner/ godkjenner ikke (stryk det som ikke passer) at vår elev deltar på intervju.

Signatur_____

Are you with us? Intervjuguide

Forkortelse: HS – hovedspørsmål

Åpningsspørsmål:

1. Hvorfor valgte du å bli med på AYWU?
2. Hva hadde du lyst til å lære ved å bli med på AYWU?

HS: Hvilket musikalsk læringsutbytte hadde du av å være med på AYWU?

3. Hvilke musikkstiler brukte dere i forestillingen? Pop/ rock osv.
4. Har dere arbeidet med musikk i AYWU som du ikke kjente fra før?
5. Hva er din favorittmusikk? Fikk du bruke din egen musikk i prosjektet?
6. Har du blitt flinkere til å synge, danse og opptre? På hvilke måter?

HS: Hvordan var de ukentlige øvelsene strukturert?

7. Hva gjorde dere på en vanlig øvelse?
8. Hvordan jobbet dere med å lage tekster og melodier?

HS: På hvilke måter opplever du at ditt musikalske og artistiske bidrag var viktig for prosessen og sluttproduktet?

9. Hvordan ble dine forslag tatt imot av lederne og de andre i gruppa?
10. Hvordan fikk du brukt dine evner i musikk og dans?
11. Hvilke av innslagene på konserten var du mest fornøyd med?

HS: Har deltakelsen i AYWU styrket ditt musikalske agentskap?

12. Hvor hører du på musikk? Når?
13. Hva slags musikk hører du på i friminuttene? På vei til skolen?

14. Er det noen forandring i hva slags musikk du hører på før og etter AYWU?
15. Hender at du går og synger på sangene fra AYWU?
16. Hvordan tenker du når du velger hva slags musikk du skal høre på? Humør?
17. På hvilke måter bruker du musikk? F. eks. til lekser/ stenge ute lyd/ skape identitet/ synge, spille, danse/ religion, tro?

HS: På hvilke måter har deltakelsen i AYWU vært utviklende med tanke på selvbilde og personlig utvikling?

18. Har du fått mer selvtillit av å være med på AYWU? På hvilken måte?
19. Har du utviklet deg som person ved å være med på AYWU? På hvilke måter?
20. Hvordan føler du deg på scenen?
21. Hvor trygg har du blitt på sang og dans etter prosjektet?
22. Hvordan har deltakelsen i AYWU påvirket skolen og karakterene dine?

HS: Hvilken betydning har AYWU for integrering av unge innvandrere?

23. Kan du si noe om hvordan gruppa samarbeidet?
24. Hvordan fungerte samarbeidet med ungdommene i Malmö?
25. Mener du at tilbud som AYWU gjør at nordmenn og innvandrere får et bedre forhold til hverandre? Hvordan?
26. Hvordan tror du at AYWU kan være med på å skape en bedre verden?
27. På hvilken måte kan det å holde på med musikk gjøre det lettere å trives i en ny kultur?
28. Hva betyr sangen "Change the world" for deg?

Sluttspørsmål:

29. Har du lyst til å bli med på audition for neste sesong av AYWU?
30. Vil du anbefale dine venner å gå på audition?