

Øystein Elle, Øystein Warem,
Jon Sverre Thorstensen og Sunniva Sjøstad Hovde (red.)

Musikkfagets kompleksitet og bredde – nye praksiser i et sammensatt samfunn

Musikkfagets kompleksitet og bredde –
nye praksiser i et sammensatt samfunn

Øystein Elle, Øystein Warem, Jon Sverre
Thorstensen og Sunniva Sjøstad Hovde (red.)

Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn

ÇAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Eirik Askerøi, Anne Haugland Balsnes, Bjørn-Terje Bandlien, Tor Dybo, Øystein Elle, Kai Arne Hansen, Sunniva Skjøstad Hovde, Jens Knigge, Solveig Rivenes Lone, Laila Aleksandersen Nutti, Egil Reistadbakk, Pål Runsjø, Regine Vesterlid Strøm, Iselin Dagsdotter Sæterdal, Jon Sverre Thorstensen og Øystein Warem.

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN Heftet utgave: 978-82-02-85604-5

ISBN PDF: 978-82-02-84024-2

ISBN EPUB: 978-82-02-87543-5

ISBN HTML: 978-82-02-87544-2

ISBN XML: 978-82-02-87545-9

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.240>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Omslagsfoto: Shutterstock

Cappelen Damm Forskning

forskning@cappelendamm.no

Innhold

Introduksjon: Musikkfagets kompleksitet og bredde - Nye praksiser i et sammensatt samfunn	7
Kapittel 1 Uvurderlig vurdering	15
<i>Øystein Elle, Øystein Warem og Jon Sverre Thorstensen</i>	
Kapittel 2 Prompekomposisjon og protestsong - om kulturforståing, skaparkraft og kunstnarisk uttrykksfridom.....	41
<i>Iselin Dagsdotter Sæterdal og Sunniva Skjøstad Hovde</i>	
Kapittel 3 Grenseløs eksperimentering: avantgardistiske metoder i grunnskolens musikkfag.....	69
<i>Pål Runsjø og Øystein Elle</i>	
Kapittel 4 Narratiiva geahčastat juoiganárbevirrui sámi oahpahusdiliin.....	99
<i>Laila Aleksandersen Nutti</i>	
Kapittel 5 Lærerstudenters erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter knyttet til sang.....	123
<i>Anne Haugland Balsnes, Jens Knigge og Regine Vesterlid Strøm</i>	
Kapittel 6 Elevperspektivet i musikkpedagogisk forskning: interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar som rammeverk	159
<i>Solveig Rivenes Lone</i>	
Kapittel 7 Kjønnsperspektiver i musikkfaget	187
<i>Kai Arne Hansen og Eirik Askerøi</i>	
Kapittel 8 Design av lydlaboratorium: en vei mot autentiske mellomrom i musikkundervisning?	217
<i>Egil Reistadbakk og Bjørn-Terje Bandlien</i>	

Kapittel 9 Programmering i musikkfaget	245
<i>Jon Sverre Thorstensen, Øystein Warem og Øystein Elle</i>	
Kapittel 10 Soundtrap som didaktisk design?	277
<i>Bjørn-Terje Bandlien og Egil Reistadbakk</i>	
Kapittel 11 Gehørtradering: uformelle læringsarenaer i populærmusikken	309
<i>Tor Dybo</i>	

Introduksjon

Musikkfagets kompleksitet og bredde – Nye praksiser i et sammensatt samfunn

Velkommen til denne antologien, som tar sikte på å belyse nye perspektiver innen musikkpedagogikk og -didaktikk i lys av læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Antologien inngår i skriftserien MusPed:Research, som siden 2020 har bidratt til å utforske og dokumentere musikkpedagogisk praksis og kunnskapsutvikling i et fagfelt som stadig er i endring. *Musikkfagets kompleksitet og bredde* samler ulike vitenskapelige bidrag som tar for seg hvordan musikkfaget kan forstås og videreutvikles i skolen, og hvordan undervisningen kan tilpasses samtidens muligheter og krav.

Læreplanens vektlegging på tverrfaglighet, utforskning og livsmestring viser til ønske om et bredere perspektiv på musikkfaget, der skapende prosesser, opplevelse, kulturforståelse og samhandling blir sett på som like viktige eller viktigere enn teknisk ferdighet. Kapitlene i denne boken belyser ulike aspekter av musikkfagets kompleksitet. Forfatterne fremhever viktigheten av å tilpasse undervisningen til en verden i stadig endring, der mangfold og likeverd er viktige premisser for at alle elever skal få plass og få mulighet til å utvikle seg.

Musikkfaget har vært et mangfoldig fag som har gjennomgått betydelige endringer de siste tiårene. Fra å dels være et trivselsfag i M87, fremstod musikkfaget i L97 som aktivitets- og trivselsfag, men også et skapende fag. Det skapende aspektet har bidratt til det idémessige grunnlaget til musikkfaget i både LK06 (Kalsnes 2017 s.80) og i LK20. Med innføringen av LK06 ble musikkfaget mer målstyrt, med vekt på spesifikke kompetanser. LK20 representerer nok en dreining, der musikkfaget nå fremstår som et bredere og mer komplekst felt, strukturert rundt kjerneområdene “oppleve musikk”, “lage musikk”, “kulturforståelse” og

“utøve musikk”. Det musikkpedagogiske feltet har i økende grad blitt preget av en bevissthet om sammenhengen mellom musikkundervisning, samfunn og identitet. Ruth Wright peker på hvordan musikkpedagogikken har beveget seg inn i en tid preget av kompleksitet, der musikkfaget ikke lenger kun kan forstås som en isolert aktivitet, men må ses i lys av større samfunnsmessige utviklinger og sosiale endringsprosesser (Wright, 2017 s. 11).

Denne antologien tar sikte på å utforske hvordan kjerneområdene i musikk kan forstås og utvikles videre i skolen, sett opp mot et samfunn preget av økt digitalisering, kulturelt mangfold og endrede læringsbetingelser.

Antologien er utgivelse nr. 9. i skriftserien MusPed:Research, I denne utgaven har forfatterne bidratt til å sette søkelys på de komplekse og mange mulighetsrommene til musikkundervisning som læreplanen (LK20) i musikk kan avstedkomme. Denne antologien tar sikte på både å utforske musikkpedagogiske områder som tidligere har blitt belyst i MusPed:Research-serien, samt temaer og sider ved musikkpedagogikken som i mindre grad har blitt belyst. I *Music Technology in Education – Channeling and Challenging Perspectives* (Eiksund, Angelo & Knigge, 2020), ble digitale verktøy i musikkutdanning satt på agendaen. Ulike forskerstemmer har i denne utgaven utforsket flere sider av den digitale musikkpedagogikken gjennom blant annet å undersøke didaktisk design i DAW, programmering i musikkfaget, digitale lydlaboratorium og nye innfallsvinkler til musikkpedagogisk praksis i arbeide med for eksempel loop station. *Explorative Perspectives in Music and Education* (Øien, Kolaas, Duch & Angelo, 2023) bidro til kunnskap på ulike utforskende perspektiver innen musikkpedagogikk. Noen av disse perspektivene utforskes videre i prompekomposisjoner på loop station, avantgardistisk metodikk, og kjønnsperspektiver, i denne utgaven. Perspektiver på helse og kunst, kultur og musikk i utdanning ble videre presentert i utgaven *Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education* (Heide, Bjerke Batt-Rawden, Stranden & Angelo, 2024). Noen av disse perspektivene bringes også videre her i denne nye antologien, med kapitler som setter søkelys på sang i skole og utdanning, uformelle læringsarenaer og autentiske læringsrom. I tillegg knytter temaer som kjønnsperspektiv,

elevperspektiv og interseksjonalitet fra ulike kapitler i denne boken seg direkte til ett av LK20s tverrfaglige tema; folkehelse og livsmestring.

Forfatterne av *Musikkfagets kompleksitet og bredde* bidrar med ulike fagdidaktiske og vitenskapelige artikler som belyser bredden i musikkfaget, i tråd med de mulighetene LK20 legger til rette for. Artikkene tar utgangspunkt i et mangfold av metodologiske tilnærminger, inkludert autoetnografi, kunstbasert forskning, forskningsintervjuer, mixed methods og empiriske undersøkelser i skolen. Forskningsbidragene spenner over flere tematiske områder, blant annet ulike mangfoldsperspektiver, vurdering, joikens utdanningsfunksjoner, avantgardisme, teknologi og gehørtradering.

Omdreiningspunktet for denne antologien er musikkfagets kompleksitet og bredde sett i lys av LK20. Bidragene undersøker hvordan musikkfaget beveger seg fra smalere, mer spesifikke forståelser av musikkfaget, til bredere og mer inkluderende tilnærminger av faget, der elevenes skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling står sentralt. Slik søker forfatterne av antologien ikke bare å dokumentere utviklingen av musikkundervisningen, men ved å knytte ulike deler av musikkfaget til empiri, teori og filosofi, ønsker de også å se fremover mot hvordan musikkfaget (i skolen) kan høres ut i et stadig mer digitalt og mangfoldig sammensatt samfunn.

Målgruppen for denne antologien omfatter musikkfaglige forskere, lærerutdannere ved høyskoler og universiteter, musikkvitere, musikkklærerstudenter, musikkpedagogikkstudenter, PPU-studenter og musikkklærere i grunnskolen. Med denne utgivelsen ønsker vi å gi et solid faglig grunnlag for refleksjon og videreutvikling av musikkpedagogisk praksis, samtidig som vi inviterer til en bredere samtale om musikkfagets plass i skolen og samfunnet.

Oversikt over antologiens artikler:

Kapittel 1: Uvurderlig vurdering

Musikkfagets kompleksitet utfordrer tradisjonelle vurderingsmetoder. Dette kapitlet tar opp hvordan musikalske uttrykk kan vurderes i skolen og diskuterer dilemmaet mellom subjektivt skjønn og objektive

vurderingskriterier. I skolen er ønsket om objektive og transparente vurderingsrammer sterkt til stede, men musikkundervisningens særegne natur skaper utfordringer for enkle løsninger. Forfatterne undersøker hvordan lærere balanserer mellom å vurdere skapende prosesser, utøvende ferdigheter og elevenes opplevelse av musikk, og hvordan disse elementene bringer kompleksitet inn i vurderingsarbeidet.

Kapittel 2: Prompekomposisjoner og protestsong – om kulturforståing, skaparkraft og kunstnarisk uttrykksfridom

Hvordan fungerer dynamikken mellom læreres normer og barns skaperkraft og kunstneriske uttrykk? Dette kapitlet gir et nytt bidrag til forståelsen av kultur som begrep og praksis i musikkdidaktikken, med særlig fokus på skole og barnehage. Teksten utfordrer normorienterte tilnærminger til kunstneriske uttrykk og undersøker hvordan majoritære normer legger premisser for minoritære kulturuttrykk. Forfatterne argumenterer for at skoler og barnehager trenger verktøy for å gi barn og unge mulighet til å utvikle og utforske sine egne kunstneriske uttrykk, samtidig som ansatte gis rom for å være kunstnerisk samskapende, og ikke bare et kontrollorgan.

Kapittel 3: Grenseløs kreativitet – avantgardistiske metoder i musikkundervisning

Avantgardistiske metoder kan integreres i musikkundervisningen og berike faget i tråd med LK20s vektlegging av kreativitet og tverrfaglighet. Forfatterne utforsker eksperimentering med musikkens elementer som en metode for å styrke elevenes refleksjonsevne og samfunnsforståelse. Med utgangspunkt i textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjon argumenterer teksten for at slike tilnærminger kan fremme kreativitet og eksperimentering i musikkundervisningen. Gjennom studier ved to utdanningsinstitusjoner presenterer forfatterne innsikt i studenters erfaringer med avantgardistiske undervisningsmetoder.

Kapittel 4: Narratiiva guorahallan juoiganárbevierus sámi oahpahuskonteavsttas

Dette kapitlet utforsker joikens pedagogiske funksjon i samiske utdanningskontekster. Forfatteren gjennomgår eksisterende forskning og analyserer hvordan joik kan integreres i undervisningen, samt hvilke utfordringer og muligheter dette innebærer. Teksten er skrevet på nord-samisk for å bidra til utvikling av fagspråket og for å sikre at samiske perspektiver kommer tydelig frem i diskusjonen. En engelsk oversettelse er tilgjengelig via QR-kode i kapitlet, slik at et bredere publikum kan få innsikt i tematikken.

Kapittel 5: Sang i lærerutdanningen – sangens rolle i skolen

Her rettes søkelyset mot sangens plass i lærerutdanningen og musikkundervisningen i skolen. Forfatterne diskuterer hvordan sang kan bidra til fellesskap og trivsel, men også hvordan lærere møter utfordringer knyttet til stemmeskam og manglende musikkutdanning. Sangens nære kobling til identitet og følelser gjør den til en unik pedagogisk ressurs. Teksten utfordrer lærerutdanningen til å se sang som en sentral metode for å styrke både personlig og sosial kompetanse hos elevene.

Kapittel 6: Elevperspektivet i musikkpedagogisk forskning – interseksjonelle og posthumanistiske tilnærminger

Hvordan kan elever få større makt til å utvikle kunnskap i musikkundervisningen? Dette kapitlet undersøker hvordan interseksjonalitet og posthumanisme kan skape mer inkluderende praksiser. Ved å utfordre tradisjonelle maktstrukturer argumenterer forfatterne for at disse tilnærmingene kan ha store pedagogiske konsekvenser, særlig i synet på læring, demokrati og elevenes rolle i undervisningen.

Kapittel 7: Kjønnsperspektiver i musikkfaget

Musikk og kjønn er tett sammenvevd, og dette reflekteres også i musikkundervisningen. I dette kapitlet utforsker forfatterne hvordan kjønnsrelaterte problemstillinger, fra historiske normer til moderne populærmusikk, påvirker estetiske uttrykk og sosiale praksiser i skolen. Forfatterne diskuterer hvordan LK20 kan bidra til å utfordre stereotyper og fremme mangfold og likeverd i klasserommet, samt hvordan musikkfaget kan brukes til kritisk refleksjon og sosial læring.

Kapittel 8: Design av lydlaboratorium – en vei mot autentiske mellomrom i musikkundervisning

I dette kapitlet utfordres tradisjonelle undervisningsmetoder ved å undersøke et undervisningsprosjekt der elever besøker en lærerutdanningsinstitusjon for å eksperimentere med digital musikkteknologi. Forfatterne av studien analyserer hvordan autentiske læringsrom skapes og hvordan lærerrollen kan balansere mellom styring og elevinitiativer. Teksten gir konkrete forslag til hvordan både lærerutdanninger og skoler kan støtte elevenes kreative prosesser.

Kapittel 9: Programmering i musikk – algoritmisk tenking i musikkundervisningen

Her introduseres programmering som et kreativt element i musikkundervisningen. Forfatterne undersøker hvordan algoritmisk tenking kan berike musikkfaget og hvordan lærere kan integrere digitale verktøy på musikkfaglige premisser. Studien viser at programmering ikke bare er et teknologisk verktøy, men en prosess som kan åpne nye muligheter for musikkforståelse og skapende praksis.

Kapittel 10: Soundtrap som didaktisk design?

I dette kapitlet undersøkes det hvordan Soundtrap, et digitalt musikkprogram, påvirker skapende prosesser i skolen. Forfatterne diskuterer

hvordan teknologien både kan støtte og styre musikkfaglige uttrykk, samt hvordan lærere kan fasilitere bruken av slike verktøy. Studien bygger på analyser av uerfarne komponisters møte med Sundtrap-programmet og vurderer teknologien fra et kritisk designperspektiv.

Kapittel 11: Gehørtradering – uformelle læringsarenaer i populærmusikken

Dette kapitlet ser på gehørtradering som en viktig, men ofte undervurdert læringsform innen populærmusikk. Forfatterne av studien undersøker hvordan muntlig overføring i uformelle læringsmiljøer, som i jam sessions og øvingslokaler, kan utfordre tradisjonelle undervisningsmodeller og bidra til en mer fleksibel og inkluderende musikkundervisning.

En bred og kompleks utdanning for framtida

Vi vet lite om hvordan framtidens musikkundervisning høres ut. Det kan tenkes at musikalske kompetanser som det å lytte, anerkjenne ukjente uttrykk, vurdere etter nye kriterier, blir de sentrale ferdighetene og kompetansene fremover. Det kan også hende at musikkfagets historikk, premisser og tradisjon blir mindre viktig, og at det er mer generelle lyd-kompetanser som gjør seg gjeldende i fremtida. Dette er refleksjoner redaksjonen har gjort seg i løpet av dette arbeidet, og som vi synes er viktig for å kunne gå en utforskende og samfunnsorientert musikkundervisning i møte.

Samlet sett viser kapitlene hvordan musikkfaget kan romme et utall av tilnærminger og perspektiver, fra vurdering og programmering til samspill mellom ulike kunstformer og uformelle læringsarenaer. Geir Johansen peker på hvordan musikkundervisning både påvirker samfunnsendringer og påvirkes av samfunnsendringene, og argumenterer for at musikkfaget kan fungere som en arena for sosial endring dersom lærere og elever gis handlingsrom til kritisk refleksjon og skapende virksomhet. (Johansen, 2014 s. 70)

Bredde og kompleksitet i musikkfaget er ikke bare en utfordring, men en mulighet til å tilpasse undervisningen til et samfunn i rask forandring.

Når musikkfaget integrerer tverrfaglighet, digital teknologi og kreative prosesser, kan det bidra til å utvikle kompetanse som er relevant både for fremtidens arbeidsmarked og for personlig vekst og livsmestring. I tråd med Johansen (2014) ønsker vi å understreke viktigheten av å ha et kritisk blikk på både musikkfagets innhold og vurderingens rolle, slik at elevenes musikkopplevelser kan verdsettes i sin fulle kompleksitet.

Referanser

- Eiksund, Ø. J., Angelo, E., & Knigge, J. (2020). *Music Technology in Education: Channeling and Challenging Perspectives*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108>
- Heide, A.-L., Batt-Rawden, K. B., Stranden, M. & Angelo, E. (2024). *Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216>
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(1), 70–100. aAct. maydaygroup.org
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen–fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy. *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen*. (s. 69-90) Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2475754>
- Øien, O. B., Salthammer, s. K., Duch, M. F. & Angelo, E. (2023). *Explorative Perspectives in Music and Education*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.200>
- Wright, R. (2017) Music, society and education in times of complexity I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 9- 18). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2475739>

KAPITTEL 1

Uvurderlig vurdering

Øystein Elle, Øystein Warem og Jon Sverre Thorstensen

Høgskolen i Østfold

Abstract

Through focus group interviews with five music teachers in schools located around Østfold and 19 music teachers' free text responses through a survey, we take a closer look at how different parts of the music subject are assessed and judged in school. We wanted to uncover the experiences and challenges music teachers face in relation to their assessment practice, and to what extent qualitative assessment and musical judgment can be combined with analytical assessment and objective criteria without compromising the assessment's validity.

A central question we pose, is: How to ensure transparency and a sufficient degree of reliability in the assessment practice in a complex subject where different forms of assessment are combined? This research question is discussed and seen in the light of the national curriculum (LK20), incoming data from the teachers and current literature in the field.

Keywords: assessment practice, assessment culture, music teacher perspectives, music diversity, cultural understanding

Sitering: Elle, Ø., Warem, Ø. & Thorstensen, J. S. (2025). Uvurderlig vurdering. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 15–39). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch1>

Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

I lys av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) åpner musikkfaget nye muligheter for faglig utforskning og dybdelæring. LK20 fremmer en fornyet forståelse av kompetansebegrepet som understreker viktigheten av kreativt og utforskende arbeid, hvor elevenes musikalske kultur og iboende musikalitet er i sentrum. Denne tilnærmingen byr på muligheter til å utforske musikkfagets mangfoldige natur, hvor mer åpne kompetansemål enn ved tidligere læreplanverk ikke bare oppmuntrer til, men krever en bredde i undervisning og vurdering som favner om elevers individuelle musikalske utvikling. Vår studie søker å navigere i dette komplekse landskapet ved å utforske hvordan musikkklærere kan balansere kravene om transparens og pålitelighet i vurderingen med et ønske om å stimulere til kreativ eksperimentering innenfor rammene av LK20.

Vi som skriver denne artikkelen så på tv-programmet «Debatten» som gikk på NRK TV 23. februar 2021. En av sakene som skulle opp til debatt, var at Dagbladets musikkanmelder Anders Grønneberg hadde skrevet en vurdering av bidragene til låtskriverkonkurransen Melodi Grand Prix. I sin anmeldelse av sangen «Ut av mørket» av Andreas Haukeland (alias TIX), omtalte journalisten Haukeland som «milevis unna en rekke troverdige mannlige og kvinnelige kvalitetsartister i sin egen generasjon» og at «Tix snubler i klisjeer». Videre skrev Grønneberg at «han skulle aldri vært der med en så hjelpeløs låt», før han avsluttet med å erklære at «jeg skal spise Tix-pannebandet, på en seng av knuste glasskår fra brillene hans, dersom han vinner MGP-finalen» (Grønneberg, 2021). Artisten uttalte seg i pressen etter denne anmeldelsen og anklaget journalisten for mobbing. Da Haukelands sang faktisk vant den norske finalen i Melodi Grand Prix, ble både han og Grønneberg invitert til Debatten på NRK.

Som utøvende kunstnere gjennom mer enn 25 år og som lærere i skapende og utøvende fag leser vi anmeldelser fra ulike perspektiver og med et kritisk blikk. Da denne saken kom opp, var en av forfatterne av denne artikkelen i prosess med å skrive en artikkel om blant annet anmeldelser av scenekunst og hvordan anmeldelser leses eller ikke leses i relasjon til verk og kontekst (Elle & Solli, 2021) og så frem til at anmelderrollen skulle diskuteres i «beste sendetid» på NRK TV.

Uten å gå nærmere inn på det eksplisitte innholdet i debatten som fant sted, vil vi trekke frem en uttalelse fra Dagbladets kulturredaktør vi særlig merket oss ved. Uttalelsen skapte grobunn for vårt ønske om å se nærmere på vurdering i skolefaget musikk, og hvordan denne praksisen er og kan være sammenlignet med kvalitetsvurderinger som anmeldere utfører i det profesjonelle kulturlivet. Sigrid Hvidsten sier at en anmeldelse kun representerer anmelderens mening, og understreker at «en anmeldelse er en hundre prosent subjektiv kvalitetsvurdering av et stykke eller et verk» (Hvidsten i NRK Debatten, 2021, 21:20).

Anmeldelsen som ble diskutert i dette debattprogrammet er interessant som et eksempel på hvordan en anmelder som uttaler seg på bakgrunn av sin «smak» kan være i konflikt med hvordan det samme verket virker i sin kontekst og blant sitt publikum. Det er stor forskjell på funksjonen til vurderinger av kunstfaglige prestasjoner i dagspressen og vurderinger av kunstfaglige prestasjoner i musikk som skolefag. Likevel kan vi møte de samme problemstillingene omkring faglighet (for den som utfører vurderingen), validitet, kulturkonflikt, subjektivitet og vurderingskriterier i vurderinger av musikalsk utøvende og skapende arbeid i skolen, som i kulturlivet.

I løpet av de siste tjue årene har vi sett stadig økende vektlegging av vurdering i skolen. Ved innføringen av læreplanreformen Kunnskapsløftet 2006 ble kompetansemål innført som grunnlag for vurdering i alle fag. Dette innebar en tydeligere kobling mellom hva elevene skulle lære, hvordan de skulle lære det og hvordan de skulle vurderes. I det offentlige musikk- og kunstfeltet kan det synes som om det er lite ønske om og vilje til å vurdere kunstneriske uttrykk etter objektive kvalitetskriterier. Merete Jonvik, forsker ved IRIS, har undersøkt kunstkritikker i aviser og tidsskrifter og intervjuet en rekke anmeldere. I et intervju i artikkelen «Hva er egentlig god kvalitet i kunst?» uttaler hun:

Selv om kritikere er opptatt av hva kvalitet er, hva som ligger bak begrepet så å si, er det ingen som mener at begrepet er til særlig nytte i kritikksammenheng. Det meningsfulle er å beskrive hva som skjer i møtet mellom kunsten og betrakteren, mener kunstkritikerne. (Jonvik sitert i Jakobsen, 2016)

Vurdering av musikalske ferdigheter, skaperevne og formidling i skolen vil nødvendigvis skille seg fra hvordan musikk og andre kunstneriske

uttrykk vurderes i det profesjonelle musikk- og kunstfeltet. Selve formålet med vurderingen er ulikt, og lærere i skolen må i motsetning til musikkritikere forholde seg til kompetansemål i sin vurderingspraksis. Ifølge rapporten *Vurdering i skolen* utført av Rambøll Management Consulting (2020) for Utdanningsforbundet har vurdering av elevenes arbeid to hovedformål: «Å gi informasjon til eleven, lærere og foreldre underveis i opplæringen, som utgangspunkt for videre læring (underveisvurdering) samt «å beskrive elevenes oppnådde kompetanse ved slutten av et opplæringsløp, gjennom standpunktvurdering og eksamen (sluttvurdering)» (Rambøll Management Consulting, 2020).

I 2010–2018 var «vurdering for læring» en nasjonal satsing. Dette bygger på fire prinsipper som ifølge Utdanningsdirektoratet ville styrke elevenes forutsetninger for å lære: Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Utdanningsdirektoratet 2019).

Vurdering i musikkfaget er et sentralt fokusområde for musikk lærere. Musikkfaget er ikke underlagt internasjonalt standardiserte tester, men underlegges like fullt strenge krav til grundig og systematisk elevvurdering tilsvarende andre fag i skolen. Musikkfaget representerer flere ulike former for kunnskap. Didaktiske valg og innhold i undervisningen vil derfor kunne være ulike avhengig av den enkelte musikk lærers kunnskapssyn.

Petter Dyndahl tar utgangspunkt i Lars-Owe Dahlgrens fire didaktiske sentralspørsmål (Dahlgren, 1989) når han skriver at fagfeltet musikk, inkludert musikkpedagogikk, er preget av ustabilitet og konstant forhandling rundt mening, interesse og autoritativ kraft. Dyndahl argumenterer for at musikkutdanning og musikk som fagfelt er i en kontinuerlig prosess av endring og forhandling, påvirket av nye kunnskapsområder,

teknologi, og kulturelle strømninger, som utfordrer tradisjonelle, statiske forståelser av musikkundervisning. Dette fører til en oppfordring om en overgang fra normative til analytiske tilnæringsmåter i musikkpedagogisk forskning, og vektlegger behovet for en kritisk diskusjon rundt undervisningsfagets dynamiske og kontingente natur (Dyndahl, s. 311–314).

Den danske musikkforskeren Frede V. Nielsen har hatt stor betydning for musikkpedagogisk forskning og praksis. Hans tredeling av musikkfagets basis langs aksene *scientia*–*ars* inkluderer også en tredje dimensjon: det håndverksmessige og hverdagskulturelle aspektet. *Scientia* (vitenskap) dreier seg om teoretiske kunnskaper og analytiske tilnæringer, blant annet musikkteori og musikkhistorie. *Ars* (kunst) handler om skapelse, tolkning og musikalske uttrykk. Innen denne dimensjonen vektlegges kreativ utfoldelse og musikalsk opplevelse. Den tredje dimensjonen er de håndverksmessige og hverdagskulturelle aspektene, som i tillegg til tekniske og håndverksmessige ferdigheter også inkluderer utforskning av musikkens rolle i dagliglivet og i ulike kulturer. I Nielsens modell integrerer musikkundervisningen disse tre dimensjonene av musikkfaget (Nielsen, 2002, s. 110). Pedagogikkprofessor Monica Nerland definerer også kunnskapsområdet i musikkfaget i tre ulike former på lignende måte: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Nerland, 2004, s. 46).

Påstandskunnskapen er det tradisjonelle kunnskapsbegrepet og den delen av kunnskap som man kan sette ord på. *Ferdighetskunnskapen* innehar i tillegg til det teoretiske også et aktivitetsaspekt ved seg og dreier seg om hvordan man kan bruke påstandskunnskap i utførelse av kunnskapsbaserte handlinger. *Fortrolighetskunnskap* er den kunnskapen elevene har gjort seg gjennom erfaringer i musikk uten nødvendigvis å ha hatt en bevisst refleksjon over det: «Fortrolighetskunnskap har ofte en 'taus' karakter, fordi den er forankret i et repertoar av erfaringer som bygger på handlinger, som ikke alltid har vært gjenstand for bevisst refleksjon eller er forsøkt omsatt i et språklig uttrykk» (Nerland, 2004, s. 48). Både Nielsens modell og Nerlands definisjoner av kunnskap i musikk innebærer at musikkundervisningen integrerer disse tre dimensjonene av kunnskaper i musikkfaget.

Siden musikkfaget i grunnskolen er underlagt et læreplanverk, vil musikkundervisningen i stor grad kunne styres av dette. Likevel vil den enkelte lærers prioriteringer vesentlig kunne styre musikkfagets basis (Hanken & Johansen, 2016, s. 174). Hvilke fagsyn musikkpedagogen vektlegger vil i tillegg til læreplanen ha stor betydning for musikkundervisningens innhold og metode i det enkelte klasserom. Ingrid M. Hanken og Geir Johansen støtter seg til blant annet Frede Nielsen og Petter Dyndahl når de kategoriserer musikkfaget i syv ulike fagsyn: musikk som estetisk fag, musikk som ferdighetsfag, musikk som kunnskapsfag, musikk som musisk fag, musikk som trivselsfag, musikk som kritisk fag og musikk som mediefag (Hanken & Johansen, 2016, s. 176–187). Forfatterne understreker at de ulike fagsyn kombineres, men med ulik vektlegging hos den enkelte musikkpedagog og i den til enhver tid gjeldende læreplan.

Vi kan slå fast at musikkfaget bygger på et bredt og variert kunnskapsgrunnlag som inkluderer teoretiske, kunstnerisk skapende og håndverksmessige aspekter. Dette kan føre til komplekse vurderingsutfordringer i musikkfaget. I denne studien har vi sett nærmere på hvordan musikk-lærere i skolen balanserer forholdet mellom subjektiv kjennskapsbasert vurdering og objektive vurderingskriterier, samt hvilke utfordringer musikk-lærere kan møte på i sin vurderingspraksis i tråd med intensjonene i LK20. Vi legger til grunn at svaret på dette er sammensatt og ikke fører til en entydig forståelse av musikalske uttrykk og opplevelse som noe enkelt målbart.

I vår studie har vi utført fokusgruppeintervjuer med et antall musikk-lærere i ungdomsskolen, og vi har innhentet data gjennom utsendelse av spørreskjemaer til et stort antall musikk-lærere i Østfold-regionen for å kartlegge læreres erfaringer med vurdering i musikkfaget, endringene det nye læreplanverket (fagfornyelsen) LK20 innebærer og hvilke utfordringer musikk-lærerne møter i sin vurderingspraksis i musikkfaget. Vi vil legge frem et utvalg av funnene vi har gjort og diskutere disse i lys av skolepolitiske føringer, nasjonal og internasjonal forskning på vurdering i musikkfaget og vår egen vurderingserfaring.

Fagfornyelsen LK20 legger i større grad opp til å inkludere elevenes musikalske kultur og iboende musikalitet enn tidligere, og til å fremme kreativt skapende arbeid i musikkfaget (Rambøll Management

Consulting, 2020). Ved å stille lærere i skolen ulike spørsmål omkring deres praksis i vurdering av elevenes arbeid vil vi belyse utfordringer knyttet til vurdering i musikk, og spesielt innen eksperimentelle og skapende musikalske aktiviteter.

Metode

I løpet av 2021 og 2022 initierte fagmiljøet i musikk ved Høgskolen i Østfold en rekke dekom-p-samlinger (desentralisert kompetanseutveksling) som ble arrangert for skoler i hele Østfold-regionen. Dette initiativet var i tråd med retningslinjene fastsatt i Meld. St. 21 (2016–2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, som understreker at kommuner og fylkeskommuner har ansvaret for å gjennomføre tiltak for kompetanseheving i skolen i samarbeid med universiteter og høgschooler (Meld. St. 21 (2016–2017), kapittel 8.4). Et vesentlig poeng med disse prosjektene er at høyskolen og praksisfeltet skal sees på som likeverdige parter i et utviklende samarbeid.

Det relevante fagmiljøet ved den tilknyttede høyskolen hadde ansvar for det faglige innholdet under samlingene. På oppfordring fra fylkeskommunen tok fagmiljøet i musikk ved Høgskolen i Østfold på seg ansvaret for å tilby dekom-p-samlinger som skulle bidra til kompetanseutvikling knyttet til implementeringen av fagfornyelsen LK20, og for å legge til rette for kompetanseheving av vurderingspraksisen innen musikkfaget. Dette ga oss en unik tilgang til mange lærere fra regionen med interesse for slik vurdering. Under den andre samlingen gjennomførte vi intervjuer som hadde en dobbel funksjon. På den ene siden ble intervjuene brukt som refleksjonsgrunnlag under selve samlingen, på den andre siden ble de samme intervjuene gjennomført for å innhente data til denne studien. Dataene presentert i denne artikkelen er basert på informasjon innhentet fra lærerne som deltok ved de omtalte dekom-p-prosjektene. Gjeldende regelverk for personvern (Personvern, 2018; Personvernopplysningsloven, 2015) er ivaretatt i denne studien ved at alle informantene har uttrykkelig gitt samtykke til optak og bruk av data som har fremkommet under samlingene.

Etter den første samlingen, der tema var fagfornyelsen, distribuerte vi spørreskjemaer til alle deltagende musikkklærere. Dette gjorde det mulig

for oss å samle både kvalitative og kvantitative data fra 19 lærere som representerte ulike skoler i Østfold. De kvantitative dataene vi kunne hente ut fra vår survey har vi valgt å ikke behandle her, ettersom LK20 på tidspunktet undersøkelsen ble sendt ut ennå ikke hadde blitt tilstrekkelig implementert i skolene. Vi kunne dermed ikke trekke gyldige slutninger ut fra dette materialet. Den samme survey avstedkom imidlertid også fritekstsvar fra de deltakende lærerne. Disse har vi benyttet, og de inngår i datamaterialet for vår fenomenologiske analyse av våre informaners vurderingspraksis. I tillegg til dette, etter å ha gjennomført den andre dekomposisjonen som spesifikt omhandlet vurdering i musikkfaget, gjennomførte vi to separate fokusgruppeintervjuer med henholdsvis tre og to musikk lærere. Dette ga oss muligheten til å innhente utfyllende kvalitative data fra fem musikk lærere som var varierte i alder, formell kompetanse og skolekontekst innenfor Østfold-regionen. Intervjuene ble gjennomført med en intervju-guide med fire sentrale refleksjonsspørsmål: (1) Hva gjør dere i situasjoner der det er vanskelig å lage objektive vurderingskriterier? (2) Hvordan måler vi kvalitet på elevenes arbeid i musikkfaget? (3) Hvordan kan læreren begrunne vurderinger i skapende aktiviteter, der målet er å stimulere elevenes kreativitet? (4) Hvordan kan elevenes *opplevelser* måles og vurderes?

I analysearbeidet tok vi utgangspunkt i Creswell og Creswells modell «data analysis in qualitative research» (2018, s. 194). Lyddopptakene fra intervjuene ble transkribert av forfatterne selv, alt i en sammenhengende skriftlig form uten å ta med pauser, latter, tonefall og så videre. Videre ble materialet gjennomlest før det ble kodet og kategorisert. Kategoriene ble utformet etter hva som var felles fra både intervjuene og de tekstlige tilbakemeldingene fra lærerne etter de første rundene. Noen eksempler på kategorier var *lage oppgaver og undervisning basert på at det er enkelt å lage objektive kriterier, lærernes oppfatning av elevenes ønske og behov for tydelige vurderingskriterier og vurdering som didaktisk metode*.

Gjennom kategoriseringen fikk vi systematisert materialet. Deretter gjennomgikk vi alt på nytt, hvor vi videre diskuterte oss frem til et utvalg av sitatene som kunne gi oss noen svar på forskningsspørsmålene. Disse merket vi med rødt, hvorpå vi ytterligere kondenserte materialet ned til et utvalg sitater vi plukket ut som representative for undersøkelsen.

Innsamlede data fra disse intervjuene og fra spørreundersøkelsene utgjør det sentrale materialet for vår studie. I tillegg støtter vi oss på eksisterende nasjonal og internasjonal forskning innenfor feltet, samt vår egen erfaring fra vurderingspraksis i musikkundervisning. Vår metode har gitt oss tilgang på inngående kvalitativ kunnskap om våre informanternes erfaringer. Gjennom samtaler og mulighetene for improvisasjoner dette innebærer, har vi forsøkt å fange opp refleksjoner formålstjenlig for vår studie. Vår metode er fenomenologisk, idet vi setter søkelys på våre informanternes opplevelser og erfaringer som fagpersoner. Videre er vår analyse av de funn vi gjør av hermeneutisk art, ved at vi tolker vår forståelse av informantenes syn og erfaringer i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007, s. 180–181). Samlet sett gir denne tilnærmingen oss et omfattende grunnlag for å utforske og analysere spørsmålene og temaene som er relevante for vår forskning.

Fra transparent objektivitet til subjektive vurderinger

Denne artikkelen begynner med et eksempel fra vurdering av musikk i det profesjonelle musikkfeltet, og peker på hvordan musikalske preferanser, eller smak og musikkulturelle forståelser kan ligge til grunn for kvalitetsvurdering av musikalsk komposisjon og fremførelse.

Når anmeldere av musikk og andre kunstuttrykk i det profesjonelle kulturlivet ikke ser det som relevant å sette standarder for objektiv kvalitetsvurdering, og når kulturellederen i Dagbladet sier at en anmeldelse skal være et uttrykk for anmelderens personlige smak, hvorfor skal vi da kvalitetsvurdere elevens musikalske prestasjoner i skolen? Dette spørsmålet er ofte blitt stilt av musikkklærere og forskere. I boka *Assesment in Music Education* siteres John Paynter, som i 1982 reiste spørsmålet: «Assesment – is it relevant? Or is it indulged in to conform with the rest of the school procedure?» (Fautley, 2010, s. 59). Fautley slo i 2010 fast at ulike syn på vurdering i musikkfaget blir hett debattert, og spenner fra de som sier at musikkfaget bør utelates fra vurdering i skolen til de som ønsker at det etableres en serie klare kompetanser som kan måles med nøyaktighet (Fautley, 2010, s. 1).

Et gjennomgående dilemma i musikk lærernes vurdering av elevenes arbeid kan synes å være forholdet mellom subjektivitet og objektivitet. I sin doktorgradsavhandling *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* påpeker John Vinge (2014) at begrepene subjektiv og objektiv på et ontologisk nivå henspiller på den sansende, subjektet, og de objekter denne omgir seg med, og sier videre:

Spørsmål om subjektivitet og objektivitet vil dreie seg om den virkelige verden eksisterer forut for menneskelig erfaring, om denne virkeligheten er lik for alle, eller om alle ting, hendelser og fenomener kun er virkelige idet de kommer til syne gjennom den individuelle erfaringen. (Vinge, 2014, s. 65)

Han argumenterer likevel for at det innen vurderingspraksis i skolen vil være hensiktsmessig å forstå begrepene slik de benyttes i dagligtale. Dette er i tråd med vår erfaring i samtaler med musikk lærere i skolen: En objektiv vurdering er der læreren ikke lar egne preferanser påvirke vurderingen, og at kriteriene som ligger til grunn for vurderingen er transparente og forståelige for lærer og for elev. Subjektive vurderinger, på den andre siden, vil variere fra lærer til lærer og være preget av den enkelte lærers preferanser, musikkulturelle tilhørighet og erfaring.

Det er fristende å her vise til bandet Ym-stammens tekst «Kappen etter vinden», der de sier følgende om subjektivitet og objektivitet:

Sannheten er subjektiv
 Og påstår du at den er objektiv
 Er det faktisk subjektivt det og
 For din sannhet er bare din
 Og påstår du at den er alle sin
 Er det faktisk bare din vurdering
 (Ym-stammen, 1996)

Her er Ym-stammen inne på det komplekse ved vurdering, og hvordan subjektet fortolker og påvirker objektive sannheter. Dette er i tråd med den danske filosofen Søren Kjørup, som sier at «en beskrivelse vil alltid være selektiv og vil alltid inneholde elementer i hvert fald af vurderende karakter» (Kjørup, 2008, s. 167).

I vår studie ser vi at flere lærere foretrekker å gi oppgaver der klare vurderingskriterier benyttes, og der disse peker mot en vurdering av måloppnåelse som har høy validitet. Lærerne peker på ulike grunner til dette. En årsak som går igjen, knytter seg til tid og ressurser. Mange elever og få timer til undervisning i faget synes å føre til oppgaver der resultatene enkelt kan måles opp mot en fasit, og slik gi entydige svar på elevens måloppnåelse.

Andre lærere peker på problemer som beskrevet over i sammenheng med subjektivitet versus objektivitet. Når en elev utfører et musikalsk arbeid basert på sin kreative kraft, formet av elevens kulturelle tilhørighet og estetiske sans, synes dette å være utfordrende å vurdere for en lærer som selv kan være forankret i en annen kultur og ha andre musikalske erfaringer, preferanser og oppfatninger av hva som er godt og mindre godt musikalsk arbeid. I slike tilfeller blir læreren den som skal vurdere arbeidet ved å gjenkjenne og påpeke produktets kvaliteter, og mangler på sådanne.

Arven etter Hattie

I utarbeidelse av nye læreplaner i både LK06 og LK20 har Hatties forskning om *visible learning* vært sentral (Outzen, 2023). Hattie peker på tilbakemelding som en av de viktigste kriteriene for læring. I denne sammenhengen har også Black og Williams teorier om hva som kjennetegner en god formativ tilbakemelding hatt særlig betydning:

Black and Wiliam argue that if teachers use formative assessments as part of their teaching, students can learn at approximately double the rate. Hattie's research also shows that using formative assessment in the classroom brings about real-world differences in learner achievement. (Cambridge International Education Teaching and Learning Team, u.å.)

Disse formative tilbakemeldingene som beskrives finner vi særlig igjen i fire former hos Utdanningsdirektoratet. Her fra deres egne sider:

- både elever og lærer må kjenne til målet for arbeidet
- elevenes nåværende ståsted må beskrives

- læreren må fortelle eller gi råd om hvordan eleven kan nå målet
- eleven må selv delta i vurderingsarbeidet
(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Varianter av disse punktene for formative tilbakemeldinger finner man igjen flere steder i LK20, og sågar i forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova (2020, § 3–10, «Undervegsvurdering i fag»). I intervjuene og de skriftlige tilbakemeldingene vi fikk fra lærerne i undersøkelsen ser vi at flere av de legger opp til en vurderingspraksis nettopp med støtte i ovennevnte kriterier. En av lærerne skriver: «Det er jo viktig å sette opp kriterier i forkant, gjerne noen av de sammen med elevene. Da ser de jo også de hva som forventes av dem, og det blir lettere å vurdere både for dem og lærer.» Videre skriver en annen lærer at «undervegsvurdering gir man i faget nesten hele tiden. Jeg vurderer og veileder elevene tett i læringsprosessene, og kommer med konkrete tilbakemeldinger på hva de gjør bra og hva de bør ha fokus på i videre arbeid». Ytterligere ser vi også at en annen lærer trekker frem egenvurdering som en del av sitt totale vurderingsarbeid: «Eleven skriver egenvurdering, og vi har en samtale. På noen trinn vurderer elevene hverandre.» Altså er lærerne innom alle punktene som Black og William (gjengitt i Cambridge International Education Teaching and Learning Team, u.å.) beskriver som svært effektive for læring, og som sammen med Hatties (i Outzen, 2023) *visible learning* har fått betydning for utarbeidelsen av LK20. Flere av lærerne fremhevet at det var viktig å lage tydelige kriterier for vurdering – en vurderingspraksis som er helt i tråd med Utdanningsdirektoratets intensjoner når det kommer til vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). I senere tid er det imidlertid reist flere kritiske spørsmål til Hatties forskning. Som eksempel vil vi vise til artikkelen «Metoder og begrepsforvirring – om John Hatties synlige læring», der Klitmøller og Nielsen (2018) skriver at

Hatties arbeid bygger på forskning der pedagogiske intervensjoner undersøkes ved å la en gruppe elever «utsettes» for tiltaket, og så sammenligne deres resultater (for eksempel fra en test) med resultatene hos elever som ikke utsettes for det. Lærere og elevers *intensjonalitet*, det vil si hensikter, forståelse og opplevelser de måtte ha – har ingen plass i Hatties forskning» (Klitmøller & Nielsen, 2018)

Videre peker forfatterne på et mer fundamentalt problem ved Hatties forskning: «Hovedproblemet i Hatties forskning er at de mange undersøkelser, effektmål og statistikker får hans arbeider til å fremstå som vitenskapelig objektive og definitive, og dermed hinsides pedagogisk diskusjon, fremfor å være partsinnlegg i nettopp den pedagogiske diskusjonen» (Klitmøller & Nielsen, 2018). Som vi ser, finnes det kritiske røster til Hatties forskning og betydningen den har hatt for norske skolereformer. Kanskje er det nettopp i fag som til tider fordrer kreativitet og nytenkning at mer behavioristiske strategier i vurderingsarbeidet blir problematiske når nettopp noe av utfordringene ligger i å skulle måle noe man ikke kjenner idealet til, eller videre – som ikke *har* et ideal.

Når vurderingen skaper innholdet

Elliot et al. argumenterer for at et stort fokus på vurdering, måling av kunnskap og evalueringer i musikkundervisningen i skolen kan overskygge de mest grunnleggende og verdifulle potensialet musikkfaget har for å berike elevenes liv. De etterspør refleksjon over hvordan vurderingsformer kan bidra til elevers økte lyst til livslang musikkutøvelse og opplevelse (Elliott et al., 2019).

Flere av lærerne i vår studie forteller om hvordan de lar vurderingen påvirke og styre utvelgelsen av undervisningsinnholdet på en slik måte at selve innholdet i undervisningen blir gjort til gjenstand for å kunne utforme vurderingskriterier i tråd med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (2022). En av lærerne sier at «når vi skal lage oppgaver, så prøver vi kanskje å styre inn på oppgaver hvor det lar seg gjøre å lage objektive kriterier». En annen lærer uttaler at «du må på en måte ha noen sånne ferdigtygde ... siden du skal sette karakter, da».

Flere av lærerne peker altså på at utfordringer med vurdering ligger i å lage objektive og transparente vurderingskriterier i et estetisk fag som musikk, og at for å lykkes i størst mulig grad med dette, blir dermed selve innholdet og metoden i faget påvirket av muligheter for å lage slike tydelige vurderingskriterier. I tråd med didaktisk relasjonstenkning (Hiim & Hippe, 2006, s. 31) påvirker alle de didaktiske kategoriene hverandre, og

blant de ovennevnte lærerne kommer det frem at nettopp muligheter for konkrete vurderingskriterier blir styrende for valg av metode og innhold.

Enkelte av lærerne trekker også frem deres oppfatning av sine elevers behov for slike tydelige kriterier. En av lærerne forteller at elevene «i stor grad ønsker ganske tydelige vurderingskriterier, sånn at de vet nøyaktig hva de må kunne», og videre:

Hvis du har en sånn situasjon, da. Hvor vi syns det er litt vanskelig å lage objektive vurderingskriterier, så kan det jo bli ennå vanskeligere for eleven å eventuelt skjønne det ... hvis vi får til å rote sammen noen vurderingskriterier da. Hvis dem ikke er helt objektive. At de sitter der og ... Hva er dette egentlig? Hva er det som står her? Hva er det egentlig vi skal kunne?

Ut fra disse sitatene kan vi tolke at elevene er mer opptatt av å vite hva de «skal kunne» fremfor å utforske sin egen kreativitet og sitt eget utviklingspotensial. Vi kan likevel ikke trekke slutningen at lærernes svar tilsier at de ikke gir oppgaver som har til hensikt å stimulere elevenes kreativitet og evne til utforskning. Snarere indikerer lærernes svar at de forsøker å balansere mellom å gi rom for elevenes kreativitet og behovet for å gi tydelige vurderingskriterier. Også i de skriftlige tilbakemeldingene vi fikk fra lærerne fikk vi flere tilbakemeldinger som omhandler samme tematikk. En av lærerne skriver:

Ellers opplever jeg at elevene synes det er vanskelig å eksperimentere, de liker å følge en oppskrift, og særlig refleksjon rundt eget arbeid er utfordrende. Her trenger vi å jobbe mye med å begrunne og forklare, og få på plass en del fagbegreper slik at det blir mer konkret og fagspesifikt.

Rammefaktorer

Generelle rammefaktorer i skolevirksomheten blir trukket frem i samtale. En av lærerne snakker om ensomheten ved det å være musikk lærer, og savner å ha kollegaer å løfte frem og diskutere aktuelle problemstillinger i vurderingsarbeidet med. Også utsyr, rom og ikke minst tid som en begrensende faktor i vurderingsarbeidet blir nevnt hos flere av lærerne. De peker på hvordan de helst skulle satt seg ned med hver enkelt elev og

reflektert sammen med dem. En av lærerne sier: «Da kunne jeg kanskje liksom satt vurdering. Hvis det hadde gått på samtale der eleven skulle bruke litt sånne begreper kanskje, og ...» Den samme læreren uttrykker likevel videre en skepsis til egne ønsker rundt denne vurderingsformen: «Men det er det veldig få elever som har evnen til, rett og slett. Føler jeg. Dem klarer liksom ikke. 'Jeg vet ikke jeg, jeg bare lagde noe jeg'.» En annen lærer sier:

Jeg skulle gjerne ønske at jeg kunne hatt noen kriterier som gikk litt mer på å begrunne valgene og sånt, men da føler jeg kanskje at jeg treffer bare et par stykker. Det er alt for mange som da ikke har noe sjangs. For de har ikke den treninga i å snakke om ting på den måten.

Vi ser her altså at læreren gjerne skulle hatt kvalitative samtaler om musikkvalg hos hver enkelt elev, men at læreren egentlig er usikker på om elevene innehar denne kompetansen i musikk. Tid virker også å være en begrensning i så måte:

Så du får liksom ikke tid til å setta deg ned å liksom snakke med en enkeltelev om hvordan du opplever musikken, og hva føler du når du hører dette her og ... Du rekker på en måte ikke det, når du har 25 elever i 90 minutter også ser du dem neste uke igjen.

En tredje lærer forteller derimot om hvordan han delvis har lyktes med lignende tematikk i en oppgave elevene hadde svart skriftlig på. Han forteller hvordan han via enkle spørsmål ledet elevene inn mot en konstruktiv og kvalitativ beskrivelse av musikk:

Leda dem litte granne med litt sånn: Hva får deg til å føle deg glad, hva får deg trist? Forklare sånn, hva gjør at du blir trist av den sangen her? Hva er det med sangen som gjør at du føler deg trist, og litt sånne ting. Og det fungerte ... som så mye annet litt sånn halvveis. Noen hadde bare tatt veldig kort, og virka som de gjorde det bare for å bli ferdig med oppgava. Mens andre hadde egentlig ganske interessante tanker om den sangen da, og skrev egentlig litt utfyllende da.

Denne lærerens erfaringer peker på at noen av elevene evner å kvalitativt beskrive musikk, mens andre kan ha større utfordringer og mangler gjerne et anvendelig begrepsapparat.

Å måle det umålbare

I de skriftlige tilbakemeldingene trekker noen av lærerne frem spesifikke utfordringer de møter når de skal vurdere i musikkfaget. En av lærerne skriver: «Det er vanskelig å vurdere ut fra de samme rammene som i andre mer teoretiske fag, i og med at kreativitet ikke kan måles, i alle fall ikke bør måles.» Hvorfor læreren mener at kreativiteten ikke bør eller kan måles går ikke frem av tilbakemeldingen, men ut fra ovennevnte setning kan man trekke at læreren mener at musikk utpreger seg som et «kreativt» fag, og at nettopp kreativiteten i seg selv er lite målbar og vanskelig å lage vurderingskriterier til. Svaret kan indikere at det innen musikkfaget er behov for mer fleksible og tilpassede vurderingsmetoder for å ivareta det kreative aspektet av faget.

En slik tolkning støttes av flere utsagn blant informantene. En annen av lærerne forteller at noen av elevene har behov for konkrete oppgaver med tydelige faste rammer: «Det er ikke alle som er født kreative, ikke sant, og noen trenger litt mer instrumentell tilnærming for å få til noe.» Videre vektlegger en annen lærer utfordringene ved å vurdere kreative uttrykk: «Jeg synes det kan være krevende å gi vurdering på elevers komposisjoner. Vurdere elevenes ferdigheter til å skape, synge, danse og lignende kan fort bli svært personlig.» Snarere enn at selve vurderingen blir sett på som utfordrende tolker vi denne lærerens utsagn som en oppfatning av at læreren helst ikke skal gjøre subjektive vurderinger av elevenes personlige musikalske uttrykk.

Når lærerne ble ytterligere utfordret på problematikk rundt det å gå inn i en mer eksperimenterende (samtidsmusikalsk) estetikk og samtidig ivareta transparens og et ønske om å ha objektive kriterier for måloppnåelse, svarer en av lærerne:

Ikke her på jobb. Men altså, jeg er en gammel metalmann, så jeg har noen sånne prosjekter for meg selv hjemme. Og der har jeg prøvd å finne sånne ... lyden av kaffemaskinen min for eksempel har jeg satt ekko på og sånn, og da får jeg sånn maskinell sånn dure-taktfastlyd som jeg har brukt til introen på ei låt jeg har laga. Også har jeg stått å banka i en sånn bortpå Svinesund, i en sånn metallvegg jeg kom borti. Og da sånn, kul lyd. Så tok jeg opp den på telefonen

også la jeg den over på ... Så jeg har ikke gjort noe sånt noe sånt med elevene.
Det er kun på egen hånd.

Læreren viser her at han innehar både nysgjerrighet og kompetanse i å behandle lyd på kreative måter som kunne egnet seg i skolesammenheng, for eksempel i komponering. Til tross for at læreren innehar denne kompetansen *privat*, har det ikke blitt implementert i lærerens skolemetodikk sammen med elevene. Det kan være fristende å spekulere i om denne lærerens elever kan gå glipp av gode undervisningsopplegg i lydbehandling som en følge av lærerens egne krav til transparente og målbare objektive vurderingskriterier.

(Mis)forståelse av kvalitet

I artikkelen «La oss snakke om kvalitet» støtter Øyvind Varkøy seg på Nielsen (2002, referert i Varkøy, 2017, s. 51) og skriver at

Enhver diskusjon om kunstnerisk kvalitet foregår langs akse mellom troen på universelle normer og påstanden om at det hele er totalt relativt. Ut fra en universalistisk-normativ posisjon eksisterer det én verdifull kultur som etablerer én felles norm for kvalitet og vurdering av verdi. En relativistisk-normativ posisjon er den eksakt motsatte posisjon. Alles oppfatning er like mye verd, og relativismen har blitt norm. Alt er avhengig av lokalitet, kontekst og individ. En mellomposisjon mellom disse to ekstremer er en partikularistisk-normativ posisjon. Her knyttes spørsmålet om kvalitet for eksempel til ulike sjangre eller ulike mottakergrupper, aldri til et overordnet, universelt perspektiv. Samtidig kan man drøfte normative kvalitetsvurderinger innenfor spesielle, spesifiserte sjangre og situasjoner [...]. (Varkøy, 2017, s. 51)

«Kulturforståelse» ble inkludert som nytt kjerneelement i musikkfaget i skolen ved innføringen av LK20, fagfornyelsen. Kulturforståelse handler om musikk, kultur og forståelse i vid forstand, og kan vektlegges på ulike måter i musikkundervisningen. Knyttet til vurdering av skapende arbeid blir lærerens kulturforståelse sentral for vurdering av elevenes arbeid med de andre tre kjerneelementene «utøve musikk», «lage musikk» og «oppleve musikk». Vår studie viser at lærerne synes det er utfordrende å legge

fra seg egne preferanser i sin vurdering av elevers utøvende og skapende praksis. En lærer sier om vurdering av fremføring av vokal musikk:

Da må jeg vurdere ut fra hva jeg sjøl liker liksom, og da får jeg jo problemer. Problemet oppstår jo hvis noen fremfører en sang som jeg ikke har noe peiling på, for eksempel. Så blir det jo feil at jeg skal si at jeg liker ikke den typen musikk, så det er dårlig på en måte.

Her peker læreren på at vedkommende opplever det som utfordrende å ikke vurdere en sangprestasjon subjektivt. Uttalelsen tyder også på at læreren har problemer med å vurdere musikalske uttrykk hen ikke har kunnskap om, og at en vurdering dermed vil være begrenset av lærerens egen erfaring og kompetanse. Vi kan også lese ut av dette at læreren er bevisst faren for at en vurdering av sanglige prestasjoner vil kunne være begrenset av egne preferanser. På spørsmål om hvordan man kan vurdere kvaliteten i elevers utøvelse av musikk, sier en annen lærer:

Mye av dagens musikk er sånn type trap beat, det er jo så monotont at hvis du hadde hørt ... Rapper han nå, eller synger han melodi? Eller er det sånn ... Jeg klarer ikke å få noe tak på det. Ja ja, men det er jo sånn det er.

Her kommer det også frem at læreren er usikker på hvordan musikk som oppleves som ukjent, eller utenfor lærerens musikalske preferanser, skal vurderes. Svaret tyder på at læreren finner det vanskelig å skille mellom ulike vokale former, som rap og sang, og opplever musikken som monoton. Læreren vil i en vurderingssituasjon kunne stå i fare for å gi urettferdige vurderinger, da disse vil kunne utføres med basis i lærerens subjektive preferanser, snarere enn i en forståelse for elevens musikalske uttrykk. Samtidig viser læreren en åpenhet med å si «ja ja, men det er jo sånn det er». Dette kan peke mot en anerkjennelse av musikalsk mangfold.

Vurdering av uttrykk som står utenfor etablerte forståelser, eller lærerens musikkulturelle referanseramme kan være utfordrende i musikkfaget i skolen. I et programnotat fra Norsk kulturråd, *Kunst, kultur og kvalitet*, defineres «kvalitetsbegrepets randsoner» som særlig utfordrende å vurdere:

Uttrykk eller sjangre som plasserer seg på siden av tradisjonelle forståelser og inndelinger av kunst og kultur, er en særlig utfordring for kvalitetsvurderingen. Det kan være populærkulturelle uttrykk, det kan være tverrkulturelle eller tverrmediale uttrykk, og det kan være fremvoksende uttrykksformer som ennå ikke har vunnet anerkjennelse som bærere av kvalitet. (Norsk kulturråd, 2015, s. 4)

Kulturforståelse er et mangfoldig kjerneelement i musikkfaget, og innbefatter blant annet kjennskap til og forståelse av musikk fra ulike deler av verden og fra ulike folkegrupper, som for eksempel samisk musikk eller maoriens musikalske uttrykk. Begrepet knytter seg også til ulike generasjoners musikkulturelle kontekst. Kulturforståelse som kjerneelement innebærer en forpliktelse for musikk læreren om å oppøve kunnskap om og forståelse for ulike musikkulturelle kontekster deres elever måtte operere i, i tillegg til å undervise elevene i både lokalt og globalt orientert kulturforståelse. I kapittelet «Ti råd til musikk læreren om kulturforståelse» skriver Husebø og Rønningen:

Vær oppmerksom på potensialet som ligger i å oppdage nye konsepter i andre kulturer [...] Selv om det er umulig å ikke ta utgangspunkt i seg selv og sin egen kulturforståelse, må en minne seg selv på at «vår» forståelse av musikk ikke er universell, og ikke bør brukes ukritisk som mal for å forstå andre. (Husebø & Rønningen, 2022, s. 105)

Dette sitatet er hentet fra et kapittel om andre land og verdensdelers musikkulturelle uttrykk, men er like relevant hva angår lærerens forståelse av ungdomskultur. Videre sier Rønningen og Husebø at «hva som regnes som god kvalitet er noe av det mest sentrale i hva som definerer et kulturelt fellesskap». De minner om at man heller enn å vurdere musikk ut fra egen kulturelle kontekst, må bestrebe seg på å kjenne kvalitetskriteriene til musikken i den kulturelle kontekst den tilhører (Husebø & Rønningen, 2022, s. 153–154). Dette er en utfordring lærere står i ved vurdering av elevers utøvende og skapende arbeid.

I essayet «Om kvalitet i musikalske fremføringer» peker professor og pianist Håkon Austbø på at vurdering av kvalitet i musikalske fremføringer kan være vanskelig, selv innen (for den som vurderer) kjent territorium:

Det vil være umulig å føre empirisk bevis for om en tolkning er bedre enn en annen, da det nødvendigvis vil basere seg på subjektiv bedømmelse. Dette er åpenbart den største utfordringen knyttet til vurdering av kvalitet i kunst. Begrepet er i beste fall uhyre tøyelig, og dette har mye å si for hvordan musikkindustrien fungerer. Vi finner mye dobbeltkommunikasjon: Noen vil kanskje si at de verdsetter en personlig tolkning, mens de, når det kommer til stykket, foretrekker en som er konform med tradisjonen. (Austbø, 2015, s. 17)

Kristine Storsve skriver om *devisingprosesser* i klasserommet, og påpeker hvordan lærerens veiledning i en skapende prosess kan bidra til at elevene kommer videre i et skapende arbeid – Hun hevder at læreren ved å gi innspill i prosessen elevene er i engasjerer elevene til å prøve ut, og til å reflektere over den erfaringen de får gjennom utprøvingen (Storsve, 2023, s. 145).

John Vinge støtter seg til Elliot Eisner og beskriver hvordan kjennerskapsvurderinger (*connoisseurship*) kan benyttes som didaktisk verktøy, både i underveisvurdering og i sluttvurdering. Musikk læreren blir en kritiker hvis rolle er «å se, høre og verbalisere» (Vinge, 2014, s. 72). Med sin kjennerskapskompetanse vil kritikeren (lærerens) pedagogiske oppgave bli å gi innsikt og dypere faglig forståelse, og slik utøve en pedagogisk oppgave. Vinge beskriver hvordan Eisner deler kritikken i de fire dimensjonene «beskrivelse, tematisering, tolkning og vurdering». Beskrivelsen vil bestå av å tydeliggjøre hva kritikeren har hørt. Tematiseringen skjer ved at kritikeren trekker frem de viktigste momentene i det vedkommende har beskrevet å ha hørt. I tolkningen vil kritikeren forklare betydningen av de temaer som er trukket frem, og sette det hen har hørt i historisk og kulturell kontekst. Vurderingen skjer ved at kritikeren konkluderer og sier sin mening på bakgrunn av relevante kriterier for det som blir vurdert (Vinge, 2014, s. 72). Denne tankegangen peker i retning av en holistisk vurderingspraksis – en praksis som anerkjenner at presise, forhåndsdefinerte mål ikke fanger opp alt opplæringen tar sikte på å inneholde, og at det følgelig ikke er mulig å formulere presise vurderingskriterier ut fra målene (Hanken & Johansen, 2016, s. 129).

Videre refererer Hanken og Johansen til Lawrence Stenhouse (1975, gjengitt i Hanken & Johansen, 2016), som pekte på at der det ikke finnes en fasit, for eksempel der man som pedagog ønsker å stimulere

elevens individualitet og evne til eksperimentering. Verken ved fremføringer eller i komposisjonsoppgaver vil det være mulig, og heller ikke ønskelig, å fastsette gitte kriterier på forhånd (Hanken & Johansen, 2016, s. 130).

Som eksempelet i vår innledning peker på, fra kritikken av et musikkbidrag til Melodi Grand Prix, krever en slik vurderingspraksis bred musikkulturell kompetanse og evne og vilje til å lese «verket» uavhengig av forhåndsdefinerte kriterier. Kulturforståelse er også et sentralt aspekt av vurderingsmetoden slik den beskrives av Eisner. (Eisner, 1985, gjengitt i Vinge, 2014, s. 72–73) En kjennerkapskompetanse i musikk fordrer innsikt i ulike musikalske kulturuttrykk og bred sjangerforståelse. For at elevene skal kunne bruke vurderingen til å utvikle eget musikalsk arbeid, er det nødvendig å synliggjøre denne brede kunnskapen som ligger til grunn for lærerens til dels subjektive underveisvurdering. Slik vil elevene få en forståelse også for hva som ligger til grunn for sluttvurderinger i skapende og utøvende arbeider.

Coda

Våre intervjuer og spørreundersøkelser blant musikk lærere viser at elevene i skolen ønsker å vite hva de skal lære og hvordan de skal nå læringsmålene. Dette er i tråd med de fire prinsippene som vil styrke elevenes forutsetninger for å lære, slik disse defineres av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik musikkfaget har utviklet seg med LK20 er imidlertid kompetansemålene ikke like klart definerte som tidligere, og det skapende og utforskende arbeidet med musikk er mer vektlagt enn i tidligere læreplanverk. Dette skaper muligheter for en rikere og mer kompleks sammensatt musikkundervisning. I samtaler og tilbakemeldinger fra musikk lærere ser vi imidlertid at faktorer som elevenes ønske om å vite (nøyaktig) hva de skal kunne, lærernes egen kompetanse og rammefaktorer de som lærere må forholde seg til gjør at enkel testing av kunnskap og kompetanse hos elevene fortsatt utføres i større grad enn underveisvurderinger som stimulerer elevene til musikalsk utforskning og lek. Vi oppfatter at mer komplekse vurderingsmetoder bør tas i bruk for å kunne utnytte mulighetene i LK20. De objektive og transparente

kriteriene er, slik vi ser det, kun adekvate der kunnskapene er enkelt målbare, og ikke i de delene av faget der elevene skal drive kreativt skapende og utøvende aktivitet. Vi vil hevde at transparens og pålitelighet kan ivaretas i lærerens vurderingspraksis selv om skapende og utøvende elevarbeider i stor grad må vurderes ut fra kunstnerisk skjønn, og dermed ikke kunne være bundet av objektive mål. Ved å opparbeide en felles forståelsesramme i den enkelte klasse for en holistisk vurdering av det utøvende og skapende musikalske vil lærerens kvalitetsvurderinger være basert på «kjennerskap» og slik være subjektiv, men likevel transparent i den forstand at elevene blir gjort kjent med bakgrunnen for vurderingen. Læreren vil slik få en ekspertrolle, eller det Eisner beskriver som «educational connoisseurship» (Eisner, 1985, kapittel 5, gjenngitt i Vinge, 2014).

På denne måten vil læreren, slik en (dyktig) musikkritiker vurderer en konsertfremførelse eller et verk, vurdere elevens arbeid gjennom de nevnte fire dimensjoner: å beskrive, tematisere, tolke og vurdere (Vinge, 2014, s. 72). Denne fremgangsmåten kan læreren benytte ved undervisningsvurderinger, og slik ha invitert elevene inn i en vurderingspraksis som kan ligge til grunn for sluttvurderinger. Resultatene av en slik vurderingsmetode vil ikke nødvendigvis være like fra det ene elevarbeidet til det andre, men ved å åpne vurderingsprosessen og verbalisere bakgrunnen for vurderingene for elevene, vil læreren likevel ivareta en ønsket transparens. Det fremgår tydelig fra våre informanter at frykten for å bli en subjektiv synser, eller «smaksdommer», gjør at utøvende og skapende aktiviteter oppleves vanskelige å vurdere. Flere av lærerne sier at de av nettopp den grunn unngår å legge opp til elevarbeid som utfordrer praksisen med å vurdere etter enkelt målbare kriterier og fremviste faktakunnskaper. Våre funn viser at lærerne ikke har en entydig forståelse av hvordan de ulike aspektene av musikkfaget skal vurderes.

For å ivareta en helhetlig musikkundervisning vil vi konkludere med at en lærer i musikk må ta i bruk flere ulike vurderingsformer. Deler av musikkfaget som faktakunnskap, musikkhistorie, enkelte tekniske ferdigheter og musikkteori kan vurderes etter objektive kriterier. For å kunne gi musikkundervisning som fremmer elevenes kreativitet, utforskning og musikalske uttrykk, er det slik vi ser det også nødvendig å gjøre bruk av subjektive vurderinger. Ved å ha en transparent praksis rundt så

vel subjektive som objektive metoder, vil læreren kunne skape en felles forståelse hos elever og deres foresatte for hva som ligger til grunn for vurderingene og hvorfor de ulike vurderingsformene benyttes i et komplekst fag som musikk.

Forfatterbiografier

Øystein Elle er førsteamanuensis i musikk og scenekunst ved Høgskolen i Østfold, der han underviser, driver kunstnerisk utviklingsarbeid, og forsker innen fag som sang, komposisjon, kor, musikkdidaktikk, kordireksjon, tverrkunstnerisk produksjon og musikkdrevet dramaturgi. Han har doktorgrad i tverrkunstnerisk komposisjon og omfattende kunstnerisk praksis som komponist, sanger, multiinstrumentalist, skuespiller og regissør, nasjonalt og internasjonalt.

Øystein Warem er høskolelektor i musikk ved Høgskolen i Østfold. Der underviser han i musikk og musikkdidaktikk i grunnskolelærerutdanning, praktisk pedagogisk utdanning og barnehagelærerutdanning. Han har også undervist og holdt en rekke kurs i etter- og videreutdanning for lærere.

Jon Sverre Thorstensen er førsteamanuensis i musikk ved Høgskolen i Østfold, og underviser i musikk og musikkdidaktikk i grunnskolelærerutdanning og praktisk pedagogisk utdanning. Han har hovedfag musikkpedagogikk fra Norges Musikkhøgskole, og er utøvende musiker og komponist innen improvisasjonsbasert musikkformer som jazz, blues og rock.

Referanser

- Austbø, H. (2015). Når kunsten tar form I Ø. Prytz (Red.) *Om kvalitet i musikalske fremføringer*. (s. 16–18). Norsk Kulturråd.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Cambridge International Education Teaching and Learning Team. (u.å.). *What is assessment for learning*. Hentet 16. april 2020 fra <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html>

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- Dahlgren, L.-O. (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet. I R. Säljö et al. (Red.), *Som vi oppfatter det: Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning* (s. 19–32). Studentlitteratur.
- Dyndahl, P. (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt: Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens didaktiske identitet. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 310–324). Oplandske bokforlag.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Elle, Ø & Solli, K. (2021). Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna I Ø. Elle & M. R. Nyhus (Red.), *Det viktigste er å delta* (s. 173–195). Fagbokforlaget.
- Elliott, D., Silverman, M. & McPherson, G. (2019). Philosophical and qualitative perspectives on assessment In music education: Introduction, aims, and overview. I D. Elliott, M. Silverman & G. McPherson (Red.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education* (kap. 1). Oxford University Press.
- Fautley, M. (2019). *Assessment in music education*. Oxford University Press.
- Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Grønneberg, A. (2021, 15. januar). Anmeldelse: MGP 2021 – Burde aldri vært med. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/burde-aldri-vaert-med/73274761>
- Hanken, I. & Johansen, G. (2016). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Husebø, Ø. & Rønningen, A. (2022). *Kulturforståelse i musikkfaget*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jakobsen, S. E. (2016, 23. september). *Hva er egentlig god kvalitet i kunst?* Forskning.no <https://www.forskning.no/kunst-og-litteratur-kunsthistorie/hva-er-egentlig-god-kvalitet-i-kunst/395750>
- Kjørup, S. (2008). *Humanioras historie og grundproblemer: Bd. 1*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2018, 10. januar). *Metoder og begrepsforvirring – om John Hatties synlige læring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/metoder-og-begrepsforvirring--om-john-hatties-synlige-laring/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Tidlig innsats og kvalitet i skolen: Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 46–56). Cappelen forlag.
- Nielsen, F. V. (2002). *Almen musikkdidaktikk* (2. utg.). Akademisk forlag.
- Norsk kulturråd. (2015). *Kunst, kultur og kvalitet – et forskningsprogram fra Norsk kulturråd*. <https://www.kulturdirektoratet.no/documents/10157/c70324e2-3719-41f2-93e8-dd9197862839>
- NRK Debatten. (2021, 23. februar). – *Musikkanmelder spiser pannebåndet til TIX etter totalslakt av MGP-bidrag*. <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202102/NNFA51022321>
- Outzen, A. (2023, 18. juni). *Et gjensyn med John Hattie*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/more-og-romsdal/nyheter/2023/et-gjensyn-med-john-hattie/>
- Personvernopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-16-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Rambøll Management Consulting. (2020). *Vurdering i skolen*. Utdanningsdirektoratet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport_ramboll_vurdering-i-skolen_okt_2020.pdf
- Storsve, K. (2023). Å finne opp noe sammen – en *devisingprosess* i klasserommet. I G. B. Bjørnstad & S. B. Elingard (Red.), *Performative innganger til undervisning* (s. 132–148). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen. Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Varkøy, Ø. (2017). La oss snakke om kvalitet. Et forsøk. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 49–58). Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2475723>
- Vinge, S. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Ym-stammen. (1996). Kappen etter vinden [Sang]. På *Guden i steinen*. Grappa.

KAPITTEL 2

Prompekomposisjon og protestsong – om kulturforståing, skaparkraft og kunstnarisk uttrykksfridom

Iselin Dagsdotter Sæterdal

Universitetet i Innlandet

Sunniva Skjøstad Hovde

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Abstract

With this text we examine how different cultural understandings produce different spaces for creative power, artistic expressions¹, and freedom of speech in minorian cultural practices. Thinking with posthuman theories, we engage with research material from Sæterdal's doctoral project. It explores what might materialize musically when a loop station and 1–3-year-olds meet in the context of a kindergarten.

With an agential cut as both impulse and driving force throughout this text, we engage ourselves with how different conceptualisations of children and music produce different cultural understandings. Further we explore and discuss how different cultural understandings produce different (degrees of) spaces for creative power, artistic expressions and freedom of expressions. The research material and the agential cut is in the context of a Norwegian kindergarten. Still, it will have vast relevance given that it touches on centrale elements in every pedagogical and culture-producing context.

Keywords: cultural understanding, creative power, artistic expressions, freedom of expression, musikkpedagogikk, posthuman theories, childhood

1 The Norwegian word *uttrykksfridom* would directly translate to «freedom of expression», which embraces more than, but also includes, spoken word.

«Om dokker skal gjere det der, må dokker gå på do og gjere det», rungar ei myndig stemme gjennom rommet.

Beskjeden, som fyller rommet, grip inn i og bryt av prompelyden og latteren som går føre seg i eit hjørne inne på avdelinga. Påbodet set ei grense og leiken tar ei ny form.

Augeblikket er over.

Dette er starten på eit agentisk kutt som fungerer som eit anslag for dette kapitlet. Det agentiske kuttet vil følgje og leie oss vidare gjennom teksten. Det kan både lesast stykkevis ifølgje med teksten, men du kan òg lese det i sin heilskap ved å følgje tekststykkka som er markerte med annan font.

I den følgjande teksten om agentisk kutt gjen-vender vi (til) ein tidlegare versjon publisert i det populærvitskaplege magasinet INNQuest med Sæterdal (2023) som forfattar. Det agentiske kuttet er òg publisert her (Sæterdal, 2023, s. 12–15), men har ikkje blitt bretta ut, gjen-vendt (til) eller analysert i tekstleg format tidlegare.

Å *gjen-vende* finst, så vidt vi veit, ikkje som eit ord, og er ein neologisme vi foreslår for å få fram poenget til Barad (2014) i nynorsk språkdrakt og meiner det kan fungere i bokmålsform òg. Det er ei omsetjing av Barad (2014) sitt omgrep *re-turning*. Bindestreken her er for å gjere eit poeng av at ein ikkje vender att, som i at ein går tilbake til (return), men at ein vender igjen og igjen (re-turn). Barad (2014, s. 168) skriv det slik: «[...] re-turning – not by returning as in reflecting on or going back to a past that was, but re-turning as in turning it over and over again [...]». Re-turning kunne i utgangspunktet omsetjast til å vende att, eller att-vending. Men då meiner vi at poenget til Barad (2014) om at det ikkje handlar om å vende att, men å vende igjen og igjen, vil forsvinne. Difor har vi landa på at å *gjen-vende* er den skrivemåten som kan fungere best i denne samanhengen.

Det å *gjen-vende* (til) noko handlar som nemnt ikkje om at vi går tilbake i tid og reflekterer over eit augeblikk som har vore, men vi forstår det på same måte som Barad (2014, s. 168); vi vender augeblikket igjen og igjen, på nytt for kvar gjen-vending. Barad (2014, s. 168) beskriv det å *gjen-vende* (til) noko som

a multiplicity of processes, such as the kinds earthworms revel in while helping to make compost or otherwise being busy at work and at play: turning the soil over and over – ingesting and excreting it, tunnelling through it, burrowing, all means of aerating the soil, allowing oxygen in, opening it up and breathing new life into it.

Vi gjen-vender (til) eit *agentisk kutt*, eit omgrep henta frå *agentisk realisme* og Barad (2007, 2014). Det å gjere eit agentisk kutt handlar om å zoome inn i dei augeblikka i forskingsmaterialet som gløder (MacLure, 2013, s. 661), det viktige og meningsfulle, som trekker merksemda til seg og krev å bli undersøkt nærmare. Det er her eit agentisk kutt gjerast, så ein kan gjen-vende det, undersøke kva det er augeblikket produserer og sjå etter kva ny kunnskap som blir til.

Prosessen med å gjere eit agentisk kutt er noko meir enn at ein som forskar vel ut nokre utsnitt frå eit passivt datamateriale. Å gjere eit agentisk kutt er ein mangfaldig prosess kor forskingsmaterialet òg er ein aktiv agent, på lik linje som forskaren. Det er like mykje forskingsmaterialet som krev merksemda, som at forskaren retter merksemda si mot forskingsmaterialet. Og det er ikkje lenger berre vi som pustar nytt liv inn i augeblikket som gløder, det pustar òg nytt liv i oss og vår forståing av det som produserast i augeblikket.

Det som gløder i det agentiske kuttet som følgjer gjennom teksten, er både korleis direktivet grip inn, korleis prompelyden produserer grense, musikk og humor, loop station² som medspelar og korleis det skjer ei endring i uttrykket når prompelydane møter ei anna forståing av uttrykket. Kva som trer fram som viktig og meningsfylt, oppstår i *samanfiltra* samhandlingsprosessar mellom forskingsmaterialet og forskar, kor begge har likeverdige roller. Ei *samanfiltrering* dreier seg om at verda ikkje består av separate einingar, men at ein alltid er ein del av og i verda, vi påverkar og blir påverka i uavbrotne *intra-aksjonar*. *Intra-aksjon* som omgrep er henta frå fysikken og beskriv *relasjonen mellom* organismar og materiale, både menneskelege og ikkje-menneskelege (Taguchi, 2012, s. 15, vår kursivering). Det er i *relasjonar mellom* organismane og materialitetane at ny mening og kunnskap blir til.

2 Loop station er ei digital eining som spelar inn lyd og loopar han. Ho kan loope fleire spor oppå kvarandre og kan fungere som eit musikalsk bakteppe for til dømes synging. Det er ei BOSS RC505 som er med i doktorgradsprosjektet som denne teksten bygger på.

Materialitetar og meiningar er likeverdige, avhengige av kvarandre og alltid allereie ein del av kvarandre når kunnskap (om korleis ein kan bryte med reglar i dette tilfellet) produserast. Det er dette Barad (2007, s. 152) kallar materielt-diskursivt. Det er ikkje lenger mogleg, og ikkje er det heller eit poeng, å gjere eit klårt skilje på kor grensa sluttar og protesten startar, dei filter seg saman og blir begge ein del av uttrykket, meininga og kunnskapen som produserast.

I ei bok om musikkfaget i skulen kan ein forvente at eit kapittel om kulturforståing rettar seg mot kultur i etnisk, religiøs eller geografisk avgrensing, eller kanskje spesifikke ungdomskulturelle trekk. Spesifikke kulturelle kontekstar krev spesifikke kunnskap. Dette kapittelet har ein spesifikke kulturell kontekst som knyter seg til barnehagen, der forskingsmaterialet som gjenvendast (til), er blitt til som ein del av Sæterdal sitt doktorgradsprosjekt. Forskingsmaterialet har blitt til gjennom undersøkingar som utforskar kva som kan bli til musikalsk når loop station og 1–3-åringar møter kvarandre. Sjølv om analysane, teoriane og diskusjonane her inngår i ein barnehagekontekst, vil dei enkelt kunne overførast til andre marginaliserte *minoritære* kulturelle praksisar. Vi vil understreke at forskingsmaterialet like gjerne kunne hatt forskingsdeltakarar med andre kulturelle fellestrekk enn at dei er barn i barnehage, og vil oppmuntre deg som lesar til å bruke eigne, relevante kontekstar i møte med vår gjenvendning av forskingsmaterialet, og bruke tekstar som Hovde (2013), om ein ynskjer inngangar til andre spesifikke kulturelle kontekstar.

Sjølv om det agentiske kuttet og forskingsprosjektet denne teksten dreier seg rundt, har barnehage som arena, vil kapittelet likevel vere relevant for musikkfaget i skulen fordi det diskuterer tema som kulturforståing, skaparkraft, uttrykksfridom og medborgarskap, som er sentrale element i alle pedagogiske kontekstar. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 samisk og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, eller meir populært kalla LK20 samisk og LK20, står det at «Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b), og kapittelet knyter seg på den måten til skule fordi det tematiserer korleis ein kan nærme seg musikalsk mangfald og kompleksitetar i spenningsfelt med forskjellige kulturforståingar, ulike yringsbehov og kunstnarisk uttrykksfridom.

Gjennom denne teksten trer det fram kollektive forhandlingar om rammer for utøving av kulturelle og musikalske uttrykk der kulturforståing og skaparkraft blir sentralt. I dette kapittelet vil vi sjå nærmare på korleis kulturforståing og skaparkraft kan spele inn på kvarandre og på musikalske uttrykk og ytringar hjå barn og unge i ein pedagogisk kontekst. Vi blir opptatt av spenningsfeltet mellom normer og forventingar, som at prompelydar skapt med munnen høyrer til på badet, og skaparkraft, uttrykksfridom og behovet for å uttrykke seg musikalsk gjennom til dømes prompelydar. Vi blir òg opptatt av kva som skjer med skaparkrafta og dei musikalske uttrykka når ein av måtane å uttrykke seg på, er med musikkteknologi som medskapar.

Kulturforståing er eit stort og omfattande felt, og vi vil ikkje å definere kva det 'er', men vil kort skrive fram korleis vi tenkjer med (Jackson & Mazzei, 2012) dette omgrepet i denne teksten.

Forståing er eit omgrep som ofte knyttest tett til hermeneutikk (Sletens, 2021), men sjølv om vi bruker omgrepet forståing her, er det er ikkje ei hermeneutisk tilnærming vi har. Vi støttar oss til posthumanistiske perspektiv, kor mellom anna kropp, materielle, ikkje-verbal kommunikasjon får ein likeverdige posisjon som skrive og snakka språk (St. Pierre, 2021).

Når meir-enn-verbalspråk tel som likeverdige måtar å produsere og uttrykke kunnskap på, så opnar det opp for meir og andre måtar å forstå og lære på (Østern & Hovde, 2019). Posthumanistiske tilnærmingar utfordrar kven som har kunnskapen, det er ikkje lenger berre den modne vaksne som har Det Rette Svaret om kva kunnskap og forståing er. Det finst mange svar, mange kunnskapar og mange forståingar. Sanninga om sanning er at det ikkje finst éi sanning. Vi ser på forståing som komplekse prosessar kor både menneske og ikkje-menneske verkar saman for å skape mening.

Vi støttar oss til Barad (2007, s. 62) si forståing av Butler når vi skriv at kulturforståing ikkje er noko ein *har*, men forståast som *gjerer* (doing). Det er noko som heile tida blir til og er i kontinuerleg prosess i møtet med mellom anna tankar, idéar, diskursar, materialitetar og kroppslege erfaringar med verda. Butler (her i Barad, 2007, s. 62) skriv i utgangspunktet om identitet, men vi meiner det er mogleg å tenkje på same måte om kulturforståing. Tankar, idéar, diskursar, materielle og kroppslege erfaringar med barn og musikk vil virke inn i korleis ein gjer, ser, høyrer og forstår kultur.

Vi forstår skaparkraft på same måte som kulturforståing; det er ikkje noko ein har, men noko ein gjer og som produserast i komplekse samantfiltringar med og i verda. Det er noko som blir til i samskaping mellom aktive deltakarar. I det agentiske kuttet som følgjer oss gjennom denne teksten, kan ein til dømes forstå reglar, loop station, prompelyd, tabu, luft og trykk, lunger, munn, høgtalar, latter som aktive agentar og drivkrefter i uttrykket som skapast.

Vi blir opptatt av kva som skjer med skaparkraft og kulturforståing når ytringar blir avgrensa og definisjonsmakta for kva som er verdige uttrykk, ligg til majoritære posisjonar. Det blir viktig for oss gjennom denne teksten å foreslå nokre tilnærmingar til kunstnariske uttrykk, der breie kulturforståingar, som gir rom for skaparkraft og kunstnarisk uttrykksfridom, står sentralt. Vi håper vi bidrar til å starte prosessar som kan skape kritisk diskusjon rundt praksisar som ofte favoriserer majoritære posisjonar, og som meir eller mindre medvitne held normorienterte praksisar ved lag.

Med dette som bakteppe og inngang vil vi undersøke følgjande (ut) forskingsspørsmål:

Korleis kan forskjellige kulturforståingar verke inn på skaparkraft, kunstnariske uttrykk og uttrykksfridom i minoritære kulturelle praksisar?

Dette spørsmålet har vi med oss og vil dreie oss inn i det vidare gjennom teksten. Det heng tett saman med maktforhold, barnesyn og musikkssyn. Når vi går inn i dette, lener vi oss på posthumanistiske perspektiv som kan bidra til å utfordre kven som har kunnskap, og kven som definerer kva kunnskap som skal få verdi.

Reterritorialiserande og deterritorialiserande prosessar

- Krefter som vil behalde eksisterande maktforhold, og krefter som vil noko nytt

Reterritorialisering og *deterritorialisering* er to komplementære omgrep Deleuze og Guattari (2005) tar i bruk for å beskrive bevegelsar og energiar som drar i ulike retningar. Dei verkar saman og samtidig og er difor ikkje

motsetningar eller gjensidige paradoksale krefter (Hovde, 2013). Det heng saman med *bliven*-prosessar hjå Deleuze og Guattari (2005), som er ein konsekvens av tanken om at verda er i konstant bevegelse. Difor er det ikkje forskjell på å *bli* noko og å *vere* noko, om ein *er*, er ein òg i prosess med å *bli*, det å *vere* noko er å *bli* noko (Deleuze & Guattari, 2005, s. 291).

Reterritorialiserande prosessar søker å oppretthalde det allereie eksisterande, medan deterritorialiserande krefter endrar eksisterande relasjonar og strukturar og skapar nye samanføyingar. Dette skjer samtidig og heile tida. I ein situasjon der det forhandlast om rammer for uttrykk og kunstnarisk fridom, er det nettopp desse kreftene som trekker. Samstundes er slike forhandlingssituasjonar òg ein forhandling om makt, ikkje berre rammene for sjølve ytringa eller uttrykka. I det innleiande anslaget frå det agentiske kuttet vil til dømes den tilsette oppretthalde eit prompe-lydfritt miljø ved å forby lydane med ein reterritorialiserande bevegelse som søker å behalde den allereie eksisterande norma om at prompelydar berre høyrer heime på do, sjølv når dei er produsert med munnen. Medan deterritorialiserande energi og krefter verkar når lydane, som vi kan sjå vidare i dei neste delane av det agentiske kuttet, likevel ytrast i eit forsøk på å endre dei eksisterande strukturane og skape nye samanføyingar der det er rom for slike uttrykk.

Minoritær og majoritær

Omgrepa *minoritær* og *majoritær*, òg frå Deleuze og Guattari (2005), kan her setje ord på korleis makt utøvast og «nye uttrykk tar form gjennom å navigere i disse maktbalansene» (Hovde, 2013, s. 33). Det å arbeide minoritært, eller vere i ein tilbliingsprosess som er minoritær, har ikkje retning mot å erstatte det majoritære, men å fortsetje å vere i ei stadig tilbliing der mangfald anerkjennast, og der ulikskap og variabilitet forstyrrar det standardiserte, logisk normative fordi det stadig er i bevegelse, som mobile bakteriar eller forstyrrende biologiske mikroorganismar (Deleuze & Guattari, 2005, s. 141–153).

Coste-Carvalho (2023, s. 344) beskriv disse minoritære forstyrringane som underjordiske slangar, som ikkje alltid er synlege, men som spreier seg gjennom sprekker i den etablerte orden, som lurar i dei uventa

utkantane av modellar, og som er mobile moglegheiter som i eitkvart mogleg augeblikk sprekk opp det etablerte majoritære (Coste-Carvalho, 2023, s. 344). Ein «[...] skaper seg gjennom å etablere nye forståelser, nye uttrykk, og ikke reproducere de rådende [...]» (Hovde, 2013, s. 33), som når prompelydane likevel kjem til uttrykk, skapar det nye forståingar, nye uttrykk og bryt med den rådande norma om at ein ikkje får lage prompe-lydar utanfor doen sine fire vegger.

Majoritær refererer ikkje til ein kvantitativ majoritet, men til det som er i makt-majoritet, og det som til ein kvar tid er normgivande, har definisjonsmakt, og ynskjer å oppretthalde maktforholda. I barnehagen er det fleire barn enn tilsette, men vi kan nok trygt seie at dei tilsette har mest makt, og også mest ansvar. Fordi dei blir sett på som å vere i betre stand til å ta trygge, pedagogisk funderte avgjerder enn barn. Det same gjeld i skulen, det er fleire elevar enn lærarar. Både i barnehage og skule er det personale og lærarar, styrar eller rektor, barnehage- eller skuleeigarar og politikarane som har størsteparten av makta, særleg når det gjeld dagleg gjennomføring og kva som skal reknast som allmenn kunnskap og god utdanning.

Vaksenkulturen³, der det ikkje er rom for promp og prompelydar, er den majoritære norma og reterritorialiserande krafta i det agentiske kuttet. Denne vaksenkulturen produserer grenser som den minoritære kulturen, som ser prompelydar og promp som mogleg kunstnarisk materiale, set spørsmålsteikn ved. Murriss (2016, s. 200) peiker på at minoritære praksisar forstyrrar, destabiliserer og avbryt, og er måtar å motsetje seg makrodynamikkar i offentlege forordningar og institusjonelle diskursar (Coste-Carvalho, 2023, s. 342).

Ifølgje Coste-Carvalho (2023, s. 343) meiner Deleuze at minoritetar kan dra nytte av mange ulike måtar å utfordre systemet på. Gjennom å redefinere seg sjølv som «becoming-other», som forstyrrar systemet, kan minoritetar utfordre normative modeller.

3 Når vi skriv vaksen her og andre stader i denne teksten, famnar det om alle som kan define-rast som vaksne, det inkluderer, men er ikkje avgrensa til, barnehagepersonale, barnehage- og grunnskulelærarar, anna pedagogisk personale, foreldre og føresette. Grunnen til at det er viktig presisering for oss, er at «vaksen» ofte og upresist blir brukt om tilsette i barnehagen. For meir om dette kan ein lese kronikken til Fimreite og Moxnes (2021): <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerere-barnehagelaererrollen-barnehagelaererutdanning/hvem-er-de-voksne-i-barnehagen/294434>

Å «becoming-other» vil her kunne handle om å redefinere handlingsrommet sitt til ein stad der ein ikkje må rette seg etter normene, som [...], som vi vil sjå at blir gjort i kuttet [...] når dei held fram med å lage prompelydar på trass av direktivet. Det å ikkje gå med på dei majoritære normene gir eit anna handlingsrom, og i forskingsmaterialet presentert i denne teksten gir det òg eit anna kunstnarisk materiale å arbeide med. Å gi seg sjølv eit eigedefinert handlingsrom, der dei majoritære normene ikkje gjeld, er ein måte å utøve fridom på.

Barnesyn og konseptualiseringar av barn

Kva syn ein har på barn og kva idéar, tankar og forståingar ein har om kva eit barn 'er' eller bør vere og gjere, vil ha stor betydning for kulturforståinga i møte med skaparkraft og barn sine uttrykk. Her dreier vi oss inn i kva barnesyn som trer fram gjennom påbodet i det agentiske anslaget, og korleis det vil vere med å påverke både kulturforståinga og skaparkrafta. Samstundes vil vi òg plugge inn (Jackson & Mazzei, 2012) nokre teoretiske og posthumanistiske tilnærmingar å tenkje med, som kan vere gjeldande og givande å tenkje med også i andre pedagogiske kontekstar. Dette er teoriar som ikkje berre gjeld barn, og vi vil invitere deg som lesar til å sjå føre deg andre relevante kontekstar, fordi dette kan vere gjeldande for andre marginaliserte grupper i møte med reterritoriserande krefter i majoritære og «mindre-enn»-samfunn.

I påbodet «Om dokker skal gjere det der, må dokker gå på do å gjere det» produserast det ei grense for kva ein kan uttrykke og ikkje, og kor ein kan ytre dette uttrykket og ikkje. Prompelydar høyrer ikkje til utanfor doen sine fire veggar, ikkje eingong som humoristiske eller musikalske uttrykk laga med munnen. Ifølgje Shayan (2022, s. 125) er dette ein vanleg måte å grensesette det ho kallar for toilet talk og toilet humour, og skriv vidare at vaksne forbyr toilet talk utan å gi rom for å kunne diskutere kvifor det ikkje er lov og at det blir oppfatta av vaksne som noko umodent og som noko som må fiksast på fordi det ikkje er ein del av den legitime kulturen (Shayan, 2022, s. 124). Påbodet blir eit direktiv, ein kort instruks utan forklaring som det forventast at følgjast. Ein reterritoriserande prosess for å halde på eit prompelydfritt miljø. Direktivet

produserer prompelyd som noko usivilisert som ikkje har plass utanfor doen, både bokstavleg og diskursivt. Det blir gjort til noko umodent som ikkje passar inn i ei kultivert (vaksen)verd.

Kvifor denne grensa settast veit vi ikkje, og det kan vere sagt utan medvit om at det produserer kulturforståing som lukkar for måtar å uttrykke seg på. Det er det siste vi blir opptatt av, av korleis denne kulturforståinga verkar inn på skaparkrafta, kunstnariske uttrykk og uttrykksfridomen. Direktivet produserer prompelydane som noko usivilisert som ikkje sømmer seg i eit langsiktig, oppdragande vaksenperspektiv og set dermed ei grense for skaparkrafta, det meiningsfulle og kreative som går føre seg i augeblikket. Tankar, idéar og diskursar om korleis barn bør vere, kva dei bør gjere, og kva dei skal kultiverast inn i, grip inn og set ein stoppar for uttrykket.

Ifølgje Murriss (2018, 5:01) har vaksne ein tendens til å dominere barndom og sjå på barndom instrumentelt, som ei førebuing på, og eit steg på veg mot, vaksenlivet kor barn blir posisjonert som mangelfulle, inkompetente og utilstrekkelege, som ontologisk andre enn vaksne. Umodne, primitive, ville barn som må siviliserast til å bli modne, kultiverte og rasjonelle vaksne. Det er kanskje noko av det som utspelar seg i reterritorialisierende prosessar der ei rasjonelt orientert og disiplinerande norm får forrang?

Barn sin kompetanse og kunnskap settast i samanheng med alder og modning som målast opp mot ein målestokk for kva eit fullverdig menneske blir rekna for å vere. Den majoritære praksisen, norma, for denne målestokken og for eit fullverdig menneske er det Arculus og MacRae (2022, s. 211) kallar for (hu)Man, eller Menn(eske):⁴ rasjonell, moden, kvit, heteroseksuell, funksjonsfrisk, artikulert, utdanna, veltrent mann – målestokken i vestleg kunnskap om kva som tel som normalt og fullverdig (Arculus & MacRae 2022, s. 211; Gorzia & Murriss, 2021, s. 7).

Dette blir ein målestokk som skapar grenser for kven og kva som får verdi og ikkje, og kven og kva som er normalt og ikkje. Det plasserer mange grupper i mangelposisjonar, som mellom anna melaninrike, menneske med normbrytande funksjonsvariasjonar kvinner, menneske som bryt med normer for kjønn og seksualitet, barn og unge. Ein måte barn

4 Vår omsetjing av (hu)Man (Arculus og MacRae, 2022, s. 211)

plasserast i mangelposisjon på, er at ein i påvente av det verbalspråklege kan oversjå blikk, gestar, musikalske uttrykk og andre former for kommunikasjon som likeverdige (Sandvik, 2015, s. 49). Gorzia og Murriss (2021, s. 7) argumenterer for at med denne måten å sjå barn og barndom på, blir barn reproduisert som mindre-enn.

mindre-enn **vaksen**
 mindre-enn **moden**
 mindre-enn **kultivert**
 mindre-enn **rasjonell**
 mindre-enn **Menn(eske)**

mindre og mindre, heilt til ein er usynleg, forstumma
 manglande

manglande, i påvente av forståing, modning, utvikling, språk, aldring

Vi treng å bevege oss bortafor skiljet mellom barn/vaksen som dikotomi, eit motsetningspar som har med seg ein forståing av umoden/moden, primitiv/kultivert, vill/rasjonell, der barn blir produsert som ontologisk anna-enn og mindre-enn vaksen. Dette treng ikkje vere medvite og overlagt, men er ofte tatt for gitt og fungerer som reterritorialisierende krefter i samfunnet der Menn(eske) er målestokken.

Målet med å gå bortanfor skiljet mellom barn/vaksen som dikotomiar er ikkje å viske ut skilja mellom forskjellige menneske og gjere alle menneske like, men å skape rom for at alle menneske er likeverdige og har like mykje rett til å uttrykke og ytre seg. Ein er ikkje meir eller mindre verd enn andre, men bringer annan kunnskap med inn og kan bidra til kvarandre sin forståing. Det er ikkje forskjellane som viskast ut, men idéen om og konstruksjonen av kva eit barn kan eller skal vere, bestemt av vaksne, som blir borte.

Nettopp fordi barn i større grad enn vaksne uttrykker seg på fleire og andre måtar enn det verbalspråklege, treng vi å inkludere dei ikkje-enno-hørde ved å likestille forskjellige måtar å uttrykke seg på. I staden for å sjå etter og vente på det som ikkje er der, treng vi å ta med det som er her, som kroppsleg engasjement, gestar, blikk, kunstnariske og meir-enn-verbalspråklege uttrykk. Å lytte etter det som er her, er ei øving i å samskape det vi gir verdi som legitimt og meningsfylt i eit fellesskap. Sayers (2016) og Ranciére (2010) peiker begge på at likeverd må vere startpunktet

i arbeidet med eit slikt fellesskap, og at inkludering utan likeverd ikkje er inkluderande. Når vi skapar noko saman, er det lettare å få til likeverd, enn om ein part legg premisa som andre skal arbeide seg inn i. Samskapande prosessar har difor gode potensial for likeverd. Ein måte å bevege oss forbi mindre-enn-tankegangen er, ifølgje Sæterdal (2019), å tre inn i kunstfulte samspel.

Musikksyn og konseptualiseringar av musikk

Seinare same dag utforskar vi loop station.

Mikrofonen plukkast opp medan luft trekkast raskt inn gjennom vidopen munn og godt ned i lungene, så pressast leppene tett saman før lufta sendast opp igjen gjennom luftrøyret og fyller munnhola så kinna bular ut. Record-knappen trykkast ned og lufta pressast kraftfullt og nesten eksplosivt ut mellom hardt samanpressa lepper så dei dirrar støyttvis mot kvarandre og slepp lufta ut i ei smal og godt høyrbar strime. Ein umiskjenneleg lyd av promp fyller rommet, og blir forsterka av mikrofonen som er tett inntil samanpressa lepper og av høgtalaren som gir meir volum til lyden.

Prosessen følgjast med stor forventning, og merksemda i rommet er ivrig og nesten magnetisk trekt mot punktet kor lepper og mikrofon filtrar seg saman.

Stadig veksande og måpande smil om munnen og framoverlente, spente og nesten sitrande kroppar.

Spenninga og forventinga som stig i takt med pusten, bygger opp eit trykk som forløysast idet lyden slepp fri frå leppene.

Latteren boblar over, fløymer ut i rommet og fyller det, så veggane nesten bular utover.

Kroppar knekk saman i latter, og store, forventingsfulle auge formast om til smale, latterfylte bogar medan kriblinga i magen skapar ristingar i mellomgolvet og får munnane til å le høgt.

Kunstfaga er ein viktig styrke og Eisner (2008) peiker på at kunst er éin av fleire måtar å forstå verda på. Østern og Hovde (2019) følgjer opp med å skrive at det ikkje kan erstattast med andre måtar å forstå verda på. Om vi ikkje lærer eller uttrykker oss på kunstfulte måtar, så mister vi òg desse måtane å forstå på (Østern & Hovde, 2019).

Når det opnast opp for at prompelydar er eit anna og like viktig uttrykk som det verbalspråklege, skjer det ei dreining mot å kunne undersøke og utforske prompelyden og dei musikalske moglegheitene som ligg her. Det blir potensial for å utforske prompelyd som eit meningsfullt og skapande musikalsk uttrykk.

Kva syn ein har på musikk og kva idéar, tankar og forståingar ein har om kva musikk 'er' eller bør vere, vil ha stor betydning for kulturforståinga i møte med musikalske uttrykk og skaparkraft.

På same måte som at barn kan plasserast i mindre-enn-posisjoner, kan det musikalske uttrykket òg plasserast i eit mindre-enn-perspektiv.

Prompelydane skapar ein reaksjon som i sin tur set ein stoppar for uttrykket, og moglegheitene for musikalske uttrykk stilnar. Det kan henge saman med korleis ein tenkjer om prompelydar, som kanskje ikkje er det første ein tenkjer på når ein tenkjer på musikk. Nokon vil kanskje også spørje seg om det i det heile kan kallast for musikk.

Det handlar om syn på kva musikk 'er' eller kan vere og gjere. Som vi var inne på tidlegare, er musikk ein måte å vere i og forstå verda på som ikkje kan erstattast. Om vi ser til Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver, LK20 samisk og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b), kan vi finne forståingar av kva musikk er og kva musikk gjer, og kan lese at musikk handlar om kreative og skapande prosessar, om deltaking kor eiga stemme har betydning for fellesskapet, og at musikk kan bidra til samfunnsendring, utforskar og undersøker og opnar dører til større fellesskap med rom for mangfaldige uttrykk. Musikk skapar kultur og bidrar til samfunnsendringar (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

For å ta dette på alvor meiner vi at det trengst ei brei forståing av musikk. Mangfaldige uttrykk, kreative og skapande prosessar krev forståing som kan famne om det uortodokse og eksperimentelle. Ein som

argumenterte for dette, var Cage (Chilvers & Glaves-Smith, 2009, s. 118), som opna opp for at kvardagslege lydar kan vere musikalske og dyrka det tilfeldige og uventa, og eksperimenterte med uvanlege lydkjelder. For han kunne kvardagslege og tilfeldige lydar ha same verdi som organisert musikk (Chilvers & Glaves-Smith, 2009, s. 118), og han brukte «organisert lyd» som ein definisjon på musikk (Landy, 2007, s. 8). Ifølgje Cage er musikk tilgjengeleg over alt til ei kvar tid, så lenge ein er villig til å lytte (Landy, 2007, s. 8). I denne teksten handlar det om å vere villig til å lytte til prompelydar som musikalsk uttrykk.

Promp og prompelyd som uttrykksform

Sjølv om prompehumor har fått eit slags innpass i delar av kulturen⁵, så er det ikkje dermed sagt at han blir høgt akta, og denne humoren blir kanskje sett på som eit mindre-enn-verdig uttrykk. Til dømes legg ikkje publikum og dommarane i «Britain's Got Talent» skjul på kva dei meiner om denne uttrykksforma då Mr. Methain⁶ si framføring var over (Britain's Got Talent, 2018). Publikum skrik «off, off, off» og peiker mot sceneutgangen, Amanda Holden held seg for nasen og har eit andletsuttrykk som viser avsky, og Simon Cowell seier: «You are a disgusting creature!» (Britain's Got Talent, 2018, 2:36–2:40).

I desse ytringane produserast promp som uttrykksform som mindre-enn-verdig og mindre-enn menneskeleg, det er berre usiviliserte, ekle dyr som held på slik. Og det er kanskje noko av det same som kjem til uttrykk i direktivet frå den barnehagetilsette, kor prompelyd blir sett på som usivilisert, eit tabu, og blir forstått som mindre-enn-meiningsfulle

5 Promp som uttrykksform er ikkje noko nytt. For litt over hundre år sidan var Joseph Pujol, eller Le Petomane (Fjertomanen), ein av dei best betalte artistane på Moulin Rouge i Paris (Jensen, 1984, s. 13).

I dag har vi Mr. Methain, som har deltatt i talentprogrammet «Britain's got talent», underheldt på Senkveld ved to høve, i 2007 (MR. METHAIN!, 2017) og i 2013 (TV2, 2014).

Andre døme kan vere Dongelbærsangen av Raske menn (RASKE MENN, 2015).

Det finst òg kultur for og av barn med promp som humordrivande, mellom anna har vi bøker som «Doktor Proktors prompepulver» (Nesbø, 2009), songar som «Æsj, bæsj, promp og fis» (Kongshavn, 2013), tekstvariasjonar av «Bæ, bæ lille lam» som går på restaurant, og vitsen om dansken, svensken og nordmannen som skulle halde ut lengst i eit grisehus, for å nemne noko.

6 Sjå førre fotnote.

og mindre-enn-verdifulle av hen som grip inn. Kulturforståinga som kjem til uttrykk her, er at han høyrer til på do.

Det kan tenkast at noko av grunnen til at det blir morosamt med promp, er at det blir ein slags tabuhumor, som ifølgje Søbstad (2006, s. 108) kan vere opposisjonell, frigjerande og provoserande. Ei lystig motmakt (Søbstad, 2006, s. 63), ein lattermild protest. At noko blir tabu, heng saman med idéen om kva som eignar seg og ikkje. Tabu er eit slags forbod eller ein førestilling om at ein gjenstand, eit omgrep, ein person eller ei gruppe ikkje må nemnast eller rørast ved (Fosshagen, 2021). I denne samanhengen er det ein lyd som ikkje får ytrast. Og når han likevel kjem til uttrykk, blir det noko som må rettast opp og kultiverast bort fordi det ikkje er del av den legitime og normative kulturen (Shayan, 2022, s. 124). Kven som bestemmer kva som blir sett på som eigna eller ikkje, heng saman med kven sine oppfatningar som er gjeldande og rådande.

I innleiinga er det den tilsette sitt majoritære syn på prompelyd som legg føringar for kva som er lov og ikkje, og sidan hen meiner at dette er noko som ikkje eignar seg utanfor doen sine fire veggar, så blir ikkje dette uttrykket legitimt utanfor dette rommet.

Men når vi legg til grunn at barn er kompetente, likeverdige verdsborgarar og tar med kroppsleg engasjement, blick, kunstnariske og meir-enn-språklege-uttrykk som likeverdige måtar å uttrykke seg på, så kan ein sjå det å halde fram med å prompelydar som ein måte å uttrykke at ein ikkje er einig i denne grensa, det blir ein måte å protestere mot og ein måte å bryte med regelen på. Det blir ein slags protestsong.

Protest(song)

Protest kan forståast som ei innvending eller ei moterklæring (Andersen, 2021) og kan sjåast i samanheng med deterritorialiserande prosessar.

Det finst mange måtar å vise innvending eller moterklæring på utan å bruke ord. Når ein opnar opp for andre måtar å gi uttrykk for dette enn berre det verbalspråklege, opnar ein òg opp for at det er mange måtar å vise protest på og bryte med direktiv, normer, reglar og grenser

som dominerer. Shayan (2022) er inne på dette når ho skriv at vaksne si førestilling om kva som passar, ofte stilnar barn og deira uttrykk. Dette knyter seg både til det agentiske kuttet, barnesyn og til re- og deterritorialiserande krefter.

Uttrykk blir ei utfordring når det kjem i konflikt med den «legitime» kulturen (Shayan, 2022, s. 124). Den «legitime», eller majoritære, kulturen er gjerne styrt av vaksne sin kultur og er sett på som å vere det som er passande, sant, riktig og godt (Shayan, 2022, s. 124). Det blir ein kultur kor det er eit sett med sosiale normer barn ikkje har blitt sosialisert og kultivert inn i enno, med ein forståing av at barn manglar desse normene. Andre, som heller ikkje har blitt sosialisert inn i desse normene, eller som har andre normer og praksisar, kan òg bli forstått som at dei manglar desse normene, og deira uttrykk kjem i konflikt med ei spesifikk kulturell norm.

Det kan skape tronge handlingsrom der uttrykk blir avgrensa.

Plutseleg sender loop station prompelyden ut gjennom høgtalarane på nytt.

I brøkdelen av eit sekund er det heilt stille i rommet.

Forundra auge trekkjast mot høgtalaren og loop station før blikk møter andre, like forundra blikk.

Latteren får ny fart og når ein heilt ny dimensjon.

Så, som eit kollektivt minne plutseleg framkallar direktivet som blei gitt tidlegare på dagen, stoppar latteren. Minnet om direktivet grip inn i augeblikket og får nølende blikk til å sjå i mi retning. Det er som om det oppstår ein tvil.

Latteren min, som til no filtrerer seg inn saman med andre latterar i rommet, triller framleis, og med han forsvinn tvilen like plutseleg som han kom.

Det oppstår ei spenning mellom kva som blir forventat at ein skal tilpasse seg, og ynske om å uttrykke seg. Det er i dette mellomrommet at behovet for å protestere og bryte med direktivet oppstår.

Ofte kan barn sin protest bli forstått som ulydnad (Shayan, 2022, s. 126). Ifølgje motstandsteori dreier barn sine protestar seg om å vinne att rommet, ikkje om å med vilje å forstyrre rommet (Hendrickson, her i Shayan,

2022, s. 126). Protest skjer ofte ikkje i store, revolusjonære handlingar, men som mindre handlingar som bryt med forventingane (Shayan, 2022, s. 126). Som når leik og utforsking med prompelyden bryt med direktivet gitt tidlegare på dagen.

(Protest)song

Song blir her forstått i brei forstand, som vokale uttrykk, leik med lyd og utforskande bruk av stemme, som ei fullverdig kommunikasjonsform og ein måte å vere i verda på. Alle som har hatt noko med yngre barn å gjere, har erfart at spontane, vokaliserte uttrykk er mykje brukte uttrykksformer. Vi støttar oss til Knudsen (2008, s. 289) når vi skriv om uttrykksformer i fleirtal. Knudsen (2008, s. 289) skriv at spontane, vokaliserte uttrykk kjem i mange former, ofte vanskeleg å kategorisere utvitydig som leksikondefinisjonen av song. Det kan vere «musikalske krusedullar, gjentakande messing, melodiose utsegn og rytmisk roping [...] ordlause ytringar som korresponderer analogt med bevegelse i leik eller dans, eller songord – små melodiose formlar med spesifikke rytmemønster og musikalske intervall som ber ei bestemt semiotisk mening [...]» (Knudsen, 2008, s. 289, vår omsetjing).

Det er ikkje poenget vårt her å tydeleg definere kva song 'er', men heller å synleggjere at det handlar om ein av mange måtar å uttrykke seg og vere i verda på, og i denne samanhengen som ein måte å forhandle og deterritorialisere grenser på.

«Det handlar ikkje om å vere i takt med ein metronom eller i harmoni med ein stemmegaffel, det handlar om å vere i takt med livet og i harmoni med augeblikket» (Knudsen, 2008, s. 290, vår omsetjing).

Protestsong

Protestsong blir med dette som bakteppe å forstå som ein måte å vise innvending på gjennom utforskande bruk av stemma. Protestsongar er laga med tanke på å endre samfunnsmessige forhold og kan mellom anna dreie seg om borgarrettigheter og frigjering (Barstein, Knudsen & Hansen, 2021).

Det blir her ein måte å delta på for å opne dører til større fellesskap der eiga stemme kan bidra til samfunnsendring og bety noko for fellesskapet her og no i takt med livet og i harmoni med augeblikket. Utover i det agentiske kuttet kan det tenkjast at det er eit motnarrativ, ein deterritorialisierende prosess, som utfordrar og forhandlar det dominerande narrativet om at prompelydar ikkje høyrer til utanfor den sine fire veggar. Det blir ei aktivistisk handling gjennom musikk som kritiserer dominerande narrativ av tradisjon, og som står fast ved at dette er eit uttrykk som bør få plass.

Prompekomposisjonane som protestsong bidrar til at nettopp prompelyd som musikalsk uttrykk blir ein måte å få uttrykke seg på som er likeverdige andre musikalske uttrykk.

Gjennom det agentiske kuttet fungerer prompelydane som musikalsk uttrykk på fleire måtar. Dei fungerer både som protest mot og brytning med direktivet frå den tilsette, men òg som kreative musikalske uttrykk der prompelyden sitt musikalske potensial kan utforskast når rommet opnast for at prompelyd har musikalsk verdi. Ei retning innan musikk og kunst det vil vere relevant å tenkje med (Jackson & Mazzei, 2012), er avantgarde, som opnar opp for det eksperimentelle og utforskande.

Avantgarde

Med sin eksperimentelle og uortodokse tilnærming til musikk blei Cage ein framtrekande figur innan avantgardemiljøet (Chilvers & Glaves-Smith, 2009, s. 118). Og nettopp på grunn av det eksperimentelle og uortodokse vil det vere relevant å sjå nærmare på denne retninga som ein måte å konseptualisere musikk på.

Avantgarde er opphavsleg ein militærspåkleg term som betyr fortropp, som blei sendt føre den større styrken for å sikre operasjonsfridom (Leraand, 2021).

Men det kan òg bli forstått som å vere forut for si tid og blei i 1910 beskrive som pionerane eller innovatørane i kva som helst kunstform (Chilvers & Glaves-Smith, 2009, s. 47). Dette er eit omgrep som ikkje kan definerast statisk, men har historisk sett vore ei rørsle som har dreidd seg om kunstnarar som ser på seg sjølv som agentar for sosial endring gjennom politisk

engasjert kritikk av dominerande narrativ av tradisjon (MacDonald, 2023, s. 80). Det vil dreie seg om ei forståing av avantgarde som handlar om eksperimentering (MacDonald, 2023, s. 80) og er ei form for politisk aktivisme gjennom kunst som skapar motnarrativ for å utfordre dei dominerande narrativ eller normene i samfunnet (MacDonald, 2023, s. 79).

Dette er ei retning innan kunsten og musikken som vil vere relevant fordi ho kan vere ein måte å stille spørsmål ved korleis det dominerande narrativet og reterritorialisering prosessar skriv fram barn som mindre-enn, og kan bidra med å tenkje eksperimentierende musikalske uttrykk, som prompelydar, som utfordrande motnarrativ til ein meir dominerande og tradisjonell måte å beskrive og definere musikk på. Det kan vere med å opne opp for at kvardagslege lydar kan vere musikalske og kan romme det uortodokse og eksperimentierende som musikalske uttrykk. Med dette som bakteppe vil vi meine at prompelydar kan vere musikalske uttrykk.

Både i materialet som er med i dette kapitlet, og i andre heilt kvardagslege situasjonar gjennom ein heilt vanleg barnehage- eller skuledag, kan ein sjå kreativ utfolding gjennom organisering og samansetting av lydar til noko nytt. Stemme, kropp og andre instrument takast utforskande i bruk i samspel, leik og ulike musikalske uttrykk. Dette legg ein vekt på i kjerneelementa for musikk i LK20 samisk og i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b) og er noko som står sterkt gjennom det agentiske kuttet når leik med kroppsleg lyd som promp organisert og settast saman til noko nytt i møte med loop station.

Loop station som instrument

Musikkteknologi famnar om mykje, og her er det i form av ein loop station BOSS RC505.

Loop station blir ein sentral deltakar, og vi gjer oss nokre tankar om denne digitale eininga som instrument og medskapar for å synleggjere nokre moglegheiter som ligg i det digitale.

Moglegheitene i det digitale har ein tendens til å forsvinne i dei pågåande debattane om det digitale i pedagogiske praksisar, der det digitale ofte blir forstått som skjerm, og skjerm ofte blir forstått som passiviserande.

Det er ein viktig debatt å ta, for det har skjedd store teknologiske framsteg på kort tid, og det er mykje vi ikkje veit enno. Samstundes tenkjer vi at det ikkje kan vere ein diskusjon *om* det digitale skal ha ein plass i pedagogiske praksisar, men om *korleis* det digitale kan ha plass.

Waterhouse (2013, s. 97) skriv mellom anna at gjennom digital teknologi får vi tilgang på nye uttrykksformer, Sæterdal (2019) argumenterer for at det ligg eit potensial til å kunne uttrykke seg estetisk på nye og andre måtar gjennom digital teknologi, og Engesnes med fleire (2017, s. 14) finn at musikalske appar kan gi moglegheiter til å uttrykke musikalitet og vere til inspirasjon i musikalsk utforsking og lydskapning.

Om vi ser til LK20 samisk og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b) og digitale ferdigheiter i musikkfaget, så sest digitale ressursar på som ein måte å utøve, lage og oppleve musikk på.

Slik vi ser det, kan digitale instrument vere medskaparar og medspelarar i kreativ utforsking og skapande arbeid, og i det agentiske kuttet er ein aktiv agent. Sett i samanheng med musikk som organisert lyd, slik Cage (Landy, 2007, s. 8) forstod det, og med posthuman teori som ikkje-menneskelege agentar på lik linje med menneskelege agentar, er loop station medskapar når ho er med som aktiv agent å organisere musikalske uttrykk til noko nytt. Loop station blir ein drivande medskapar av prompekomposisjonen og skapar loopa protestsongar i samantiltra samspel med lepper-mikrofon-lufttrykk-høgtalar-grenser.

Når loop station plutseleg sender lyden ut gjennom høgtalaren på nytt, så forsterkar han protesten, gjentar han. Loop station blir med i å skape ei lystig moterklæring som driv den deterritorialiserande prosessen vidare kor ho er med på å endre den eksisterande og reterritorialiserande regelen om kor prompelyd høyrer heime ved å insistere på lyden. Ho sender ikkje berre prompelydane ut i rommet på nytt, men er med på å krevje plass til lydane som legitime og likeverdige musikalske uttrykk. Som Sæterdal (2019) har vore inne på tidlegare, skapar loop station bevegelse i rommet og gir til dømes ein tilgang til stemma på andre måtar og kan forlenge og utvide stemma. Dette kan gi moglegheiter til å utforske og eksperimentere på og med krafta i stemma og i uttrykket og er med å komponere loopa protestsongar.

Avrundande⁷ drøftingar

For å gjen-vende (til) spørsmålet vi stiller i denne teksten, vil vi trekke fram nokre kulturforståingar vi meiner å finne gjennom det agentiske kuttet. Vi meiner å finne fire ulike og samtidig samanfiltra tilbliingar av kulturforståing. Det er ikkje eit klårt skilje mellom dei, og dei grip inn i kvarandre, er med på å skape kvarandre og verkar saman for å skape mening.

Ei forståing handlar om det vi vil kalle for ukulturforståing, der prompelydar blir forstått som ukultur som bør gå føre seg på do og ikkje i fellesområda. Den tilsette uttrykker gjennom direktivet at hen ikkje ser på prompelydane som korkje relevante ytringar, musikalske uttrykk eller verdifull kommunikasjon. Det heng tett saman med reterritorialisering krefter som søker å oppretthalde eit prompelydfritt miljø, og der det kjente normative får dominere.

Fordi dette ikkje berre er forhandling om sjølv uttrykket og verdien av det, men om kven som har makt til å definere om prompelydar er verdifulle ytringar eller ikkje, blir det òg ei forhandling om kven si kulturforståing som skal vektleggast.

Med tanke på at samfunnet tuftar på barnesyn som forstår barn som mindre-enn, umodne og usiviliserte, blir det meir eller mindre umedvite tatt for gitt at det er legitimt å reterritoralisere praksisen, og prompelydar må kultiverast bort fordi dei ikkje er ein del av den majoritære kulturen. Dette treng ikkje vere ei statisk forståing og er noko som har blitt og blir til i møte med barnesyn og forståing av barn som nokon som er under konstruksjon på veg mot å bli vaksen, og fordi promp ikkje er noko som har plass utanfor doen i vaksenkulturen, bør det lærast å haldast inne på do først som sist. Promp blir forstått som «berre» det, ikkje som eit humoristisk, kulturelt og/eller kunstnarisk uttrykk.

Som eit motnarrativ til den tilsette og det majoritære si kulturforståing av prompelydar som ukultur står deterritorialisering krefter som søker å bryte med og destabilisere majoritære praksisar der prompelydar

7 Vi vel å kalle det avrundande framfor avsluttande fordi vi håper at denne teksten har satt i gang nokre prosessar som kan fortsetje sjølv om teksten sluttar.

berre høyrer til på do. Det er med utgangspunkt i ei minoritær forståing der prompelydar er verdifulle og meiningsfulle uttrykk. Her blir kulturforståinga til i eit spenningsfelt der kultur blir ein protest-praksis, og fungerer som ein måte å skape plass til og forhandle fram kulturelle og kunstnariske uttrykk. Prompelydane fungerer som minoritær kulturell praksis og lystig motmakt til den majoritære norma. Den får ikkje plass innafor norma, men sprengar seg humoristisk veg ut av den. I møte med denne forhandlingsprosessen og dei tankane og idéane som rører seg her, kjem ei tredje kulturforståinga til syne, kor forståinga av prompelydar som meiningsfulle og verdifulle musikalske uttrykk blir sentral. Det opnast opp for måtar å uttrykke seg på som beveger seg forbi mindre-enn-tankegangen. Gjennom felles latter kjem ei kulturforståing som legg likeverd til grunn, vi er saman om å oppleve prompelydar som verdifulle musikalske uttrykk. Korkje barn, vaksen, loop station eller prompelydar produserast som ontologiske andre for kvarandre, men rommet opnast for ei felles forståing av eksperimentelle og uortodokse uttrykk som likeverdige måtar å komponere musikk og vere i verda på.

I møte med desse tankane, idéane, materialitetane erfaringane, diskursane blir den fjerde kulturforståinga til. Det ser ut til at uttrykket ikkje lenger er ein protest fordi det ikkje lenger er noko å bryte med akkurat her og no, men prompelydane stilnar likevel ikkje sjølv om direktivet falmar. Prompelydane får kanskje til og med meir fart, og går frå å vere forhandlande protestsongar til å bli eksperimentierende og utforskande prompekompisjonar på avantgardistisk vis, som framleis har med seg den opposisjonelle krafta, men det er ikkje naudsynt det som er hovuddrivkrafta vidare. Det opnast dører til eit større fellesskap med rom for mangfaldige uttrykk, inkludert prompelydar.

Musikkteknologi, i form av loop station i denne samanhengen, blir ein medskapar og medspelar som organiserer lyden, forsterkar skaparkrafta ved å gjenta, og gjer noko med kulturforståinga. Ho er med å skape ei vidare forståing for at prompelydar er viktige kunstnariske uttrykk når ho samanfiltra med barna er med å skape både det musikalske uttrykket, men òg ytrar motmakt og skapar humor som viser noko av det som opplevast som meiningsfullt i prompelydane.

Forskjellige kulturforståingar vil skape forskjellige (grader av) rom for skaparkraft, kunstnariske uttrykk og uttrykksfridom. Nokre kulturforståingar snevrar inn rommet for minoritære kulturelle praksisar, medan andre kulturforståingar utvidar rommet for skaparkraft, kunstnariske uttrykk og uttrykksfridom i både minoritære og majoritære kulturelle praksisar.

Kulturforståing vil påverke kva uttrykk som får plass og ikkje, og er i tett intra-aksjon med mellom anna barne- og musikkssyn. Mangfaldet av kulturelle uttrykk er avhengig av korleis dei som forvaltar dei majoritære normene, held seg til dei «forstyrrende» minoritære kulturelle praksisane. Difor vil vi argumentere for at det er viktig å ha et medvite forhold til eige barne- og musikkssyn og vite at haldningar, idéar, tankar, diskursar og materialitetar påverkar ytringsrommet og kan både fremme og hemme musikalsk utfolding og uttrykksfridom. Musikalske uttrykk er ikkje låst til timeplanen si inndeling av fag, og vil kunne oppstå når som helst og kor som helst når ein ser på musikk som noko som kan oppstå tilfeldig og uventa, der alle lydar, med avantgardistisk tilnærming, kan forståast som musikk, og ein tar på alvor at barn er likeverdige deltakarar i samfunnet som ikkje treng å lære å uttrykke seg. Å uttrykke seg kan dei, det er snarare vaksne som må opne opp for og vere villige til å lytte.

Om kulturforståing kan innebere lytting der det er rom for kreative, skapande, utforskande og undersøkende prosessar der det uortodokse og eksperimentelle kan få plass, så kan ein kanskje få ei kulturforståing der musikalske uttrykk er likeverdige. Vi kan med det bevege oss forbi tankegangar kor både barn og musikalske ytringar blir satt i mindre-enn-posisjonar og skape rom for musikalske uttrykk som betyr noko for fellesskapet, skapar endring og opnar dører til eit større fellesskap.

Mikrofonen pressast på nytt tett inntil munnen, luft trekkast igjen ned i lungene, sendast opp igjen og skapar trykk i munnhola. Prompelyden sleppast på nytt ut gjennom stramme og samanpressa lepper og latter fyller igjen rommet så veggane nesten bular ut.

Forfatterbiografi

Iselin Dagsdotter Sæterdal er barnehagelærer med master i Barnekultur og kunstpedagogikk og er doktorgradsstipendiat ved Profesjonsretta lærarutdanningsfag på Universitetet i Innlandet. Ho underviser i musikk ved barnehagelærarutdanninga ved institutt for Kunstfag og kulturstudiar. Forskingsinteressene hennar dreier seg mellom anna om postkvalitative og performative forskingsmetodologiar.

Sunniva Skjøstad Hovde er fyrsteamanuensis i musikk ved NTNU, program for lærarutdanning. Forskingsinteressene hennar inkluderer performativitet, posthumanisme, mangfald, marginalisering, læring og tradisjonsmusikk i ein global kontekst. I tillegg er ho musikar innanfor folk/jazz, tradisjonsmusikk og improvisasjonsbasert musikk.

Referansar

- Anderssen, H. B. (2021, 6. januar) *Protest*. Store norske leksikon. Henta 5. juni 2023 frå <https://snl.no/protest>
- Arculus, C., & MacRae, C. (2022). Clowns, fools and the more-than-adult toddler. *Global Studies of Childhood*, 12(3), 209–223. <https://doi.org/10.1177/20436106221117569>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway – Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barstein, B. M. B. B., Knudsen, J. S. & Hansen K. A. (2021, 25. juli). *Protestsanger*. Store norske leksikon. Henta 20. august 2023 frå <https://snl.no/protestsanger>
- Britain's Got Talent. (2018, 9. august). *Simon is NOT impressed with Mr Methane's musical Britain's Got Talent* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3lD7Ig4yAqc>
- Chilvers, T. & Glaves-Smith, J. (2009). *Oxford dictionary of modern and contemporary art*. Oxford University Press.
- Coste-Carvalho, M. (2023). Small, silent, and (in)significant: Childhood as a minoritarian experience of Education. I R. Rozzi, A. Tauro, N. Avriel-Avni, T. Wright & R. H. May Jr. (Eds.), *Field environmental philosophy. Ecology and Ethics*, (Vol. 5, 339–357). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23368-5_21

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *Tusind plateauer: kapitalisme og skizofreni*. Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. I G. Knowles (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (1–12). Sage Publications.
- Engesnes, N., Danbolt, I. A., & Hagen, L. A. (2017). «Harespill, fantasiskalaer og syngende fingre» - om barnehagebarns møter med tre musikkrelaterte apper. *Nordisk barnehageforskning*, 15. <http://doi.org/10.7577/nbf.1809>
- Finreite, H. & Moxnes, A. R. (2021, 26. august). Hvem er de voksne i barnehagen? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerere-barnehagelaererenrolle-barnehagelaerutdanning/hvem-er-de-voksne-i-barnehagen/294434>
- Fosshagen, K. (2021, 15. september). *Tabu*. Store norske leksikon. Henta 6. juni 2023 frå <https://snl.no/tabu>
- Gozdia, T. & Murris, K. (2021). 'Seeing' with/in the world: becoming-little. *Childhood & philosophy*, 17, 1–23. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.53695>
- Hovde, S. S. (2013). *Global Musicking – Innvandring og den farlige forskjelligheten* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243652>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jensen, K. O. (1984). *Fjertomanen*. Ex Libris Forlag A/S.
- Knudsen, J. S. (2008). Children's improvised vocalisations: Learning, communication and technology of the self. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 287–296. s <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.4.287>
- Kongshavn, T. (2013). Æsj, bæsj, promp og fis [Song]. På *For liten og for stor*. Universal Music AS, Norway. <https://open.spotify.com/track/4vUcbh6eKEEJ5k8wwURsSu?si=adcb263eb141454f>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhald og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---nynorsk-pdf.pdf>
- Landy, L. (2007). *Understanding the art of sound organization*. The MIT Press.
- Leraand, D. (2021, 7. november). *Avantgarde – fortropp*. Store norske leksikon. Henta 12. august 2023 frå https://snl.no/avantgarde_-_fortropp
- MacDonald, M. T. (2023). The Vanguard of the avant-garde: Keywords for political agency. *Changing English*, 30(1), 77–86. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2022.2155111>
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>

- MR. METHANE !. (2017, 6. desember). *Mr Methane Senkveld med Thomas og Harald – The Full Blown Version !* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=D9hRep_ErvA
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: educational transformation through philosophy with picture books*. Routledge.
- Murris, K./Project Decolonizing early childhood discourses (2018, 6. september). *Posthuman Child Manifesto*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>
- Nesbø, J. (2009). *Doktor Proktors prompepulver*. Aschehoug.
- Rancière, J. (2010). *Chronicles of consensual times*. Continuum.
- RASKE MENN (2015, 22. desember). *RASKE MENN – Dangelbørsangen* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4s9pHVvz3Js>
- Sandvik, N. (2015). Post-humanistiske perspektiver. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kreative forskningspassasjer* (s. 45–62). Fagbokforlaget.
- Sayers, E. (2016). From art appreciation to pedagogies of dissent. I A. Hickey-Moody, & T. Page (Eds.), *Arts, pedagogy and cultural resistance. New materialism*. Rowman and Littlefield.
- Shayan, T. (2022). The culture of childhood in (and) spaces of resistance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 122–138. <https://doi.org/10.1177/1463949120966105>
- Sletnes, K. B. (2021, 18. mars). *Forståelse*. Store norske leksikon. Henta 18. august 2023 frå <https://snl.no/forst%C3%A5else>
- St. Pierre, E. A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- Sæterdal, I. D. (2019). *Digital musicking – Musikalske møter mellom loop station og barn i eit post-humanistisk perspektiv* [Masteroppgåve, Dronning Mauds Minne Høgskole]. DMMH Brage. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2633597>
- Sæterdal, I. D. (2023). Prompekomposisjon og protestsong. *INNQuest*, 2(1), 12–15. Høgskolen i Innlandet.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Taguchi, H. L. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent – Introduktion till antra-aktiv pedagogik*. Gleerups Utbildning AB.
- TV2. (2014, 11. desember). Mr. Methane promper Senkvelds bursdagssang [Video]. TV2. <https://www.tv2.no/video/underholdning/senkveld/mr-methane-promper-senkvelds-bursdagssang/774414/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a) *Læreplan i musikk samisk (MUS02-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus02-02>

- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden – Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L., & Hovde, S. S. (2019). Untamed stories told by artfully creative artists in Malawi and Norway. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. 168–192). Routledge.

KAPITTEL 3

Grenseløs eksperimentering: avantgardistiske metoder i grunnskolens musikkfag

Pål Runsjø

Universitetet i Sørøst-Norge

Øystein Elle

Høgskolen i Østfold

Abstract

This article is about the study 'Avant-gardists in Music Education: It was conducted with students from teacher education and music education programs. The first research question is about the project: «What happens when students in music and teacher education play with musical expressions inspired by avant-garde experimental models?» With the second research question, we discuss and seek answers in a didactic context: «How can the teaching and research project "Avant-gardism in Music Education" contribute to the development of teaching practices in LK20?» The teaching setup with text scores, chance operations, and improvisation is designed according to the methodology of artistic research with musical trials, discussions, feedback, and mistakes, aligned with how artists work with an artistic idea or material. The study can contribute to the development of music education in schools, and it promotes interdisciplinarity and how LK20 describes interdisciplinary work and creativity in several subjects. Harmonic and melodic coincidences create curiosity and a desire to explore, and the music educator can create composition tasks where students roll dice or draw random cards. We believe that intensity, negotiations between participants, confusion, humor, and laughter in the process of creating music can result in good musical expressions among school students, as it did with the student teachers.

Keywords: experimental learning processes, aesthetic learning processes

Sitering: Runsjø, P. & Elle, Ø. (2025). Grenseløs eksperimentering: avantgardistiske metoder i grunnskolens musikkfag. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 69–98). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch3>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Denne artikkelen handler om undervisnings- og forskningsprosjektet «Avantgardisme i musikkfaget». Det ble gjennomført med studenter ved lærerutdanningen og musikkutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og Høgskolen i Østfold (HiØ). Med *avantgardisme* i denne artikkelen siktes det til holdninger og metoder innen musikk hos komponister som John Cage, Pauline Oliveros og Christian Wolff.¹ Med *musikkfaget* menes det musikk i grunnskolens læreplan (LK20).² Vi bruker betegnelse *textscores*, *chanceoperasjoner* og *komprovisasjon* om metoder i undervisningsopplegget i prosjektet. Betegnelsene peker tilbake på kunstretningen avantgardisme, og de blir forklart under avsnittet om studentenes læringsoppgaver.

Forskningen i «Avantgardisme i musikkfaget» ble initiert og ledet av førstelektor Pål Runsjø (USN) og førsteamanuensis Øystein Elle (HiØ). Det er førsteforfatterens stemme du vil «høre» gjennom teksten, mens begge forfatterne har bidratt med faglig innhold. Elle gjennomførte undervisningen på HiØ, mens førstelektor Olav Bødtker-Næss gjennomførte den på USN.

Da forskningen på undervisningsopplegget ble planlagt, hadde vi erfaringer fra tidligere med å bruke *textscores* for å skape musikk med musikkstudenter, men vi visste ikke hvordan årets studenter ville oppleve å lage musikk etter disse metodene. Artikkelen formidler vår forskning i studentenes arbeidsprosesser, og vi argumenterer for å bruke avantgardistiske metoder i musikkfaget i skolen.

Forskningsspørsmål

Undervisningsopplegget med *textscores*, *chanceoperasjoner* og *komprovisasjon* er kjernen i prosjektet, og med det åpne forskningsspørsmålet lurar vi på hva som skjedde og hva studentene kommuniserte da de

-
- 1 Kunstretningen avantgarde i musikk inkluderer et spekter av komponister innen samtidsmusikk, klassisk musikk, jazz og populærmusikk.
 - 2 Læreplanverket *Kunnskapsløftet LK20 for grunnskolen* beskriver hva elever skal lære i enkeltfag, samt holdninger til læring, verdier som kritisk tenkning og endringer i retning av at fagene er mer praktiske.

eksperimenterte, lyttet, skapte, komponerte og improviserte med kortstokker, terninger, tilfeldige ord og bruk av ulike lydkilder som instrumenter, «hverdagsobjekter» og kropp og stemme. Forskningsspørsmålet er todelt, og det første spørsmålet er en åpen formulering om arbeidsprosessen: *Hva skjer når studenter i musikk- og lærerutdanningen leker med musikalske uttrykk etter avantgardistiske eksperimentelle forbilder?* Vi erkjenner at mange av grunnskolens musikkklærere er opptatt av musikkundervisning som kan spores tilbake til avantgardistiske impulser, men vi ønsker at vår forskning og studentenes refleksjoner kan bidra til aksept og allmenn bruk av avantgardistiske undervisningsmetoder i musikkfaget. Med det andre forskningsspørsmålet diskuterer og søker vi etter svar i en didaktisk kontekst: *Hvordan kan undervisnings- og forskningsprosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» bidra til utvikling av undervisningspraksis i LK20?*

Kunstnerisk forskning som modell for undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget med textscores, chanceoperasjoner og kompromisasjon er designet etter metodologien i kunstnerisk forskning. Musikkoppgavene har invitert studentene til å gjøre musikalske utprøvinger, samt diskutere, gi hverandre respons og tåle feilsteg, på samme måte som kunstnere arbeider med en kunstnerisk ide eller et kunstnerisk materiale. Studentene er ikke kunstnere eller forskere, men metodene de har arbeidet etter, tilsvarer kunstnerisk forskning. Teamene har reflektert over prosessen i form av opptak av samtaler. Samtaleopptakene har gitt oss informasjon om prosessen, og vi har kunnet forske på hva studentene har lært av refleksjonene og de kritiske samtalerne samt hvilke forståelser de har av hverandres tanker om å skape musikk.

Kunstnerisk forskning begrunnes med den nederlandske forskeren Henk Borgdorff og kan regnes i tre hovedkategorier. Forskning *på* kunst er utbredt i kunst-, musikk- og teaterstudier. Forskning *for* kunst er en smal form for studier på detaljer. I forskning *i* kunst er deltakelse sentralt, det forskningsmetodologiske skapes i den kunstneriske prosessen, og den kunstneriske praksisen danner basis for forskningen (Frayling, 1993,

i Borgdorff, 2005). Borgdorff legger vekt på det særegne ved kunstnerisk forskning sammenlignet med tradisjonell akademisk forskning. Han argumenterer for at kunstnerisk forskning ikke bare er en kombinasjon av kunst og akademisk forskning, men er en unik form for undersøkelse som integrerer kunstnerisk praksis og tradisjonell vitenskapelig forskning. Ifølge Borgdorff kan kunstnerisk arbeid i seg selv være en undersøkelsesmåte som medvirker til ny kunnskap og innsikt. Når kunstnere engasjerer seg i en reflekterende og kritisk prosess mens de skaper, kan arbeidet deres bidra til forståelse av ulike fenomener (Borgdorff, 2012).³

Studentenes læringsoppgaver

Studentenes prosesser med eksperimentering, musikkskapning, impulsene de ga hverandre og vår deltakelse med å veilede dem, imiterer kunstnerisk forskning og utviklingsarbeid. Læringsaktivitetene hadde et tydelig kunstmusikalsk fokus, og de var formulert etter forbilder og legender innenfor den avantgardistiske kunstretningen. Elle har selv en utstrakt virksomhet som skapende avantgardistisk kunstner som produserer kunstnerisk utviklingsarbeid. Det sikret en tydelig kunstnerisk og forskningsbasert undervisning av studentene, der elementer av Elles egne kunstneriske utviklingsarbeidsprosjekter ble benyttet både som eksempler og som metodologi. Det gjelder også Bødtker-Næss, som ved siden av sin musikkstilling ved USN er utdannet innen musikkteater og har gjennom en lang karriere i academia også virket som regissør. Med spesialisering i musikkformidling, musikkformulering og scenisk beredskap, inkluderte Bødtker-Næss både korklang, tekstskaoping, sang, bevegelse og utforskning av ulike objekters lydpotensial i den ordinære undervisningen.

USN – komprovisasjoner

På USN kalles oppgavene med å skape musikk for komprovisasjon.⁴ Begrepet er sammensatt av de musikalske formene *komposisjon* og

3 Dette berører også filosofiske spørsmål som for eksempel er belyst i «Letters on the Aesthetic Education of Man» av Friedrich Schiller, skrevet i 1795 (Dahlstrøm, 2008).

4 Begrepet *komprovisasjon* har blitt brukt av tidligere Rikskonsertene som tittel på et musikkstykke under festivalen «LYDyngel» i Bergen i 2000: «Komprovisasjon i tre akter. Grieghallen» (Ballade,

improvisasjon. Gjennom flere år definerte Bødtker-Næss og Runsjø komprovisasjon i oppgaveheftene for studentene på denne måten: «Komprovisasjon er musikkdidaktisk metode der musikkskapning og musikkformidling blir gjennomført på en slik måte at man først komponerer og deretter improviserer komposisjonene i fremføringene.» Komprovisasjonene ble introdusert i starten av studieåret for å engasjere alle i en ny klasse. Man kunne forberede studentenes musikalske og sosiale samspill til konsertvirksomhet resten av året. Studentene fikk fem komprovisasjonsoppgaver. Bødtker-Næss formulerte oppgavene og hentet metodisk inspirasjon fra «How to make an opera» (Royal Opera House, 2014). Oppgavetekstene var begrunnet i både avantgardistisk tenkning og hans egen oppfatning av musikkforståelse og musikkformidling som utøver.

De fem komprovisasjonene handlet eksempelvis om å veve et lydteppe og bruke tilfeldige ord, meloditoner og akkorder ved å trekke kort fra en kortstokk etter bestemte regler. Musikkstykkene skulle vare i minst tre minutter. Dur- eller mollakkorder var for eksempel avhengig av om studentene trakk røde eller sorte kort. Det medvirket til at musikken verken gikk i dur eller moll, og de harmoniske markørene pekte på avantgardismen. Da meloditonene ble trukket med spillkort, skapte studentene uventede melodiske sprang og fraseringer. Det ene stykket, «Begrensningens kunst», la vekt på tekstskapning: Studentene klippet ord ut av en avis og la dem i en boks. Deretter trakk de et gitt antall ord og konstruerte setninger av dem i henhold til tema (Tzaras, u.å./1920).

Tanken bak er at de uvanlige tekstene som oppstår, åpner for andre tolkninger og opplevelser av et tema enn tradisjonell lineær historiefortelling. Tekstskapningen fremstår for studentene som en nyskapende form for meningskonstruksjon. Det samme gjelder teknikker knyttet til de musikalske elementene. Når man anvender en kortstokk til å trekke meloditoner, rytmer, akkorder og tonekjønn (dur og moll) og skaper musikkens form som en tilfeldighet, åpner man for nye forståelser i musikk- og tekstmaterialet.

2000). Det ble også brukt for å beskrive komposisjon i «åpen form» ved en utstilling i Stavanger i 2011 (Runesdatter, 2011).

HiØ – chanceoperasjoner og textscores

Musikkstudentene på HiØ fikk utdelt tre oppgaver. På HiØ ble ikke begrepet komprovisasjon benyttet, oppgavene ble kalt textscores og chanceoperasjoner (*chance operations*). Studentene ble utfordret til å ta «musikalske sjanser» gjennom chanceoperasjoner både i komposisjonsprosessen og i fremførings situasjoner. Textscores er et partitur som har en åpen form som problematiserer forholdet mellom komponist og utøver. Teksten gir ofte få «spilleregler» og få valg av materialer eller objekter for ensemblet. En av oppgavene studentene fikk tolke og fremføre i grupper, er «Stones» av den amerikanske komponisten Christian Wolff. Partituret ser slik ut:

Make sounds with stones, draw sounds out of stones, using a number of sizes and kinds (and colours); for the most part discretely; sometimes in rapid sequences. For the most part striking stones with stones, but also stones on other surfaces (inside the open head of a drum, for instance) or other than struck (bowed, for instance, or amplified). Do not break anything. (Fra *Prose Collection 1968–1971*)

Til forskjell fra tradisjonell notasjon, hvor melodiføring, dynamikk, uttrykk og tempo er bestemt av komponistens notesymboler, kan utøverne improvisere og skape musikken og manipulere med musikkelementene ettersom de synes det er naturlig. Utøverne kan respondere til impulsene de opplever fra objektene, medmusikere, publikum og fremføringsstedet. I en didaktisk kontekst er det en fordel ved denne oppgaveformen at man ikke er avhengig av prestasjonsnivå og sterk instrumental beherskelse, slik mye annen musikk innebærer.

Å arbeide med textscores krever andre prosesser hos studentene enn de er vant til, enten det er gjennom gehørsbasert eller notebasert tilnærming til musikk. Det kreves at de arbeider skapende både i tolkning og øvingssituasjonen og eventuelt under fremføring. Studentene ble trent til å lytte aktivt til medmusikerne, samtidig som de måtte være fleksible. De måtte være tilpasningsdyktige og åpne overfor idéer og innfall som dukket opp fra de andre i samspillet, fra publikum og til impulser de måtte få gjennom håndteringen av materialet.

I tillegg til «Stones» innøvde og fremførte studentene stykket «Sticks» fra samlingen *Prose Collection* av Christian Wolff, og oppgaven «Take a

chance on me» av Elle. «Take a chance on me» krevde bruk av chanceoperasjoner i innøvnings- og komposisjonsfasen både for utvikling av tekstlig og lydlig materiale. Musikkstykket kjennetegnes av avantgardistisk tenkning med tilfeldighetsharmonikk, tekstkonstruksjoner, surrelatistiske metoder som automatskrift og dekonstruksjoner av tekster som slik blir originale tekster. Metodene for tekstutvikling ble hentet fra Elles avhandling *Capto Musicae – creating sonic and musical theatre in a contemporary artistic context* og innebærer chanceoperasjoner som for eksempel «Google confusion translation», «smartphone selection» og «unruly speech to text misunderstandings» (Elle, 2017). Metodene representerer ulike verktøy for å utvikle tekstmaterialet ved hjelp av chanceoperasjoner.

I tillegg til oppgavene som studentene ved HiØ utførte, ble de gjort kjent med de samme lytteeksemplene som studentene ved USN, med påfølgende refleksjonssamtaler. Gjennom refleksjonene kom det frem interessante spørsmål om hva begrepet *tilfeldighet* innebærer. Det var for eksempel spørsmål om melodier og andre musikalske virkemidler som skapes intuitivt ved hjelp av chanceoperasjoner er mindre tilfeldige enn tekster som konstrueres ut fra en «poetisk åre».

Avantgardismen

Avantgardismen oppsto på femti-sekstitallet som en posthumanistisk gren av modernismen. Professor i musikkhistorie Elef Nesheim omtaler modernismen som to retninger som ble betydningsfulle. Den ene var Darmstadt-skolen, og den andre var miljøet omkring den eksperimenterende komponisten og kunstneren John Cage på Black Mountain College: «Darmstadtskolens musikk blir gjerne oppfattet som en retning som la vekt på sterk organisering av musikkelementene, mens Cage ble oppfattet som en komponist som åpnet for fullstendig frihet» (Nesheim, 2004).

Musikk ved Darmstadt-skolen ble laget med serielle teknikker knyttet til eksisterende former og tradisjoner, mens på Black Mountain College kunne Cage fritt eksperimentere og tematisere ideer, så som *stillhet*, *ikke-intensjon*, *tilfeldighet* og *zen-buddhisme*. Colleget bygget sin filosofi på Deweys «learning by doing and reflection» (Johnson; 2020; Wilmott, 2014).

Cage opponerte mot tradisjonell form og idéinnhold. En av årsakene til den kunstneriske friheten kan finnes i økonomi. Arbeidsgiveren Black Mountain College var privat finansiert og innovativt, og Cage fikk frie tøyler og gikk i opposisjon til den dominerende praksis der musikkstudenter blir opplært til å spille på et høyt teknisk nivå, på en inderlig og sjangermessig korrekt måte. I Tyskland hadde man derimot hatt gode støtteordninger for kulturutvikling, så kunstnerne trengte ikke å gjøre opprør, de kunne utvikle serialismen og modernisere bestående kulturuttrykk (Nyman, 1999).

I den humanistiske grenen av modernismen «står mennesket over» natur og materialitet, mens i det avantgardistiske uttrykket står mennesket i relasjon til objektene; det er i møte «med hverandre» at alt er i forandring, og verken gud eller menneske er suverene. Cages musikk kjennetegnes ved at tradisjonelle oppfatninger av musikkens elementer, som tekst, melodi, rytme, harmoni, dynamikk, tekstur og form, underordnes eksperimentelle og kreative løsninger. Det eksperimentelle og kreative kjennetegnes med musikkforløp som er basert på tilfeldigheter (aleatorikk). Musikken kalles chanceoperasjoner og er særlig knyttet til improvisering og «sjansespill» i både komposisjonene og fremføringene.

Ifølge *Store norske leksikon* var det den anførende avantgardistiske filosofen og litteraturviteren Bakhtin som innførte kunstkonsepter som dialogisme, polyfoni og karneval (Børtnes & Lunde, 2021). Konseptene var humanistisk orientert; Bakhtin fjerner menneskets suverenitet, men på en slik måte at mennesker kunne relatere seg til objekter. Grunnleggende tema og problemstilling i Bakhtins dialogisme er *fiksjon versus virkelighet*. Bakhtin gir prosjektet en kunstfilosofisk ramme, og studentene ble konfrontert med blant annet spørsmålene *hva er musikk* og *hva er kunst*.

Et tidlig verk (eller hendelse) som markerte et tydelig skifte fra det rent lydorienterte fokuset i samtidsmusikken mot en pluralisert kunstopplevelse, er verket omtalt som «The 1952 Untitled Event». Dette ble initiert av John Cage og fremført én gang, i spisesalen ved Black Mountain College i 1952. Arrangementet ble gjennomført av Cage i samarbeid med komponisten Jay Watts, pianisten David Tudor, danseren Merce Cunningham, maleren Robert Rauschenberg og poetene Charles Olsen og Mary Caroline Richards. Handlingene til arrangementet fulgte ikke

et partitur, men besto av vage avtaler og tidsintervaller som John Cage hadde bestemt i chanceoperasjoner. Ifølge teaterforskeren Erica Fisher-Lichte, redefinerte Cage i «The 1952 Untitled Event» forholdet mellom utøvere og tilskuere ved en forestilling, ved å la publikum bli medskapende i tillegg til å være banebrytende for involvering av ulike kunstkategorier i én forestilling (Fischer-Lichte, 2008; se også Fischer-Lichte, u.å., s. 13–15).

I den senere tid har nye begreper etablert seg innenfor eksperimenterende komposisjon, begreper som likestiller flere kunstneriske disipliner. Uten å gå nærmere inn på disse, vil vi nevne begreper som *music in the expanded field* (Marco Ciciliani), *extended composition* (Henrik Helstenius), *the new dicipline* (Jennifer Walshe), *cross diciplinary composition* (Øystein Elle) og *composed theatre* (Matthias Rebstock og David Roesner). Felles for disse ulike formene er at lyden fremstår som et av flere *likeverdige* elementer i komposisjonene.

Samtidskomponist og artist Marco Ciciliani presenterer aspekter ved hvordan vi mennesker har endret vår måte å lytte på over tid. I artikkelen «Music in the Expanded Field – On Recent Approaches to Interdisciplinary Composition» drøfter han hvordan «akseptert» lytting til samtidsmusikk har endret seg fra strukturell lytting, som han hevder var «unquestioned as the only appropriate mode of musical perception» (Ciciliani, 2016). Nå er det etablert en rekke andre former for lytting. Ciciliani viser til Joanna Demers, som i sin bok *Listening Through Noise* presenterer *estetisk lytting*. Estetisk lytting er en persepsjonsmåte som vektlegger *opplevelse* snarere enn musikalsk «innsikt». Dette innebærer at ikke-musikalske lyder kan være av estetisk interesse ut over deres informative verdi. Det ligner vårt prosjekt; enkeltstudenter bidrar inn og presenterer sine musikalske forslag og kreative løsninger til teamet. Melodiene, motivene, harmoniene og rytmene blir vurdert, applaudert eller forkastet. Samlet sett kan man kalle det bevisstgjøringslytting og opplevelseslytting.

Ciciliani deler det å lytte til musikk opp i flere begreper som for eksempel forstyrret, tilfeldig, miljømessig, fragmentert og sporadisk lytting. Disse ulike lyttemåtene sier noe om hvordan man forholder seg til lyd og i hvilken grad ens oppmerksomhet rettes mot lyden. Oppmerksomheten fragmenteres, noe som henger sammen med teknologiske fremskritt og

hvordan internett og smarttelefoner kan ha endret våre lyttevener og musikkforbruk (Ciciliani, 2016, s. 32). Det skiftes hurtig mellom ulike uttrykk som tekst, bilde, lyd og video. Ciciliani hevder at mange av dagens eksperimenterende komponister kan synes å ha tatt innover seg denne utviklingen, og at dette kommer til uttrykk gjennom deres multi-disiplinære og intermediale komposisjoner.

Avantgardisme i prosjektet

I undervisningen fikk studentene lytte til fremføringer av et utvalg textscores av avantgardistiske komponister som Christian Wolff, Pauline Oliveros, Yoko Ono og Daniel Goode. De opplevde fremføringer av grafiske partiturer, som «Treatise» av Cornelius Cardew, og de fikk innføring i ulike chanceoperasjoner for både komponering og fremføring av musikk. Studentene ble også gjort kjent med tekstpartiturene «Sticks» og «Stones» fra samlingen *Prose Collection 1968–1974* av komponisten Christian Wolff og musikkstykket «4'33"» av John Cage.

Elle foreleste også om sitt arbeid med musikkteaterstykket «Stuffed Camel – A Theatre Sonata». Han skrev, komponerte og regisserte stykket for og med avgangsstudenter ved den avantgardistisk orienterte teaterutdanningen «Akademi for scenekunst» på HiØ. Musikkteaterstykket inngår i Elles doktorgradsarbeid i skapende og utøvende scenekunst (Elle, 2017), og det ble utviklet gjennom metoder som samskapelse på tvers av disipliner og ferdighetsnivåer og chanceoperasjoner med røtter i dadaisme og avantgardisme.

Elle brukte også sin avantgardistiske komposisjon «Coon twins and snow tonic» som eksempel. Komposisjonen er i likhet med «Take a chance on me», skrevet med tilfeldighetsharmonikk og omskapt tekst. Når musikken blir avspilt og musikkens univers knytter seg til estetiske konvensjoner, skapes lyder når for eksempel steiner gnis mot hverandre. Det medvirker til at man oppdager hvordan «ikke-musikalske» materialer har affordanser som legger føringer og skaper forventning om musikalske muligheter: Steinene skaper mening gjennom at deltakerne lytter til lyden og forestillier seg hvordan de skal møte lydene som kommer.

Musikken som studentene skapte, viser estetisk bredde, men stykkene har også tydelige fellestrekk. Noen åpenbare kjennetegn er at tradisjonell

bruk av harmonikk og melodi enten er underordnet eller fraværende, og at fremføringene ikke krever instrumental eller vokalteknisk spisskompetanse. Det auditive aspektet ved komposisjonene likestilles med fysisk aksjon og visuelle virkemidler som dominerende elementer. Slike multidisiplinære aspekter gjelder ikke for all musikk innen avantgardismen, men det har vært et sentralt trekk helt siden 1950-tallet.

Studentenes grafiske nedtegnelser ligner notasjoner som historiske og samtidige avantgardistiske komponister og musikere brukte og bruker. I prosjektet opplevde vi at nedtegnelsene åpnet for intense forhandlinger om musikalske ideer og plutselige innfall i teamene. Musikken fikk ikke bare en tilfeldig oppbygging, men også polystilistiske kjennetegn som i Cages musikk: Studentene bidro med stil- og formtrekk fra egne smakspreferanser for eksempel innen pop, rock, klassisk, jazz og gospel.

Med prosjektet hadde vi et didaktisk delmål om å styrke studentenes musikalske læringsstrategier. Vi la for det første opp til at studentene kunne skape musikk, før de lyttet til historisk og ny avantgardistisk musikk. For det andre ville vi at studentene skulle *posisjonere* seg gjennom komponering og improvisasjon, fra å være passive *konsumenter* til å være aktive *produsenter* og formidlere av musikk.⁵ Dette illustreres i en modell for estetiske læreprosesser som vi kommer tilbake til. Modellen viser hvordan læringsaktiviteter *iscenesettes*, ikke tilrettelegges. Professor i kunstdidaktikk Helene Illeris kaller iscenesettelsens læringsutbytte for *posisjonering* og *subjektivering* (Illeris, 2006).

Avantgardisme i musikkfaget

Musikkens elementer, som for eksempel rytme, melodi, dynamikk og form, er basis i musikkdidaktisk grunnlagstenkning (Hanken & Johansen, 2021). LK20 legger imidlertid mer vekt på eksperimentering i musikkfaget enn i tidligere læreplanverk. Det følges opp av «Avantgardisme i musikkfaget» som er basert på eksperimentering med musikk. Ikke bare

5 Begrepene *konsument* og *produsent* brukes tilsvarende av etter- og videreutdanningstilbudet ved Universitetet i Agder (Madshaven, 2022).

musikkens elementer, men også tradisjonelle musikkdidaktiske verdier settes i spill. Å skape musikk i textscores, chanceoperasjoner og kompromisasjon legitimeres på alle skolens trinn gjennom kompetansemål som handler om å skape musikk. Etter for eksempel tiende trinn skal elevene kunne skape musikk «ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mange av studentene vil senere arbeide som musikk lærere i grunnskolen og forholde seg til LK20. Som lærere må de rette seg etter læreplanens fire kjerneelementer: utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og ha kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kjerneelementet kulturforståelse i LK20 legitimerer «Avantgardisme i musikkfaget» som modell for musikkdidaktikk i grunnskolen; avantgardistiske eksperimentelle elementer utgjør en musikalsk, historisk og kulturell bakgrunn for deltakernes uttrykk. Kulturforståelse inkluderer faktorer som for eksempel demokratisk medvirkning i sang og spill, fellesskap i samspill og fremføringer, kulturarv, musikkhistorie, samtidsforståelse, opplæring i musikkens elementer eller betydningen av emosjonelle erfaringer og opplevelser (Hanken & Johansen, 2021; Varkøy, 2015).

Førsteamanuensis i musikk Anders Rønningen og førstelektor i musikk Øyvind Husebø gir i boka *Kulturforståelse i musikkfaget* tre didaktiske perspektiver på hva kulturforståelse er. Ifølge Rønningen og Husebø må musikkpedagogen bli bevisst «å forstå kultur». Kulturforståelse befinner seg på aksene mellom å være et verdiladet versus et nøytralt begrep, et statisk versus et dynamisk begrep og et håndgripelig versus et abstrakt begrep (Rønningen & Husebø, 2022, s. 45). Rønningen og Husebø forklarer det didaktiske perspektivet på kulturforståelse med en læringsmodell som relaterer kognitiv, kroppslig og metafysisk forståelse til hverandre (2022, s. 62). Med det representerer Rønningen og Husebø et økologisk læringssyn; at å forstå er en sammensatt, kompleks og økologisk prosess. I kulturforståelsesbegrepet inkluderer de konkrete «kulturelle objekter», uttrykk og atferd, ritualer og tradisjoner, trossmessige forhold, verdisyn og gitte sannheter blant samfunnets deltakere (2022, s. 61).

Musikkfaget i skolen har siden læreplanverket L97 likestilt det å komponere musikk med å lytte og å musisere med sang og instrument (Utdanningsdirektoratet, 2013). Tradisjonelle lærebøker i musikk for

barnehage og grunnskole med en åpenbar inspirasjon fra avantgardismen, representeres ved metodikkbøkene *Lydforming* (Berge, 1973), *Musikkboka o* (Bisgaard & Stehouwer, 1977) og *Lytt på nytt* (Paynter, 1972). Musikeren og komponisten John Paynter begrunnet avantgardistisk musikkdidaktikk med musikkpedagogens samfunnsoppdrag overfor sytti år med eksperimenterende musikk: «Perhaps it's about time we follow them – if only to see what they're up to» (Paynter, 1972, s. 11).

For ordens skyld må vi presisere at vi mener at musikkstudenter bør lære tradisjonell notasjon også. I motsetning til textscores, er noteskrift et internasjonalt felles kunstspråk som ikke kjenner språklige barrierer. En textscore skrives som tekst og har dermed ikke den samme fordelene å være universelt forståelig, den må oversettes. Vi anser derfor at læring innenfor tradisjonell notasjon i musikk er viktig i et dannelsesperspektiv. Daniel Goode har flere textscores hvor han bruker tradisjonell notasjon som forslag til melodi eller som supplement til textscores (Goode, 1999).⁶

Den greske komponisten og musikkforskeren Kanellopoulos skriver om forbindelsen mellom eksperimenterende komponister i avantgardismen og dagens musikkdidaktikk. Han eksemplifiserer sine erfaringer med elever som skapte klangbasert musikk og lekte med formler, og hvordan disse aktivitetene hadde prioritet fremfor at elevene skulle arbeide med pop, viser eller orkestermusikk. Han undersøkte kulturelle, ideologiske og estetiske aspekter ved avantgardisme og fremhever at pedagogiske og estetiske prinsipper om musikkdidaktikk bør gjenspeile det 20. århundrets musikk (Kanellopoulos, 2011, s. 16).

Kanellopoulos ser på sammenhengen mellom samtidsmusikkens utforskende karakter og elevers musikalske uttrykkstrang og kreativitet (2011, s. 15–16). Eksperimentering med lyd er viktig for barns nysgjerrighet og utforskertrang, han siterer den eksperimentelle komponisten Brian Dennis: «Experimentation with sound satisfies one of the most fundamental drives in young person – namely curiosity and the desire to explore» (Dennis, 1970, s. 3, i Kanellopoulos, 2011, s. 246). Kanellopoulos problematiserer også det etiske ved at barn og unge har

6 «Guy Glucevsek» er et eksempel på at tradisjonell notasjon benyttes som supplement til textscores. «Faust Crosses the Raritan Somewhere in West Africa» er eksempler på at tradisjonell notasjon benyttes som forslag til melodi.

rett til å bestemme over egen musikalske utvikling og hvordan elevers hverdagslige musikkopplevelser blir ivaretatt av læringsaktiviteter i musikkrommet (Kanellopoulos, 2011, s. 13).

At alle studentene deltok med å skape, spille og lytte til hverandres musikk og ble kjent med relevant musikk fra musikkhistorien, berører et sentralt etisk aspekt: eksperimenterende og avantgardistiske metoder ved komponering og fremføring av musikk er demokratiserende (Fortier, 2016; Halvorsen et al, 2017; Stige, 2021). Komposisjonene er åpne og stiller ikke krav til tradisjonell musikkfaglig eller teknisk kompetanse på sang eller et instrument. Kanellopoulos hevder at eksperimenterende erfaringer med musikk vil gi elevene impulser av en slik karakter at det er mulig for elevene selv å ta gode valg ikke bare som lyttere, utøvere eller skapere i musikkfeltet, men også i livet generelt.

Demokrati er et tverrfaglig emne i LK20, og alles deltakelse og medvirkning er inkludert i kjerneelementet kulturforståelse. I musikk handler det om at alles medvirkning er en forutsetning for gode klingende resultater. Runsjø drøfter i artikkelen «Musisk samhandling» også det demokratiske aspektet, ved at fellesskap, samhold og vennskap oppleves samtidig og intersubjektivt i musikkopplevelsen (Runsjø, 2015). Artikkelen tar utgangspunkt i tidligere studenters arbeid med emnet musikkformidling. En musikkfremføring kan sammenlignes med en samtale, og Runsjø viser til professor i språklig kommunikasjon Jan Svennevig, som skildrer ansikt-til-ansikt-samtalen i boka *Språklig samhandling* (Svennevig, 2009, s. 15–16). Runsjø definerer musisk samhandling som relasjoner mellom den som spiller og den som lytter: «Deltakerne er i samme hendelse, følelser og refleksjoner, og man opplever en kollektiv identitet» (Runsjø, 2015, s. 105).

Empiri

Studentene ble satt sammen i team,⁷ og vi observerte en sammenheng mellom musikken som teamene fikk lytte til og musikken de skapte

7 Teambetegnelsen referer til at dette er mer enn samspillsgrupper. Studentene forhandler om kreative ideer, løsninger og fremføringer og får erfaring med teamledelse, beslutninger og konflikthåndtering (Caspersen & Halland, 2014).

og refleksjonene de ga oss. De fikk se videoopptaket av urfremførelsen til «4'33». Musikk fra vår samtid som det intermediale verket «al Khowarizmis Mekaniske Orkester» av Christian Blom, «Scratch» av Rolf Wallin og «Stuffed Camel» av Øystein Elle, ble også lyttet til og reflektert over. Studentene fikk oppleve en stor bredde innen avantgardistisk musikk. Disse stykkene avstedkom livlige diskusjoner og sprenget tilsynelatende studentenes bevissthet om hva musikk er. Vi presenterer først en rapport fra samarbeidet, en textscore, en transkripsjon av en samtalerefleksjon i team og noen individuelle refleksjoner som er relevante for diskusjonsdelen, og vi inkluderer tre individuelle refleksjoner fra et tidligere studieår. I rapporten skrev studentene:

Nå må vi samarbeide om å synke alt sammen. Det blir litt diskusjon, men vi velger at:

- Barnelåten blir snakket i ett konstant tempo igjen, og igjen
- Sangen (som ble skrevet) blir sunget veksles over til det oversatte sitatet (som vi velger å fjerne alle konsonanter) ved signal fra en cymbal
- Instrumentene vi bruker er triangel, to cymbaler, bratsj, trommestikker og en stol.

Det gikk overaskende ganske som planlagt og vi storkoste oss!!

Et annet team skrev en textscore som lignet mer en forhåndsbestemt instruksjon enn en kreativ og åpen textscore. Teamet hadde ikke helt forstått hvilken frihet utøveren skal ha, da de laget musikken. Vi observerte at deltakeren som noterte teamets textscore tok musikalsk ledelse uten helt å ha forstått oppgaven. Teamets textscore er inndelt i tre satser. Teamet har reflektert over dynamiske virkemidler og instruerer utøveren med naturmetaforer som vind, plystring, regn, drypp, skvulp og måkeskrik. I instruksjonen virker teamet trygge på musikkteoretiske anvisninger, fordi partituret bruker musikkteoretiske begreper sammen med metaforer: «C-dur i lyst register på piano (svakt). Skvulp med vannflasker. Cymbalslag (svakt) kommer inn etter hvert».

I vår analyse av lydopptakene presenterer vi en spesifikk samtalerefleksjon om teamets følelser og holdninger, hvem som sier hva, er ikke relevant. Som de andre lydopptakene ble det transkribert, og opptakene gir samlet sett en stor bredde med informasjon. Noen lydopptak kunne

gi motstridende informasjon eller vise uenighet, og på atter andre opptak sa studentteamet at de ikke hadde noe å reflektere over. Lydopptaket som vi referer til nedenfor, er foretatt av et team som reflekterte over komponering med lyder, virkemidler og faste rammer:

Tenke lyder og ikke musikk [...] I forhold til tid, men det er en del av det hele, jobbe under press [...] Klarte det i god tid [...] Fikk jo tid til å øve [...] De brukte det som virkemiddel, å ja, lurt [...] Dette med komprovisasjon, det ble jo improvisert [...] Ingen fastsatte rammer i den fremføringen [...] Det gikk annerledes enn på øvelsen [...] Det er faktisk litt av tanken på improvisasjon, man har en mal, og det som skjer det skjer [...] Improvisasjon er alltid litt planlagt [...] Interessant oppgave, litt annerledes [...] Hvordan skulle vi løse dette her liksom [...] Mer spent på de andre gruppene denne gangen.

I de nevnte individuelle refleksjonene finner vi informasjon som aktualiserer alt fra tilfeldigheter, nysgjerrighet, forvirring, frihet, skape sammen i team, trygghet som musiker, tekstskaiping, akkordsammensetninger, lytting, å gi respons, å glemme tekst, til formidling av humør og stemning til få eller mange:

Gode responser er berikende, og alle følger med og er oppmerksomme mot utøveren. [...] Å spille for mange kan være lettere enn å ha et lite publikum. Et lite publikum kan hjelpe til å gjøre nivået bedre. [...] Det tilfeldige i oppgaven, i tekst og akkorder; det som skjer, det skjer. Arbeidet skaper nysgjerrighet på musikken til de andre teamene. [...] ... først var forvirret, men frihet til å tolke på eget vis. [...] Teamet gjorde det mulig å skape musikk. [...] Å trene trygghet og det å være musiker. [...] Skape mening gjennom en uvanlig måte å skrive tekst på. [...] Akkorder som ikke passer sammen, åpner nye muligheter. [...] Lytte til musikk vi ikke er vant med. [...] God tilbakemeldingskultur bygger ned angst og skaper trygghet og vilje til å fremføre. [...] Å glemme tekst eller å feile, kan unngås i studio, men ikke med publikum i salen. Det en artist kan mangle av hukommelse, kan tas igjen på humør. [...] Hvordan du er, virker på hvordan du spiller.

Tre eksempler på individuelle refleksjoner som ikke er med i dette forskningsprosjektet, er fra et tidligere år med komprovisasjon på USN. De bekrefter spenning, muligheter til å få prøve å lage musikk, til for eksempel å venne seg til å stå på en scene og improvisere. En har reflektert

over tekstskaping: «Vi har også laget egen sang i dag ut ifra lapper vi trakk fra en pose. Det blir fremføring på fredag og jeg gleder meg til å høre hvordan det blir!» En annen trakk frem helheten i oppgaven:

Mulighet til å kunne prøve [...] Stole på hverandre [...] Gnist for hva som skjer videre [...] Glede i å høre andre spille og lære det å delta i en større helhet for den som man er [...] Lite stillesitting, og det å lære gjennom å gjøre [...] Musikalske møter [...] Ærlighet fra både studenter og lærer og engasjement!! [...] Fikk fryseringer når vi gikk sammen og endte opp med et kor med øyne igjen og én som [...] Visste ikke at det gikk an å komponere noe på en så enkel måte og improvisere [...] Kreativt, spontant, oppfinnsomt [...] Føler meg heldig som er en del av dette.

En tredje refleksjon handler om å stå på scenen:

Fredagen ble brukt hovedsakelig til å rigge/klargjøre/fremføre komposisjonene våre. Jeg syntes det var utrolig kult å samarbeide med en gruppe på den måten vi gjorde, og sammen forme et verk. Syntes også å fremføre verkene sine hver gang er en god måte å bli scenevant på.

Diskusjon

Hva som skjer når studenter i musikk- og lærerutdanningen leker med musikalske uttrykk etter avantgardistiske eksperimenterende forbilder, er er tidligere beskrevet som undervisningsopplegget på USN og HiØ. I diskusjonsdelen går vi dypere inn i den didaktiske konteksten og søker svar på det andre spørsmålet om hvordan undervisnings- og forskningsprosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» kan bidra til utvikling av undervisningspraksis i LK20. Vi drøfter holdninger og verdier som kreativitet, et flerkulturelt samfunn, mangfold, tverrfaglighet, muntlige ferdigheter og demokratiske verdier, samt et økologisk læringssyn, estetiske læreprosesser og problemstillingen musikk som mål eller middel.

Kreativitet

Det står innledningsvis i LK20 om musikk at faget skal forberede elevene på et samfunn som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter.

Musikkfaget i skolen inkluderer eksperimentelle musikkaktiviteter der elevene selv skal være komponister og utøvere. Kompetansemålene i for eksempel andre og tiende trinn instruerer musikkpedagoger til å leke med musikk, skape mønstre i improvisasjon og komposisjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi tenker at det kreative også handler om eleven og samfunnet, slik det står i kompetansemålet etter tiende trinn. Da skal elevene utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kanellopoulus mener at det kreative og det å eksperimentere handler om å utvikle elevens kreative frihet. Samtidsmusikk styrker elevenes refleksjonsevne med tanke på hva de hører i media, fordi samtidsmusikk rustet elever til å forholde seg til både musikk og samfunnet, uansett ferdighetsnivå (Kanellopoulus, 2011).

Musikkfaget i norsk skole startet med opplæring i sang. Målet den gang var at elevene skulle lære salmer i et samfunn der skolens mål og innhold hang tett sammen med kristen religionsopplæring. I vår tid er musikk et skolefag der kompetansemålene skal medvirke til elevenes kreativitet og kunstneriske skaperevne. Det er liten tid til opplæring i tradisjonell notasjon, derimot kan textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjoner være inspirerende og viktige ressurser for å nå kompetansemålene i musikk. De kan gi elevene en direkte vei til musikalsk og kunstnerisk samhandling og utfoldelse i et fag med knappe ramme-faktorer (Varkøy, 2015).

Kreativitet og skaperevne har personlige og emosjonelle sider: «Det var gøy», sa noen. Det er en setning man vel så gjerne sier etter en sirkusforestilling eller etter et vellykket middagsselskap. Hvordan man kan kontekstualisere «det var gøy» i forbindelse med musikk, har Runsjø diskutert i artikkelen «Fantastisk» (Runsjø, 2018). At studentene på USN bruker ord som «gøy», «fantastisk» og «vanskelig» medvirket derfor til at de fikk en hurtigleksjon på over åtti begreper som beskriver følelser som kan knyttes til musikk. De ble tilfeldig kategorisert som *fortidsfølelser* for å beskrive musikalske minner og stemninger, *nåtidsfølelser* for å identifisere opplevelser og umiddelbare responser på musikk og *fremtidsfølelser* for å sette ord på nysgjerrighet for ukjent musikk.

En av de tidligere studentene skrev (utdrag): «Gnist for hva som skjer videre [...] Kreativt, spontant, oppfinnsomt [...] Føler meg heldig som er en del av dette.» En annen student reflekterer over andre opplevelser: «De andre oppgavene også, jeg sliter litt med å se poenget med dem.» Da studentene fikk oppgavene i prosjektet, ønsket vi at oppgavene skulle være impulser til deres musikalske utvikling som både utøvere og pedagoger. Musikkstudenter spiller vanligvis andres musikk, mens i prosjektet spilte de sin egen. Vi observerer derfor en flat relasjon mellom studentenes komponistrolle og musikerrolle, som ligner kjente artister i populærmusikk som lager og fremfører egen musikk. Studentene selv mente at de lærte av oppgavene, som et av teamene skrev: «Vi fikk god respons. En forestilling offentlig er som ti øvelser. Det er så mye å lære.»

Flerkulturelt perspektiv og mangfold

Skoleklasser med elever fra både majoritets- og minoritetsbakgrunn kan ha nytte av å gjennomføre et skapende prosjekt med eksperimentelle metoder, som i prosjektet vårt. Erfaringene i prosjektet styrker det pedagogiske mangfoldsbegrepet og et flerkulturelt dannelsesperspektiv. Oppgavene var åpne og uavhengige av kulturell og sosial bakgrunn og forhåndservervede kunnskaper i musikk. I refleksjonene sa en student at teamsamarbeidet gjorde det mulig å skape musikk, noe som dypere sett vitner om verdien av mangfold. Musikk som man skaper sammen, leder til samhold og gode arbeidsvaner (Bennett, 2018; Böhler, 2021; Fancourt & Finn, 2019; Stige & Aarø, 2012).

Musikk handler om å skape fellesskap, samhold i klasserommet og vennskap mellom elevene (Kanellopoulos, 2011, s. 8). Studentene som deltok i prosjektet, var i ulike aldre og hadde ulike musikkpreferanser. Teknisk nivå og musikalsk uttrykk var alt fra lite utviklet til høyt. De hadde ulike musikalske erfaringer og evne til å samarbeide i team, og de hadde ulik motivasjon for å studere musikk. Studentene kom med innspill om mangfold og kreativitet i teamet opplevde at mening ble skapt ved den uvanlige måten å skrive tekst på.

Tilpasset opplæring, kjerneområder, tverrfaglighet og muntlighet

Teknikkene textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjon imøtekommer elementer fra læreplanen som *tilpasset opplæring*, ettersom elever kan arbeide i bredden eller i dybden med musikkens elementer etter hva som passer. Elever kan utøve musikk på et likeverdig nivå, uavhengig av musikalsk erfaring og ferdigheter på et instrument. Ved å benytte textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjon kan elever utfolde seg innen tre av læreplanens *kjerneområder*: å utøve musikk, å lage musikk og å oppleve musikk. Med referanse til alle disse tre kjerneelementene sa en student at akkorder som ikke passer sammen, åpner nye muligheter for å skape musikk og derved også improvisere musikken og lytte til den.

I *tverrfaglighet* i grunnskolen ser vi mulighetene for å benytte textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjoner i samarbeid med andre fag. Man kan arbeide med digitale ferdigheter gjennom å lage tekster, modeller og partiturer, samt filme eller ta opp lyd som en del av arbeidet med metodene. Man kan involvere matematikk i musikk gjennom å legge matematiske modeller i beskrivelser av hvordan musikken skal utføres. Det kan for eksempel være gjennom bruk av brøk og geometri. Andre didaktiske aspekter er at elever skal lære å uttrykke seg skriftlig, og da kan for eksempel textscores være en utfordring å bryne seg på. Det kan gjennomføres gjennom å samarbeide med norsklæreren, engelsklæreren eller B- og C-språklæreren. Elevene utvider sitt ordforråd gjennom bruk av begreper, beskrivelser og forklaringer de ikke får mulighet til å benytte i språkfagene til vanlig. Elevene praktiserer språklig samhandling med de andre elevene når de komponerer, og det er læring innenfor den grunnleggende ferdigheten å *uttrykke seg muntlig*.

Demokrati

Når det kommer til samfunnskritikk, vektlegger prosjektet vårt å eksperimentere og skape musikk. Metoden har en parallell med «Veslefrikkmetoden» og musikkopplæring i den riksdekkende fjernsynskanalen NRK Super. Veslefrikk er en nasjonal satsing på komponering med barn, og på NRK Super har komponering vært formidlet som en

sjutrinnsmetode. Metodene i Veslefrikk og NRK Super er utviklet av Musikk i skolen, komponistforeningen og musikkterapifeltet (skapia.no). Veslefrikkmetoden har et stort nedslagsfelt, og metoden har fellesnevnerne med metodene på HiØ og USN. For en skoleklasse som konkurrerer om Veslefrikkprisen handler det om å delta, la seg inspirere, å eksperimentere, forme og formidle musikk, uavhengig av teknisk beherskelse på instrumenter.

Førstelektor i musikk John Finney betrakter musikkfaget som «frigjort» fra historiske røtter, fordi musikkdidaktikk er en form for samfunnskritikk. Han peker på musikkviteren Christopher Small, som betrakter musikk som en relasjonell hendelse, fremfor et nytelsesobjekt: «Something to be experienced in social relationship. Music in school could be freed from its historical roots and, on the case of Small, become experimental, explorative and a model of ways of relating through music» (Finney, 2011, s. 47; Kjølberg, 2010). En av de tidlige studentene uttalte: «Jeg syntes det var utrolig kult å samarbeide med en gruppe på den måten vi gjorde og sammen forme et verk. Syntes også å fremføre verkene sine hver gang er en god måte å bli scenevant på.» En annen fellesnevner er at deltakerne skaper musikk «sammen med andre og gjennom andre (Runsjø, 2018).

Finney sier også at det stillestående øyeblikket der musikk berører (en elev), er viktigere enn å dvele ved musikkens røtter, substans og varighet i tid. Det stillestående musikkøyeblikket berørte hele studentgruppen da en av studentene glemte tekst i fremføringen med publikum til stede. Hen reflekterte i ettertid over at å glemme tekst eller å feile kan rettes opp i et studioopptak, men ikke med publikum i salen: «Det en artist kan mangle av hukommelse, kan tas igjen på humor.»

Økologisk læringssyn, musikk samhandling og dialog

Rønningen og Husebø (2022) formidler et *økologisk læringssyn*. Læringssynet motstrider skolens hang til «å forstå med hodet». Musikkundervisning er både metafysisk og kroppslig, og elever må oppleve musikk som de skaper,

uten å måtte artikulere opplevelsen med ord. Prosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» representerer et økologisk læringssyn som samsvarer med Rønningen og Husebø. I tillegg til at læring er metafysisk og kroppslig, har fellesskapet i prosjektet et økologisk og organisk aspekt; musikken skapes av alle på teamet. En student trakk frem fellesskapet: «Alle fulgte med og var oppmerksomme mot utøveren.»

Læringsøkologi slik Rønningen og Huseby beskriver det, er tuftet på tidligere trender innen pedagogisk filosofi og et estetisk læringssyn. Professor i musikkvitenskap Jon-Roar Bjørkvold var på nittitallet en innflytelsesrik formidler av læringsøkologisk tenkning. I boka *Det musiske menneske* skriver Bjørkvold om det økologiske barnet. Hans referanse er Edith Cobbs bok fra syttitallet, *The Ecology of Imagination in Childhood* (Bjørkvold, 1989). Cobb er inspirert av Gregory Batesons *Steps to an Ecology of Mind* publisert i 1972. Cobb ser «barnets lek som del av et dynamisk økosystem av natur og gryende, menneskeskapt kultur» Bjørkvold skriver: «Barnets sansende og skapende forståelsesformer i kulturell lek kaller hun [Cobb] derfor for *biokulturelle* – forankret i fysisk livformidlet i kulturelle former og symboler» (Bjørkvold, 1989, s. 40).

Læringsøkologiske anslag finnes også i professor i musikk Even Ruuds forskning. Han skriver at «å spille musikk krever dyp konsentrasjon, plutselig er det slik at man fornemmer virkeligheten forstått som hva man sanser i øyeblikket» (Ruud, 2013, s. 175). Musikeren og forskeren Peter Bastian er opptatt av musikkens vesen, ikke melodi eller rytme, men av musikk som fullstendig opplevd. Han skriver: «Musikken er ikke knyttet til tonene, den oppstår i sinnet ved hjelp av tonene, men den er ikke tonene» (Bastian, 1988, s. 182). Fiolinisten og forskeren Stephen Nachmanovitch søker tilgrunnliggende motivasjon bak improvisering og fri musisering: «Improvisasjon er intuisjon i aksjon, en måte å oppdage musen på og finne hjertets stemme, hele vårt komplekse nervesystem er i aktivitet i et lite øyeblikk (Nachmanovitch, 1990, i Runsjø, 2015). En student nevnte tilsvarende at hvordan du er, påvirker hvordan du spiller.

Som forfattere av denne artikkelen, har vi også relevante erfaringer. Runsjø forteller om den overraskende opplevelsen da han spilte «Fanitullen» for hundre feststemte tilhørere. Mange av de litt eldre hadde

i samme stund Jørgen Moes tekst «Fanitullen»⁸ på leppene: «Forholdet mellom meg og de som lyttet, [...] ga mening til mitt musikalske innslag» (Runsjø, 2015, s. 104). Runsjø kaller den intersubjektive felleshendelsen for musisk samhandling. Begrepet musisk samhandling samsvarer med Svennevigs begrep ansikt-til-ansikt-samtalen (Svennevig, 2009).

Elle bruker tilsvarende begrepet *dialog* i fremføringssituasjoner. Konstruksjon av mening skjer mellom ulike stemmer på den ene siden og mottakeren på den andre, og det kan beskrives gjennom Bakhtins teorier om betrakteren som aktiv deltaker (Elle, 2017). Når Bakhtin reflekterer over Dostojevskijs dialektikk, sier han om dialog:

Den er ikke konstruert som helheten av en enkelt bevissthet, som absorberer andre bevisstheter som objekter i seg selv, men som en helhet dannet av samspillet mellom flere bevisstheter, hvorav ingen blir helt til objekt for den andre; denne interaksjonen gir ingen støtte for betrakteren som vil objektivisere en hel hendelse i henhold til en vanlig monologisk kategori (tematisk, lyrisk eller kognitiv) – og dette gjør følgelig også betrakteren til en deltaker (Bakhtin, 1984, i Elle, 2017).

Estetiske læreprosesser

Et økologisk læringssyn leder til det pedagogiske begrepet *estetiske læreprosesser*. Professor Helene Illeris (2006) forankrer estetiske læreprosesser til *relasjonell estetikk* og *pedagogisk filosofi* (Bourriaud, 2007; Hohr & Pedersen, 1996). Bourriauds relasjonelle estetikk korresponderer med impulsene vi ser i avantgardismen. Innen kunstretningen avantgardisme står mennesket i relasjon til objektene, innen relasjonell estetikk gis det oppmerksomhet til situasjoner og sosiale relasjoner, fremfor til estetiske objekter som for eksempel klingende musikk (Bourriaud, 2007).

Illeris forklarer estetiske læreprosesser gjennom tre «nivåer». Estetiske læreprosesser handler om læring og utvikling på det primære opplevelsesnivået og det sekundære refleksjonsnivået, til læring gjennom subjektivering og posisjonering som er et performativt kunstnerisk nivå. Det var

8 Jeg leste fra teksten mellom frittstående vek fra to kjente versjoner av «Fanitullen»: «I hine hårde dage da øldrikk og svir, hallingdølens knivblad satt løst i hans slir, da kvinnene til gilde bar likskjorten med, hvori de kunne legge sin husbonde ned.»

dette vi mente da vi tidligere skrev at studentene *posisjonerte* seg gjennom komponering og improvisasjon. Hun samler de tre pedagogiske nivåene i en modell for estetisk læringsprosess (Illeris, 2006, s. 81):

1. Erkjennelsesteoretisk nivå Følelse → opplevelse ← analyse
2. Didaktisk nivå Sansning → praksis → refleksjon
3. Performativt nivå Subjektivisering ← iscenesettelse → posisjonering

Med modellen forklarer hun strukturer i estetiske læreprosesser, og modellen er tredelt med læring gjennom opplevelse, refleksjon og subjektivisering/posisjonering. I prosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» løper de tre nivåene parallelt. For de medvirkende studentene skjer læring samtidig gjennom opplevelsene, refleksjonene og den musikalske formidlingsposisjonen. Den musiske nøkkelen til subjektivisering og posisjonering, var at de *iscenesatte* sine egne improvisasjoner.

Musikk som mål eller middel

Kanellopoulos beskriver ulike formål for samtidens komponister og avantgardistiske impulser, da hans elever eksperimenterte med lyd. På den ene siden var det komponister i den avantgardistiske bevegelsen som ville lære å kontrollere lydbildet – det var deres fremste motivasjon. Andre komponisters inspirasjonskilder var derimot av mer filosofisk karakter – de undersøkte forhold mellom kunst og livet, mellom muligheter og begrensninger, mellom musiker og tilhører og mellom kunstmusikk og dens kontekst: «Whereas Cage and the experimentalists would invite us to problematise the boundaries between art and life, intention and control, listener and maker, work and its surroundings» (Kanellopoulos, 2011, s. 11).

Prosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» medvirker derav til et musikkfilosofisk spørsmål om musikkfaget skal være et mål eller middel. Musikkforskeren Bennett Reimer hadde stor innflytelse på spørsmål om musikk i skolen. Han mente at musikk skulle påvirke elevene følelsesmessig, og at det viktigste var at musikk var uttrykksfull. Han problematiserte av den grunn om musikk i skolen skal være absolutt

eller referensiell. Det absolutte handler om at musikk er et mål i seg selv, og elevene skal lære spilling, sang og dans og å lage musikk. Musikkfaget i skolen er et instrumentelt fag for lære å skape, forstå kultur og utvikle identitet; faget skal «forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Varkøy, 2015).

Vi erfarer at musikken studentene skapte, opplevdes som absolutt og attraktiv for dem. For studentene var det å lage musikk et mål. Studentene reflekterte over det tilfeldige i prosessen, både i tekst og akkorder: «Det som skjer, det skjer.» En av de tidlige studentene fortalte: «Vi har også laget egen sang i dag ut ifra lapper vi trakk fra en pose. Det blir fremføring på fredag og jeg gleder meg til å høre hvordan det blir!» Studentene som skrev en rapport laget tekst der de fjernet konsonantene: «Sangen (som ble skrevet) blir sunget veksles over til det oversatte sitatet (som vi velger å fjerne alle konsonanter) ved signal fra en cymbal.» De var fornøyde etter fremføringene: «Gikk overaskende ganske som planlagt og vi storkoste oss!!»

Komponisten Daniel Goode skriver musikk i textscores, og han peker på utfordringen ved å skape musikk som ikke underordnes tradisjonelle oppfatninger av musikk: «Nothing more challenges music Conservatory training and tradition than the verbal score: that you can make music without that musical literacy which the Conservatory is in charge of instilling» (Goode, 1999). Vi hadde på samme måte en tilsvarende erfaring før vi startet prosjektet. Holdninger til å skape musikk og improvisere med lyd og eventuelle multimediale uttrykk,⁹ uten å forankre musikken i faste elementer som for eksempel rytme og melodi, er ikke godt etablert i musikkdidaktisk tenkning.

Oppsummering

Vi har diskutert om undervisning- og forskningsprosjektet «Avantgardisme i musikkfaget» kan bidra til å utvikle musikkfaget i skolen, slik den andre delen av forskningsspørsmålet spør om, og vi drøftet temaer i LK20, økologisk læringssyn, musisk samhandling, dialog, estetiske læreprosesser og musikk som mål versus middel. Vi mener en musikkpedagog kan utforske

9 Bruk av flere forskjellige typer medier som tekst, lyd, grafikk, animasjon, video og interaktivitet.

læringsaktiviteter med rom for avantgardistisk lek og kreativitet. Elever må individuelt og i fellesskap få erfaring med å eksperimentere med musikkens elementer når de lager musikk. Det vil gå på bekostning av hvilken betydning man gir musikkens elementer, som melodi, rytme, dynamikk, harmoni og form.

Vi ser også at «Avantgardisme i musikkfaget» promoterer tverrfaglighet og hvordan LK20 skriver om tverrfaglig arbeid og kreativitet i flere fag. Musikkfaget kobles lett til andre fag, og praktisk utøvende kreativitet i de andre fagene kan skje gjennom eksperimenterende musikkaktiviteter og tematiseringer der musikkfaget kan bidra, og der alle elevene kan delta. En musikkpedagog er ikke alene om å ønske kreative elever, men også andre faglærere kan finne motivasjon i den eksperimentelle musikken slik den faktisk klinger. Å lytte til stykket «4'33"» av John Cage vil kunne være en fruktbar didaktisk utfordring å starte tverrfaglig undervisning med. Cage anviste musikeren til ikke å spille (tacet) i over fire minutter. Stykket fremføres slik at elevene kan lytte oppmerksomt til lydene som tilfeldigvis oppstår i rommet og i sine indre forestillinger, og kan arbeide med å gjenskape dem i tilknytning til tverrfaglige temaer.

Et tredje forslag er av musikkteoretisk interesse. Harmoniske og melodiske tilfeldigheter skaper nysgjerrighet og virkelyst, og musikkpedagogen kan lage komposisjonsoppgaver der elevene kaster terninger eller trekker tilfeldige kort. Studentene uttalte at de lærte å lytte til musikk de ikke var vant med, og at akkorder som ikke passet sammen, ga dem nye muligheter. Avantgardistisk musikk har påvirket musikk i alle sjangre, ikke minst med tanke på låtskriving der klipp og lim fra store baser med musikk, er vanlig.

Vi tror til slutt at intensitet, forhandlinger mellom deltakerne, forvirring, skjemt og latter i prosessen med å skape musikk, kan skape gode musikkuttrykk blant skoleelever, slik det hendte med studentene. Stemningsfulle klanger og rytmer som ble skapt av studentene, ble fremført med både skepsis og smil. Den tilfeldige musikken som studentene komponerte og improviserte, hadde en estetisk mening i klassekonteksten der den ble skapt og fremført. På den måten «harselerte» avantgardismen med den enkelte students musikksmak, men som helhet virket imidlertid prosjektet positivt og styrkende på studentene. Vi heier derfor på vågale musikkpedagoger som utfordrer elevers kreativitet i musikkfaget i skolen.

Vi håper at «Avantgardisme i musikkfaget» vil inspirere musikkpedagoger til ubegrenset åpenhet overfor musikkens vide grenser. Klare trompettoner, som i storband, varm klangdannelse på fioliner, som i et kammerorkester, stålkontroll på elgitarene, som i rockeband og andre rigide former innenfor ulike sjangre, er ikke musikalske forbilder i textscores, chanceoperasjoner og komprovisasjoner. Vi utfordrer musikere, musikkpedagoger og alle lærere som arbeider med musikk i skolen til å gjøre bruk av friheten som fagfornyelsen har gitt musikkfaget (LK20), til å eksperimentere og åpne opp for nye estetiske erkjennelser hos elevene.

Forfatterbiografier

Pål Runsjø er musikkpedagog, musikkviter og orkestermusiker. Hans interesser omfatter blant annet musikkformidling, scenisk og didaktisk beredskap og hvordan man formulerer musikk sammen med andre og gjennom andre. Runsjø er ansatt som førstelektor i musikk ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Øystein Elle er førsteamanuensis i musikk og scenekunst ved Høgskolen i Østfold, der han underviser, driver kunstnerisk utviklingsarbeid, og forsker innen fag som sang, komposisjon, kor, musikkdidaktikk, kordireksjon, tverrkunstnerisk produksjon og musikkdrevet dramaturgi. Han har doktorgrad i tverrkunstnerisk komposisjon og omfattende kunstnerisk praksis som komponist, sanger, multiinstrumentalist, skuespiller og regissør, nasjonalt og internasjonalt.

Referanser

- Ballade. (2000, 20. november). *Lydyngel: Et musikalsk mylde*. <https://www.ballade.no/ukategorisert/lydyngel-et-musikalsk-mylde/>
- Bastian, P. (1988). *Inn i musikken*. Oslo.
- Bennett, A. (2018). Youth, music and DIY careers. *Cultural Sociology*, 12(2), 133–139.
- Berge, S. (1973). *Lydforming*. Norsk Musikforlag.
- Bisgaard, E. & Stehouwer, G. (1977). *Musikkboka o*. Norsk Musikforlag.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.

- Borgdorff, H. (2005). *The debate on research in the arts*. https://www.ahk.nl/fileadmin/download/ahk/Lectoraten/Borgdorff_publicaties/The_debate_on_research_in_the_arts.pdf
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.). Pax Forlag.
- Bøhler, K. K. (2021). Home-schooling for children with disabilities during the pandemic: A study of digital-, musical-and socio-economic conversion factors. *Education in the North*, 28(3), 221–248. <https://doi.org/10.26203/xxdb-n437>
- Børtnes, J. & Lunde, I. (2021, 15. mai). Mikhail Bakhtin. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Mikhail_Bakhtin
- Caspersen, K. & Halland, G. (2014). *Utvikling av lærende team*. Veivis.
- Ciciliani, M. (2016). Music in the expanded field. I M. Rebhahn & T. Schäfer (Red.), *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik: Band 24*. Schott Music.
- Dahlstrøm, D. O. (2008). The ethical and political legacy of aesthetics: Friedrich Schiller's *Letter on the Aesthetic Education of Mankind*. I D. O. Dahlstrom (Red.), *Philosophical legacies: Essays on the thought of Kant, Hegel, and their contemporaries* (s. 93–102). The Catholic University of America Press.
- Dennis, B. (1970). *Experimental music in schools*. Oxford University Press.
- Elle, Ø. (2017). *Capto Musicae – creating sonic and musical theatre in a contemporary artistic context* [Doktorgradsavhandling].
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization.
- Finney, J. (2011). *Music education in England, 1950–2010*. Ashgate.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance* (S. I. Jain, Overs.). Oxford University Press.
- Fischer-Lichte, E. (u.å.). *Interart aesthetics*. https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/interart/media/dokumente/laboratory-reader/Text_Fischer-Lichte_Interart.pdf
- Fortier, A.-M. (2016). Afterword: Acts of affective citizenship? Possibilities and limitations. *Citizenship Studies*, 20(8), 1038–1044.
- Goode, D. (1999). *One page pieces*. Hentet januar 2024 fra https://danielgoode.files.wordpress.com/2011/09/one_page.pdf
- Halvorsen, R., Hvinden, B., Bickenbach, J., Ferri, D. & Guillén Rodriguez, A. M. (Red.). (2017). *The changing disability policy system: Active citizenship and disability in Europe* (Bd. 1). Routledge.
- Hanken, I. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforeningen.

- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprosesser i et senmoderne perspektiv. I *Uttrykk, intrykk, avtrykk – lärande, estetiske uttrycksformer och forskning*. Uppsala universitet; Vetenskapsrådet.
- Johnson, D. (2020, 26. august). *Artist instructions*. MoMA. <https://www.moma.org/magazine/articles/407>
- Kanellopoulos, P. A. (2011). Cage's short visit to the classroom: Experimental music in music education – a sociological view on a radical move. I J. O'Flynn (Red.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Sociology of Music Education held at Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland (5th–9th July 2009)*. St Patrick's College. Hentet fra https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1390657/m2/1/high_res_d/KanellopoulosChapter.pdf
- Kjølbeg, K. (2010). *Rom for romanser*. Unipub.
- Madshaven, J. M. (2022, 4. april). *LK20 og fremtidens kompetanser*. Universitetet i Agder. https://dekompp.uia.no/doku.php?id=ostreagder:lk20_og_fremtidens_kompetanser
- Nesheim, E. (2004). *Musikkhistorie*. Norsk Musikforlag.
- Nyman, M. (1999). *Experimental music* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1972). *Lytt på nytt*. Norsk Musikforlag.
- Royal Opera House. (2014). *Write an opera*. Hentet januar 2024 fra http://static.roh.org.uk/learning/write-an-opera/Write-an-Opera-2014-FAQs.pdf?_ga=2.215885527.1306126001.1701852892-242391834.1701852892
- Runesdatter. (2011). [Nettside]. Hentet januar 2024 fra <https://runesdatter.no/hva-skjer/sommernytt/>
- Runsjø, P. (2015). Musisk samhandling – musikkfremføring og relasjoner. *Uniped*, 38(1), 92–107. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-01-07>
- Runsjø, P. (2018). *Musikkformidling og ledelse*. Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. & Husebø, Ø. (2022). *Kulturforståelse i musikkfaget*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stige, B. (2021). Artistic citizenship and the crafting of mutual musical care. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (Red.), *Music education as craft*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67704-6_8
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*. Routledge.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling*. Cappelen Damm. Oslo
- Tzara, T. (u.å.). *Dada manifesto on feeble love and bitter love*. Hentet januar 2024 fra <https://391.org/manifestos/1920-dada-manifesto-feeble-love-bitter-love-tristan-tzara/#.VeRNjoakqrU> (Opprinnelig utgitt 1920)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *L97 (utgått)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?* Gyldendal Akademisk.
- Wilmott, F. (2014, 3. januar). *Composing silence: John Cage and Black Mountain College*. MoMA. https://www.moma.org/explore/inside_out/2014/01/03/composing-silence-john-cage-and-black-mountain-college-3/

KAPITTEL 4

Narratiiva geahčastat juoiganárbevirrui sámi oahpahusdiliin

Laila Aleksandersen Nutti

Sámi allaskuvla / Samisk høgskole, Lappi universiteahhta / University of Lapland

Bruk qr-koden for å kunne lese den norske versjonen av artikkelen.



Sammendrag

Temaet for denne narrative gjennomgangen er joikens pedagogiske funksjon i samiske utdanningssettinger. Metoden narrativ gjennomgang (narrative review) gjør det mulig å undersøke hvordan den pedagogiske verdien av yoik fremstår i forskningsartikler. Ved hjelp denne gjennomgangen kan betydningen av yoik forstås i sammenheng med læring og undervisning. Søket etter forskningsartikler ble utført ved hjelp av universitetsbibliotekets nettbaserte søkemotorer og databaser. Søket hadde definerte kriterier og krav til de utvalgte forskningsartiklene. Pedagogiske hovedtemaer og undertemaer ble identifisert gjennom en kritisk gransking av forskningsartikler. Det ble søkt etter informasjon ved hjelp av forhåndsdefinerte søkeord innen følgende hoved emner: Joikens og undervisningens forutsetninger for pedagogiske aktiviteter og metoder og barn og yoik. Hovedbetingelsen for søket var at artiklene skulle inneholde relevant informasjon om forskningstemaet og at forskningen skulle være nyttig for pedagogisk joike forskning. Den narrative gjennomgangen viser at det er lite forskning på

Sitering: Nutti, L. A. (2025). Narratiiva geahčastat juoiganárbevirrui sámi oahpahusdiliin. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 99–121). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch4>

Lisens: CC-BY 4.0

bruk av joik i pedagogiske situasjoner. Den viser også at det både finnes utfordringer som må tas i betraktning, og verdifull informasjon som kan brukes som grunnlag for å utvikle og integrere joiketradisjonen i utdanningen. Å styrke joike tradisjonen, og å gi barn mulighet til å oppleve og tilegne seg joike ferdigheter på pedagogiske arenaer er en del av å ta vare på tradisjonell kunnskap og støtter barns rettigheter til samisk opplæring.

Nøkkelord: joiketradisjon, joikeopplæring, samisk utdanning, narrativ studie og pedagogikk

Abstract

The theme of this narrative review is the pedagogical function of yoik in Sami educational settings. The narrative review method makes it possible to examine how the pedagogical value of yoik appears in research articles. With the help of this review, the meaning of yoik can be understood in the context of learning and teaching. The search for research articles was carried out using the university library's online search engines and databases. The search had defined criteria and requirements for the selected research articles. Pedagogical main themes and subthemes were identified through a critical examination of research articles. Information was searched for using predefined search terms within the following main topics: Yoik and teaching prerequisites for pedagogical activities and methods and children and yoik. The main condition for the search was that the articles should contain relevant information about the research topic and that the research should be useful for pedagogical yoik research. The narrative review shows that there is little research on the use of yoik in pedagogical situations.

Keywords: yoik tradition, yoik education, Sámi education, narrative review, pedagogy

Álggahus

Juoigan lea mánggadimenšuvnnalaš fenomena, mii rasttilda fágarájiid. Juoigan lea dutkojuvvon iešgudetlágan fágalaš perspektiivvain ja surggiin nugo musihka, oskkoldaga, servodaga ja girjjálašvuoda dutkamiin (Hämäläinen, 2023). Iešgudet guovlluin Sámis leat sierra ovdanbuktinvuogit dahje -stiillat ja dat gohčoduvvojit davvisámegillii *luohti*, nuortalašgillii *leu'dd*, anárašgillii *livde*, julevsámegillii *vuolle* ja lullisámegillii *vuelie* (Hilder, 2012; Hirvasvuopio, 2024; Jouste, 2009). Davvisámegielat doaba *juoigan* sisttisdoallá dahkama dalle go olmmoš ovdanbuktá luođi. Gaski (2008, p. 350) čállá fas juoigama (to yoik (eng.); dárogillii; á joike (dár.)) konseptta birra, ahte dat gávdno miehtá Sámi. Turi (1965) čilge, ahte luohti lea njálmmálaš historjávuorká.

Juoiganárbevierru lea fievrriduvvon buolvvas bulvii don doložis. Mánát leat oččodan juoiganmáhtu árgabeaivedilálašvuodain barggaddettiin, vánddardettiin, gulahaladettiin ja ovttastaladettiin lagamuččai-guin ja earáiguin (Hilder, 2012; Hirvonen, 2009; Jernsletten, 1978). Otná servodagas ain gávdnojit bearrašat main juoigan gullá oassin beaiválaš doaimmaide ja lea čuvvon sin buolvvas nubbái. Dattetge eai leat nu ollu mánát geat besset oahpásnuvvat juoigamii ruovttubirrasis. Dál, sámi musihkka ja árbevirolaš juoigan baica gullo ja oidno servodagas (Hirvasvuopio, 2024; Kallio & Länsman, 2018). Luodit gullojit iešguđet arenain ja odđa luodit ja odđa juoiganmállet ihtet (Hirvonen, 2009; Gaski, 2008). Juoigan lea šaddagoahtán oassin mánáidgárddiid ja skuvllaid oahpahusas, earenoamážit sámegiela ja musihka fágalaš sisdoaluin (Graff, 2017a; Samediggeráđdi, 2019). Juoigan lea ožžon virggálaš stáhtusa skuvllain ja mánáidgárddiin manimus 20 jagi čadahuvvon oahppo- ja rámmaplánaid ođasmahttimiid geažil. Gávdnojit goitge stuora erohusat ásašusain miehtá Sámi (Samediggeráđdi, 2019; Sametingsrådet, 2019).

Norgga vuodđooahpahusa musihkkafágas lea juoigan nanosmahttojuvvon Máhttolokten 2020 rámmadási ođasmahttima okta- vuodas. Norggas leat guokte sierra oahppoplána Máhttolokten 2020 ja Máhttolokten 2020 sámi (gč. Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Dain oahppoplánain leat luothe- ja juoiganfáttát oassin muhtin oahpahusfágain, nugo sámegielas, musihkas ja servodatfágas (gč. Graff, 2017a; Samediggeráđdi, 2019). Suomas, luhti ja juoigan leat fáddán sámegiela oahppoplánain (gč. Oahpahusráđdehus, 2016). Maiddái Ruota sámegiela ávnnasplánain namuhuvvo juoigan (gč. Skolverket, 2022). Ruoššas eai leat sierra sámi oahpahusa stivrendokumeanttat, muhto oahpahus čovdojuvvo Lujávrris báikkálaččat (Zmyvalova & Outakoski, 2024). Norgga mánáidgárddi rámmaplánas lea deattuhuvvon man dehálaš sámi kultuvrralaš sisdoallu lea, ja sámi musihkka, juoigan ja luhti leat namuhuvvon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ruota ovdaskuvlla oahppoplánas ja Suoma árrabajásgeassinplánas ii leat namuhuvvon juoigan (gč. Oahpahusráđdehus, 2022; Skolverket, 2018). Suomas leat gielddain báikkálaš árramánávuođa bajásgeassinplánat, ja sámi ruovttu- guovllu gielddain lea juoiganárbevierru oassin sisdoalus (gč. Ohcejohka giella, 2020).

Dán artihkkala dutkanfáddán lea juoiganárbevierru oahpahuskontevsttas. Dán artihkkalis ovdanbuvttán narratiiva guorahallama bohtosiid juoigama oahpahusgeavaheamis. Ulbmilin lea identifiseret guovddáš fáttáid mat gusket juoigama eavttuide oahpahasas, pedagogalaš doaimmaide ja vugiide ja mánáide ja juoigamii. Narratiiva guorahallama ulbmilin lea ohcat vástádusa čuovvovaš váldojeardahkii:

Movt juoigan čilgejuvvo ja ipmirduvvo oahpahasdiliin?

Nannen dihtii juoigama sajádaga oahpahasas, lea dárbu gávnnahit makkár dutkamušat leat dahkkon fáttás. Vuolledutkangažaldahkan ásaahan:

1. Makkár rámmat stivrejit juoigama ja oahpahasas?
2. Makkár pedagogalaš vuogit geavahuvvojit oahpahasas?
3. Makkár lea mánáid oktavuohhta juoigamii oahpahasas?

Rámmat biddjet eavttuid juoigama atnui pedagogalaš diliin. Lea dárbu oahpahasfágain suokkardit juoigama pedagogalaš dimenšuvnnaid. Mánáid juoiganoahppamis lea mearkkašupmi juoigama sirdimis boahttevaš buolvvaide. Dát guorahallan galgá láchčit vuodu juoigama ovdánahttimis oahpahasuorggis. Váldojeardahkii ja vuollegažaldagaide ohccojit vástádušat dieđalaš teavsttaid guorahallamis narratiiva vugiin.

Metodologiija

Narratiiva geahčastaga hábmen

Guorahallan dihte juoigama eavttuid ja sajádaga oahpahaskontevsttain, geavahan dutkanmetodan narratiiva guorahallan, man engelasgielat doaba lea *narrative review*. Dán čállošis geavahuvvo narratiiva geahčastat doabagihppun dalle go lea sáhka nomena birra govvidan dihtii teakstadási. Dagu dásis geavahan doabagihpu narratiiva guorahallama. Dutkanmetoda lea ávkkálaš juoigama oppalaš digaštallama ektui ja árvoštallan dihte ovdit dutkamušaid sisdoaluid. Narratiiva guorahallan lea geabbilis vuohki, mii heive dutkandilis mii lea fágalaččat ja birrasa dáfus unni. Narratiiva guorahallan fállá syntesa huksenvejolašvuoda iešguđetlágan fágalaš

gálduid dutkama vehkiin (Sukhera, 2022). Vuohki addá ollislaš gova dálá dieđuid dutkanfáttás, ja dan bokte sáhtta gávnnahit heivvolaš teorijaid, metodaid ja váilevašvuodaid ovddit ja dálá dutkamis (Ferrari, 2015).

Narratiiva geahčastagas dutki ohcá ja kritihkalaččat sirre dieđuid ja iešguđet oaidninvugiid mánggalágan gálduin dieđalaš diehtovuogádagaid vehkiin (Baumeister & Leary, 1997; Ferrari, 2015; Green et al., 2006; Sukhera, 2022; Sutton et al., 2019). Guorahallama čállošiid ohcamii lean geavahan gávccii neahttavuđot ohcanvuogádaga ja diehtovuodu¹, olámuttus universitehtaid girjerádjosiid bálvalusain main leat earret eará pedagogalaš ja servodatfágalaš dutkamušat. Dán guorahallamis geavahuvvon diehtovuodut leat: Oria, Libris ja Academic Search Complete (EBSCO), Publicly Available Content Database & ProQuest One Literature (ProQuest), Cambridge, Idun, Oxford Academic, Sage Premier (Sage Journals), Scopus, ja Emerald Insight.

Ohcansánit leat välljejuvvon ja dutkanfáttá vuodul. Ohcansánit leat *juoigan/luohti/joik/ jojk/yoik/joiku* ohcan dihtii dutkanfáttá birra čállojuvvon dutkanteavsttaid iešguđetge giellavariántta bokte. Ohcansánit *oahpahus/ utdanning/utbildning/opetus/education/pedagogihkka/pedagogikk/pedagogiikka/pedagogic* govvidit doaimma pedagogalaš konteavsttas. Ohcansánit *mánná/barn/lapsi/child* govvidit doaimma čuozáhaga. Ohcansánit leat iskojuvvon geahččaladdanohcamiid bokte. Ohcansánit biddjojuvvojedje iešguđetlágan kombinašuvnnaide ja gielaide, oktan sániiguin “OR” ja “AND” ja mearkkain*, man vuodul hábmejuvvui ohcanráidu.

Vuolggasadjin lei gávnnahit, makkár dutkandieđut juoiganárbevierus oahpahuskonteavsttas gávdnojit, mii fas váikkuhii dasa makkár eavttut välljejuvvojedje čállošiid ohcamis ja ráddjemis. Fágaguoibmeárvoštallon artihkkaliid, eará dutkančállošiid, almmolaš čielggademiid ja fágalaš girjiid guorahallan buvttii vuodđodieđuid fáttás. Artihkkalat ja eará čállosat eai sirrejuvvon fágasurggiid vuodul, muhto välljejuvvojedje mielde jus sisttidolle dieđuid juoigamis dán guorahallama oaidninvuogis. Almmuhanjahki ii ráddjejuvvon, guorahallamis leat fárus ođđa ja boares čállosat dan dihte go dat gávdnojit veardádalli unnán ja buot dain leat dehálaš dieđut. Välljejuvvon teavsttat leat čállojuvvon, sámegillii, ruotagillii, dárogillii ja

1 Diehtovuoddu lea database jorgaluvvon davvisámegillii.

engelasgillii. Guorahallama olggobeallái guđden juoigandutkanartihkka-liid ja oahpahusfágalaš čállošiid main eai lean čielgá dieđut juoigamis dán guorahallama fáttás ja dutkangažaldagain.

Čállošiid välljen- ja syntesahuksenproseassa čadahuvvui mángii ja muttuid mielde. Bajilčállošiid ja abstrávttaid vuodul gávdnojedje álggos 146 čálloša välljejuvvon diehtovuoduin ja ohcanvuogádagain juoiganfáttás. Viidásit guorahallamis lohken 54 čálloša dárkileappot mas válden vuhtii ovdal mearriduvvon eavttuid välljenproseassas. Ráddjemiid čilgehussan lea, ahte dieđut juoigama birra ledje hui unnán ja/dahje eai lean čállon sámi oahpahusdili oaidninčiegas. Välljenproseassa mannel báhce 23 čálloša, mat ledje iešguđetláganat ja gullet iešguđet fágasurrggiide, muhto mat goitge árvvoštallojuvvojedje heivvolažžan dán dutkamii. Dárkilet lohkamis loahpa loahpas báhce 17 čálloša mat leat guorahallojuvvon ja ovttahttojuvvon (tabealla 1). Tabeallas leat mielde välljejuvvon dutkančállošat juoigamis. Dutkansuokkardallama doarjjan geavahuvvojit dasa lassin dehálaš eamitálbmotdutkanteavsttat.

Tabealla 1. Narratiiva guorahallama dutkančállošat

Nr.	Čáli	Jahki	Almmuheaddji
1	Balto, A. M.	2008	Sámi allaskuvla
2	Fjellheim, F., & Daling, G.	2023	Gyldendal
3	Fjellheim, F., & Daling, G.	2024	Gyldendal
4	Gaski, H.	2008	Eburon Academic
5	Gaup, Á. M.	1995	Davvi girji
6	Graff, O.	2017a	Sámi allaskuvla
	Graff, O.	2017b	Sámi allaskuvla
7	Hilder, T. R.	2012	Ethnomusicology Forum
8	Hirvasvuopio, A.	2024	Routledge
9	Hirvonen, V.	2009	Sámi dieđalaš áigečála
10	Hämäläinen, S. P.	2023	UiT-The arctic University of Norway
11	Ijäs, J. J., et al.	2021	Sámi allaskuvla
12	Jernsletten, N.	1978	Norsk folkemuseum
13	Jouste, M.	2009	Tampere University Press
14	Kallio, A. A., & Länsman, H.	2018	International Journal of Education & the Arts
15	Samediggeráđdi	2019a	Sámediggi
	Sametingsrádet	2019b	Sametinget
16	Skaltje, M.-L.	2005	DAT
17	Turi, J., & Ruong, I.	1965	Skolöverstyrelsen

Analysa

Válljejuvvon dutkangirjjálašvuoda guorahaladettiin identifiserejuvvodje Excel-árkkas juoigama pedagogalaš oktavuoda áššesánit ja fáttát. Dan vuođul čuožžiledje golbma váldofáttá, mat gusket juoigama pedagogalaš doibmii. Váldofáttát leat: 1. juoigama ja oahpahusa eavttut, 2. pedagogalaš doaimmat ja vuogit ja 3. mánná ja juoigan. Vuosttaš váldofáttá juoigama ja oahpahusa eavttuidvuollefáttát leat: juoigama ja sámi musihka doahpágiid girjáivuohta, juoiganoahpahusa eavttut ja rámmat, rievदानproseassat ja juoigama seailluheapmi ja oahpaheddjiid gelbbolašvuoha ja oahppodárbbut. Nuppi oasi juoigama ja oahpahusa oktavuodas buvttán ovdan oahpahussii gullelaš geavtlaš beliid. Goalmmát váldofáttás giedahalan máná oktavuoda juoigamii. (Tabealla 2).

Tabealla 2. Juoiganárbevieru pedagogalaš iešvuodát

Fáttát	Vuollefáttát
1 Juoigan ja oahpahusa eavttut	Doahpágiid girjáivuohta Rievदानproseassat ja juoigama seailluheapmi Oahpaheddjiid gelbbolašvuoha ja oahppodárbbut
2 Pedagogalaš doaimmat ja vuogit	Luodit ja juoiganmálet Viidon juoiganarenat Oahpponeavvut ja arkiivvaid ávkkástallan
3 Mánát ja juoigan	Árbevirolaš juoigan árgabeaivvis Dovdna ja juoigama váikkuhusat mánnái

Juoiganárbevieru pedagogalaš iešvuodát

Sámi juoigandutkama leat dahkan dutkit, mat leat vudjon fáddái interdisiplinára humanisttalaš, servodatfágalaš ja dearvvašvuodadutkama lahkonaŋvugiin. Dasa lassin lea čállosiidda mihtilmas ahte dat gullet sámedutkama ja/dahje eamiálbmotdutkama surggiide oassin dekoloniserema ja revitaliserema proseassaide.

Juoigama ja oahpahusa eavttut

Dán oasis ovdanbuvttán juoigama sajadaga ja eavttuid oahpahuskonteavsttain, mat leat iešguđetláganat iešguđet riikkain Sámis. Iešguđet dilit buktet variašuvnna ja dasa laktása maid doabageavaheapmi. Dasto gieđahalan oahpaheddjiid vejolašvuodaid čadahit rievadanproseassaid ja oahpaheddjiid gelbbolašvuodaloktendárbbuid.

Doahpagiid girjáivuohhta

Juoigan lea sámi árbevirolaš vokála ovdanbuktinvuohki. Juoigan veahkeha mitalit ja čájehit áššiid, maid dábalaš árgabeaigielain sáhtta leat váttsit čilget. Juoigama bokte lea vejolaš gulahallat iešguđet vugiiguin gullevašvuoda huksemiin ja ovdanbuktinmáliid varierema vehkiin (Jernsletten, 1978). Juoigan ovddasta sámi kultuvrra iešvuodaid ja nanne sosiálalaš oktiigullevašvuoda sámiid gaskkas. Dan bokte sáhttit buktit ovdan sámi máilmmioainnu ja árvvuid (Hirvonen, 2009). Juoigan lea leamaš oassin sámi árgabeaivvis ja olbmuid gulahallamis ja bajásšaddamis (Gaski, 2008; Graff, 2017a, 2017b; Jernsletten, 1978).

Sámi musihkka lea doaba mii dávjá geavahuvvo oahpahuskonteavsttas. Graff (2017a, p. 2) čállá ahte dat lea viiddis doaba mii sisttisdoallá sihke árbevirolaš luodi ja ođđaáigásaš sámi popmusihka, ja dasa lassin vel sálbmálavlumiid. Sámediggeráđi (2019, p. 4) čilgehusas evttohuvvo luohiti ja sámi musihkka čilgejuvvot eará ládje: “Sámi musihkka lea fas luohiti/leu’dd/livđe/vuolle/vuelie seaguhuvvon čuojanasaiguin, ja/dahje sámi lyrihkka ja lávlunteavsttat, ja/dahje ođđaáigásaš sámi musihkka jus ovdanbukti/dahkki ieš lea sápmelaš ja son ieš lea dohkkehan iežas musihka sámi musihkkan”. Meroštallan geavahuvvo Sámedikki váikkuhangaskaomiid hálddašeamis. Lea vejolaš ávkástallat dán meroštallama oahpahuskonteavsttain. Go galgat čilget iešguđetlágán málliid juoigat, leat dát doahpagat ja čilgehusat oidnon guorahallojuvvon teavsttain: juoiganmáallet, juoiganstiillat, juoiganšánjerat, sámi musihkastiillat, sámi musihkkašánjerat ja sámi musihkkavuohki. Dain leat nyánsaerohusat ja geavahuvvojit iešguđet mearkkašumiin.

Viidasit ledje vel eará áššit main guorahaladettiin vuhttui eahpečielggasvuohhta doahpagiid ektui. Okta ášši lei movt galggašeimet dulkot mii čállojuvvo ovdamearkka dihte Norgga beale musihka

oahppoplánain, gos leat välljen atnit dáid doahpágiid: *luohti* ja *juoigan*. Nugo lea čállojuvvon, lea vejolaš árvoštallat ahte lea sáhka buot sámi vokála ovdanbuktinvugiid birra. Nu lea maiddái Fjellheim ja Daling (2024, p. 138) čállošis gos dárogiel doahpagat *joik* ja *å joike* fátmastit buot juoiganmálliid dahje sámi vokála ovdanbuktinvugiid. Hilder (2012) čilge ahte substantiivvat *joik/yoik/juoiggus* leat váldon davvisámegiellat vearbbas, *juoigat* (to yoik, å joike, joikata, att jojka), ja ahte sápmelaččat ieža leat váldán atnui substantiivva *joik*. Jus geahččá Sámediggeráđi čilgehusas, das leat välljen bidjat maññálaga dáid sániid: *luohti/leu'dd/livde/vuolle/vuelie* nu ahte dainna lágiin govvidit ahte leat iešguđetlágan mállat dahje vuogit. Ja čállet maid seammás dán čilgehusas ahte dát leat sámi guovlluid árbevirolaš juoiganmállen (Sámediggeráđi, 2019; Sametingsrådet, 2019). Okta eará dávjá geavahuvvon doaba go lea luđiid birra sáhka, lea juoigansuopman, mii čilge luođi báikkálaš ja oktagaslaš málliid (Jouste, 2009).

Dalle go oahpahusas váldojuvvojit vuhtii báikkálaš ja guovllu árbevirolaš juoiganmállat, de ferte ipmirdit doahpágiid sisdoaluid ja mearkkašumiid erohusaid. De báhcá jearaldat movt sii, guđet hábmejit oahppoplánaid ja geavahit oahpponeavvuid, árvoštallet ja dulkojit dan mii lea čállojuvvon. Movt meroštallat ja dulkot sámi musihka sisdoalu ja definišuvnna, sáhtta váikkuhit dasa ahte makkár fáladat lea oahpahusas ja movt sámi musihkka dulkojuvvo.

Dán barggus geavahan juoigan doahpaga vuosttažettiin dan dihte go lea sáhka juoigama doaimma birra. Lean namalassii beroštuvvan mánáid vejolašvuodas juoigat oahpahusarenain. Juoiganárbevieruin oaivvildan dan, ahte juoigan lea guovddáš sámi kultuvrra dovdomearka ja lea áitojuvvon. Juoigama ferte dan dilis doallat čalmmis ja suokkardit dan rolla oahpahusas vai dat sirdojuvvo boahttevaš buolvvaide.

Rievddadanproseassat ja juoigama seailuheapmi

Juoiganárbevierru áitojuvvui, rievddai ja jávkka oalát mángga guovllus Sámis koloniserema geažil moanaid čuđiid jagiid proseassaid boadusin. Kolonialisma čujuha viiddis proseassaide mángga sierra dásis gos eamiálbmogiid kulturárbbi leat geahččalan jávkadit. Dat lea dagahan, ahte oalugat eamiálbmotmiellahtut leat apmasat iežaset kultuvrii (Kuokkanen,

2009; Rhedding-Jones, 2005). Loahppaboadusin šattai, ahte juoiganárbevierru ii sirdojuvvon moanain báikkiin viidásit buolvvas bulvii. Juoigama ealáskahttin lea dáhpáhuvvan dekoloniserema ja eará rievadanproseassaid bokte 1960-logu rájes (Hirvonen, 1999, 2009). Dekoloniseren doaba čujuha proseassaide mat buktet oidnosii ja biđgejit koloniála struktuvrraid ja geavdagaid (Kuokkanen, 2009). Dekolonialiserenproseassat hábmejit ođđalágan oainnuid eamiálbmogiid dieđuin ja vuogádagain (Hirvonen, 2009; Kuokkanen, 2009).

Juoiganárbevierru rievdá ovttas ođđalágan málliiguin, dilálašvuodaiguin servodagas ja ovttasbargguin eará eamiálbmogiiguin (Gaski, 2008). Hirvonen (2009) čilge movt luohte- ja juoiganmáhttu lea jávistuvvon earret eará koloniserema, juoigangildosiid ja ránggáštusaid dihte. Dát proseassat leat guhká báidnán Sámi oahppoinstitušuvnnaid juoigama ektui. Vaikko luohti virggálaččat šattai dohkálažžan Norgga beale skuvllain jagi 1987:s, ja vaikko oallugat áiggi mielde leat geahččalan botket jaskatvuoda juoigamis skuvllain ja mánáidgárddiin, de lea dát jaskatvuolta bistán guhká (Graff, 2017a). Guovdageainnu skuvllas lei erenoamáš dilli go luohti lei gildojuvvon 1953 rájes gitta 1997 rádjái, erenoamáš dan dihte go dat lea guovlu Sámis gos juoiganárbevierru, ollu bearrašiin, lea joatkán bisánkeahtá buolvvas bulvii ja dan dihte seilon (Graff, 2017a; Hirvonen, 2009). Dat lea kompleaksa ášši go guovllus gos juoigan lea ealli árbevierru ja gos juoigangelbbolašvuolta lea erenoamáš nanus, de juste doppe ii lean báljo vejolaš váldit juoigama mielde oahpahussii. Go geahččá oahppoplánaid, de čájehuvvo ahte luohte- ja juoiganárbevierru lea muhtin muddui oažžugohtán sajadaga oahpahusas, muhto leat stuorra erohusat iešgudetge riikkain Sámis. Norggas lea leamaš mearkkašahtti ovdáneapmi ođasmahttojuvvon sámi oahppoplánain vuodđooahpahusas go juoigan lea nannosit implementerejuvvon musihka oahppoplánaide. Dát jáhkkimis váikkuha positiivvalaččat mánáid juoigangelbbolašvuhtii boahhteáiggis. Dettege, lihkostuvvan gáibida ahte eavttut leat sajis nugo oahpaheddjiid gelbbolašvuolta, oahpponeavvut, ja doarjja oahpaheddjiide vai besset vásihit ja čađahit rievadanproseassaid.

Ealáskahttinproseassaid ja servodatrievdamiid geažil juoigama arenat leat rievdan, ja mánáin leat dál eará eavttut juoigangelbbolašvuoda očcodeames (Hilder, 2012; Hirvasvuopio, 2024; Hirvonen, 2009). Oahppoásahusain lea erenoamáš ovddasvástádus ovddidit, ovdánahttit ja hukset ođđalágan

vejolašvuodaid bargat árbedieđuin ja -máhtuin (Balto, 2008; Nergård, 2005). Sihke sámi ja eará eamiálbmotdutkit deattuhit dehálašvuoda lasihit eamiálbmogiid máilmmigovaid, árvvuid, árbevieruid ja oahppanvugiid eamiálbmotoahpahussii, áinnas dekolonialiseren- ja ealáskahttin proseasaid bokte (Battiste, 2017; Hirvonen & Balto, 2008; Keskitalo, 2017; Nutti, 2016; Smith, 2004). Sámi oahpposuorggidutkan čájeha dárbbu ođđasit hábmets ja vel buorebut sajáiduhttit sámi perspektiivvaid ja árbevirolaš máhtu ja dieđu oahpahussii (Balto, 2008; Fyhn & Nutti, 2023; Keskitalo, 2022; Keskitalo et al., 2021).

Oahpaheddjiid gelbbolašvuotta ja oahppodárbbut

Juoigan, okta sámi kultuvrra vuodđogeđggiin, deaivvada hástalusai- guin muhto das leat maiddá vejolašvuodas dálá pedagogalaš diliin. Nugo ovdanbuktojuvvon dutkamušas (Hirvonen, 1999), juoigama laktin oahpaha oktavuhtii dagaha eahpesihkarvuoda mo juoigama galggašii geavahit. Eavttut juoigama sealluheames ja ovdáneames leat ahte luohiti gullo, olbmot juiget ja ahte lea gelbbolašvuotta juoigamis ja historjjálaš áššiin mat leat hehtten juoiganárbevieru ovdáneami servodagas ja oahppokonteavsttain. Okta čuolbma lea ahte sihke studeanttat ja oahpaheaddjit dovdet ahte lea váttis juoigat oahpahusdilálašvuodas. Muhtimat lohket ahte sii eai leat doarvái čeahpit juoigat ja dadjet ahte sii eai oba máhtege juoigat. Earát fas leat juoigalaset dahje liikojit juoigat muhto dovdet eahpesihkarvuoda das mii lea heivvolaš bargovuohki, eai riektá dieđe movt sii sáhttet doalvut juoiganárbevieru mánáide. Ja de leat maid sii geaid mielas ii heive juohke sajis juoigat (Nutti, 2011).

Hirvonen (2009) čállá dan birra movt studeanttat dovdet iežaset vuoingalaččat geafibun go eai leat oahppan juoigat dahje amašit ieš juoigama go eai leat oahpásnuvvan dasa mánnávuodas dahje skuvllas. Son čilge maid bargovuogi gos allaskuvlla studeanttat čadahit dutkanprošeavttažiid maid ulbmil lei oahpásnuvvat iežaset sogaid dahje ruovttuguovvluid luđiide ja juoigangelbbolašvuodaide. Hirvonen gohčoda dán proseassa miela dekoloniserenmátkin. Oahppoásahasaid historjá ja olbmuid vejolaš kompleksa oktavuotta juoigamii sáhttá gáibidit ahte implementeren dáhphuvvá dekoloniserema, sámáidahttima ja

ealáskahttima bokte. Juste dát ovdamearka čadahuvvui alit oahpahusas, studeanttaiguin ja ulbmil lei oahppat juoigama birra iige oahppat juoigat (Hirvonen, 2009). Muhto sullasaš rievddanproseassat sáhtáše čadahuvvot mánáidgárddiin ja vuodđooahpahusas, gos juoigan livččii guovddázis ja gos lea vejolašvuohta nannet juoigama pedagogalaš ja didáktalaš eavttuid ja vugiid oassin proseassain, dat lea ášši mii lea oalát báhcán mánáid ektui.

Balto (2008) čállá oahpaheddjiid birra geain lei stuora beroštupmi juoigamis muhto dovde hástalusas ahte sii ieža eai lean vásihan dan skuvllas, ii lean leamaš oassin sin profešuvdnaoahpus, ja dasa lassin ballu das maid mánáid lagamusat jurddašit, geat soitet atnit juoigama suddun. Son čilge ahte oahpaheddjiin dovdo várrogasvuohta ja arvvahisvuohta. Lea dárbu ovdánahttit oahpaheddjiid vejolašvuođa oččodit rievttis gelbbolašvuođa nu ahte sii sáhttet bargat juoigamiin obbalaččat iešguđet fágasuorggis ja oahpahandilálašvuođain. Diehtogirjjázis deattuhuvvo dehálašvuohta oahpaheddjiid dievasmahttinskuvlejumis vai muitalanárbevierru ja juoigan ain gullo ja oidno oahpahusas (Ijäs et al., 2021). Iešguđet guovlluin Sámis váilot musihkkaeahpeaddjit ja leat unnán vejolašvuođat háhkat pedagogalaš sámi musihkkaeahpu (Hirvasvuopio, 2024). Gávdnojit oahppo-programmat sámi musihkas ja juoigamis mat ovdal leat fálljuvvon dihto áigodagain allaoahpahusas ja eará institušuvnnain (Graff, 2017a; Hirvasvuopio, 2024). Hirvasvuopio (2024) čilge, ahte pedagogalaš bargovuogit leat huksejuvvon oahppoollisvuođa olis. Lassin lágiduvvojit iešguđetlágan juoigankurssat sihke mánáide ja rávisolbmuide (Hilder, 2012; Kallio & Länsman, 2018). Dát oahppofálaldagat leat dehálaččat muhto eai govčča dárbbu jus ulbmil lea ovdánahttit sámi musihka ja árbevirolaš juoigansuorggi (gč. Samediggeráđđi, 2019).

Pedagogalaš doaimmat ja vuogit

Guorahallamis boahtá ovdan ahte leat hástalusat ja ovdánahttindárbbut pedagogalaš juoigankontevsttain. Dán oasis loktejuvvo luđiid ja juoigama heivvolašvuohta oahpahusas ja oahppoásahusaid vejolašvuohta leat juoiganarenan. Viidásit ovdanbuktojuvvojit dieđut pedagogalaš bargovuogiin, oahpponeavvuin ja arkiivvaid ávkkástallamis

Luđiid ja juoiganmálliid heivvolašvuohta oahpahas

Digaštallamat dan birra gos ja goas heive juoigat, makkár luđiid heive juoigat ja makkár gelbbolašvuohta galgá leat jus galggašii juoigat oahppoásahas, leat mánggaláganat ja rivdet guovlluid, arenaid, diskurssaid ja áiggi mielde. Vuosttažettiin lea dehálaš rahpat ságastallama das, mii lea leamaš jávohuhtton, nammalassii juoigama heivvolašvuođas oahppoásahasain. Hirvonen (2009) čilge movt skuvllat leat oahpahan olbmuid hilgut ja badjelgeahččat iežaset kultuvrra ja movt juoigangildosat leat váikkuhan sihke ovttaskas olbmuide ja skuvllaide. Dát lea maid váikkuhan dasa ahte juste Sámi ásahusaide ii leat leamaš nu álki sirdit juoiganárbevieru. Oahpaheaddjit ja earát geat leat bargan juoigamiin mánáiguin leat vásihan bealkkahallat dahje cuiggohallat garrasit, maiddái leat váhnemat geat eai leat háliidan ahte sin mánát galget čuovvut oahpahas mas juoigan lea oassin (Kallio & Länsman, 2018). Dás lea sáhka kultuvrralaš, pedagogalaš ja ehtalaš välljemiin mat dahkkojuvvojit sierra dásiin oahpahussystemas ja servodagas.

Jagi 1977:s Jernsletten (1978, p. 119) čálii ahte juoigan árbevirolaš hámis ii heive riehta lávdde nalde, ii ge skuvlii, ja ahte dakkár dárbbuid várás leat sámi nuorat juoigama vuođul ráhkadan ođđa málliid. Dás sáhttit vuohttit movt árbevirolaš juoigan dien áiggis lei juo rievdamme ja lei álgu otná juoigandilálašvuhtii oahpahas. Árbevirolaš juoigan galgai bissut ruovttuin ja olbmuid lagasbirrasiin, ja ođđamállet juoigan, nugo juoigan musihkain, heivešii buorebutge vaikko lávdde nalde ja skuvllain. Muhto dál hedi 50 jagi manjel, sámi árbevierut ja sámi jurddašeapmi leat juo muhtun muddui sirdojuvvon ja ođđasit heivehuvvon mánáidgárdái ja skuvlii. Dál lea áigi dárkilit guorahallat makkár juoiganarenaid oahppoásahasat sáhtáše fállat mánáide. Erenoamážit go ain leat olbmot geat iešguđet sivaid dihte oavvildit ahte ii leat heivvolaš juoigat oahpahuskonteavsttain (Hirvasvuopio, 2024; Kallio & Länsman, 2018). Nuppe dáfus bohtá ovdan välljejuvvon čállosiin ahte juoigan muhtun muddui ja muhtun guovlluin, lea oassin oahpahas ja lea sajáiduvvan rámmadokumeanttaide. Dan vuođul lea vejolaš árvvoštallat ahte muhtun oahppoásahasat leat juo šaddan juoiganarenan, ja sáhttit maid govvidit ahte áigi lea rievdamme juste dál ja lea šaddan eanet dohkálaš ja heivvolaš juoigat oahpahas. (Hirvasvuopio, 2024). Dát guoská erenoamážit juoigamii mas musihkka lea fárus dahje go lea lávdde nalde

juoigan. Árbevirolaš juoigama dahje árgabeaivvejuoigama sáhttá leat váddásit fievrridit oahpahussii muhto ii veadjemeahttun.

Sámi oahpahuskonteavsttain lea guhká leamaš sajáiduvvan ipmárdus ahte oahppoásahusain heivešii buoremusat juoigat elliid luđiid, dovnnaid ja eará eanet neutrála luđiid. Ja ahte persovnnaluodit eai riekta heive. Dán áššis eai lean ollu dieđut válljejuvvon čállosiin muhto Hirvasvuopio (2024) čállá persovnnaluđiid birra ja čujuha árbevirolaš oamastanvuoi-gatvuodaide main daddjojuvvo ahte son gii juigojuvvo oamasta iežas luođi. Son čállá viidásit ahte berre leat dihtomielalaš áššis ja jearrat lobi jus vállje geavahit persovnnaluđiid oahpahusas. Dás ii boađe ovdan movt bargat jus persovnnaluohti lea juo almmuhuvvon/publiserejuvvon. Fjellheim ja Daling (2023, 2024) leaba čállán guokte sullasaš kapihttala juoigama birra guovtti musihkkafágalaš girjjis, mat leat jurddašuvvon oahpaheaddjeoahpuid studeanttaide. Nubbi girji lea heivehuvvon mánáidgárdde-suorgái ja nubbi fas vuodđooahpahussii. Teavsttain leat iešguđet ovdamearkkat luđi-ide ja beassat geahččat ja gullat go juoigi juoigá báddejuvvon filmmažiin. Soai leaba válljen girjás luohteovdamearkkaid; miessemearkunluohti mii govvida dilálašvuoda, Storre vaerie vuelie mii lea várri, Rájnnobuoldan vuelie lea báiki, Bittu luohti lea fas beatnaga luohti, Fimben-Eallá luohti mii lea persovnnaluohti ja vel Ivgorášša luođi mii lea luonddu ja guovllu luohti. (Fjellheim & Daling, 2023, 2024) Dás lea ruossalasvuolta dan ektui ahte heive go vai iigo heive persovnnaluđiid juoigat oahpahuskonteavsttain.

Viidon juoiganarenat

Árbevirolaččat mánát leat oahppan juoigat lagasbirrasis, gos olbmot leat juoigan ja man bokte mánát leat beassan oahppat dovdat juoigama mihtilmas osiid, nugo iešguđetlágan luđiid, juoiganmálliid, dajahusaid ja gávdnat iežas juoiganjiena (Jernsletten, 1978; Skaltje, 2005). Skaltje (2005) girjjis muitalusain leat mánga ovdamearkka das movt mánát leat oahppan juoigat, iešguđet juoiganmállet maid sii leat vásihan ja man okta-vuodas mánát leat gullan olbmuid juoigame. Dán guorahallamis eai lean čielga dieđut das movt mánát oččodit juoigangelbbolašvuoda ruovttu-birrasis gos juoigan lea oassin beaivválaš eallimis. Otná servodagas leat ain bearrašat gos luohti lea sirdojuvvon ja sirdojuvvo ain buolvvas bulvii. Dettege eanas mánát eai beasa oahpásnuvvat juoigamii ruovttuin. Dan

sadjái leat bohtán ođđalágan vuogit ja arenat gos mánná ja juoigan gávnnadit (Hirvasvuopio, 2024; Kallio & Länsman, 2018).

Deháleamos eaktu oččodit juoigangelbbolašvuoda lea ahte mánná beassá gullat ja vásihit olbmuid juoigame. Sáhttet leat olbmot lagasbir-rasis geat juiget, gullo rádios dahje eará báddejuvvon mediaid bokte (Hilder, 2012; Hirvasvuopio, 2024). Mánát geat besset gullat luđiid ja juoigama lagasbir-rasis ohppet maiddái juoigat ja dávjá hálddašit gulahal-lama ja eará gaskkusteami juoigama bokte. Ja mađi eanet mánná vásiha juoigama, dađi stuorit vejolašvuolta lea ahte ieš maid juoigagoahtá. Hirvonen (2009) čilge movt huksejuvvui searvelatnja mas allaskuvlla studeanttat vásihedje erenoamáš oahppanproseassaid juoiganfáttás. Dán ovdamearkkas ledje allaskuvla studeanttaid birra sáhka muhto sullasaš proseassat main váldofokus livččii ieš juoigamis, heiveše sihke oahpa-heddjiid ja mánáid ektui. Searvelatnja lea šaddagoahtán dehálaš oassi sámi pedagogalaš konteavsttain. Hirvonen (2009) čujuha Sarai (2004) ja čilge ahte searvelanjas čoahkkanit iešguđetahkásaččat ságastallat, muital-it ja bargat ovttas ja árbevirolaš árvvut ja jurddašeapmi leat guovddážiš. Dát guoská maiddai mánáide ja oahpaheddjiide geat juo máhttet juoigat muhto geat galget beassat ovdánahttit gelbbolašvuodaideaset.

Guorahallamis bođii ovdan movt juoigamii láchit buori oahppan-dilálašvuoda oahpahuskonteavsttain. Hirvasvuopio (2024) muitala bar-govuogi birra, gos vuorrasit olbmot dahje eará báikkálaš olbmot rivttes gelbbolašvuodain bovdejuvvojit mielde oahpahussii. Dalle ii leat dušše juoiganoahppan ulbmilin, muhto oppalaččat beassat oahppat ja vásihit juoiganárbevieru rikkis elemeanttaid ja čiekŋalis sisdoalu.

Oahpponeavvut ja arkiivvaid ávkkástallan

Juoigama ja muitaleami konseptta lea nannosit sajáiduvvan oahpahusa oktavuhtii ja eará juoiganarenaide, mat leat heivehuvvon mánáide. Ijäs ja earát (2021) čilgejit muitalanárbevieru dehálašvuoda ja buktet ovda-mearkkaid, mat sáhttet ovddidit juoigama ja muitaleami dilálašvuodaid skuvllas. Ovdamearkan muitalanárbevierru dahká vejolažžan hábmet muitaluslanja muitalusdoaimmaid bokte. Juoiggadettiin sáhttá dajahal-lat nu ahte šaddá muitalussan (Hilder, 2012; Jernsletten, 1978). Dalle juoi-gan doaibmá pedagogalaš reaidun oahpahusas.

Okta gaskaoapmi mii lea namuhuvvon mánngga čállošis dán guorahallamis lea movt ávkkástallat arkiivvaid. Ollu luodit, mat leat juigojuvvon miehtá Sámi ja eará riikkain, leat vurkejuvvon arkiivvaide (Graff, 2017a). Lea čadahuvvon prošeakta man ulbmilin lei earret eará, ahte arkiivvat galget sáhttit doaibmat veahkkeneavvun ja gáldun oahpahussii (Hilder, 2012). Alitoahpahusa dásis leat ovdamearkkat gos arkiiva lea leamaš earenoamáš dehálaš studeanttaide ja oahpaheddjiide (Hirvasvuopio, 2024; Hirvonen, 2009; Kallio & Länsman, 2018).

Mánát ja juoigan

Árbevirolaš juoigamis leat doaimmat ja mállat mat čatnasit mánáid juoiganmáilbmái ja sin ovdáneapmái. Dás ovdanbuktojuvvon muhtun dovdomearkkat mat čatnasit mánáide, nugo huradeapmi, juoiggastallan ja dovdna.

Árbevirolaš juoigan árgabeaivvis

Árbevirolaš juoigamis leat dihto doaimmat ja vuogit mat heivejit mánáid juoigamii. Jernsletten (1977) čilge árgabeaivejuoiganmálle dáhpáhuvvat lagasbirrasis gos sii geat juiget ja sii geat vásihit juoigama leat seammalágan referánsarámmas. Dalle sáhttet olbmot geain lea sullasaš ipmárdus ja gelbbolašvuolta juoigamis gulahallat dan dihte go sii dovdet daid seamma olbmuid ja sin luđiid. Dalle olbmot dovdet maid guovlluid ja eatnamiid mat juigojuvvojit. Dákkár árgabeaivejuoigamis lea maid dávjá juoiggastallan mii govvida “dál ja dás” dáhpáhuvvama. Fárrui boahtá maid improvisašuvnnadássi. Skaltje (2005) teavsttas leat ovdamearkkat gos juoiggastallamis dajahallet árgabeaiáššiid.

Jernsletten (1977) čállošis lea ovdamearka gos juoigamis improvisere dajahusa čájehan dihte maid olmmoš dovdá. Dákkár improvisašuvdna málle muittuha huradeami. Mánát geat leat beassan vásihit juoigama iežas birrasis dávjá huradit ja dajahallet. Skaltje (2005) doabačilgehusain, mitalusain ja sátnelisttus leat mánnga doahpaga main lea sullii seammá mearkkašupmi ja mii govvida dán fenomena; huradit, hurrat, hunudit (hunadit), hutnat, nunnát dahje nunnahit. Doabaviidodat čujuha juoiganmálleide mat gávdnojit viidát. Go mánát huradit lea vejolaš áicat ja

vuohhtit makkár jurdagat ja dovddut sis leat, erenomážit jus sii seammás dajahallet. Fjellheim ja Daling (2023,2024) čilgeba ahte buoremus vuohki oahppat juoigat lea guldalit luđiid, geahččalit áđđestallat sin geat juiget ja de ieš geahččalit juoigat.

Dovdna ja juoigama váikkuhusat mánnái

Mánná gii bajásšaddá juoiganbirrasis sáhtta oazžut iežas mánáluođi dahje dovnna. Dovdna lea unna luođáš mii lea geahpas ja oanehaš, ja dávjá ipmirduvvo mánáid ja elliid luohthin. Hirvasvuopio (2024) čállá ahte lea dehálaš ahte sis, geat barget mánáiguin, lea gelbbolašvuolta mánáid luđiid birra. Juoigan gievrudahtta ja nanosmahtta olbmuid. Dat nanne iešdovddu ja iešvuoda. Juoiggadettiin čájehit ráhkisvuoda, gudnejahttit olbmuid, elliid ja eatnamiid (Skaltje 2005). Gaup (1995) čilge dovnastallama dovdomearkan leat ahte dajahusaid bokte rámpo dahje lokte mánáid attáldagaid nannen dihte sin. Dákkár lahkoneapmi man ulbmilin lea nannet máná ovdáneami, iešdovddu ja gullelašvuoda lea dehálaš sihke mánáide ja rávisolbmuide. Go juoigá nuppi olbmo, de dat dávjá illudahtta ja nanne su ja dasa lassin čájeha gullelašvuoda ja sajádaga servodahkii. Son guhte juoigá sáhtta čájehit iežas dovdduid juoiggadettiin (Jernsletten, 1978; Kallio & Länsman, 2018). Mánát guđet besset vásihit juoigama ožžot reaiddu dovdduid hálddašepmái. Hämäläinen (2023) čilge movt juoigan sáhtta váikkuhit máná persovnnalašvuhtii ja iešdovddu ovdáneapmái. Son čilge viidásit ahte juoigan lea dego gorutlaš ja praktihkalaš máhttu (Hämäläinen, 2023).

Konklusuvdna

Dán narratiiva geahčastagas ulbmilin lei välljejuvvon dutkančállošiid guorahallamis gávnnahit movt juoigan čilgejuvvo ja ipmirduvvo oahpaha ektui. Guorahallamis ledje golbma vuollegažaldaga: 1. Makkár rámmat stivrejit juoigama ja oahpaha?; 2. Makkár pedagogalaš vuogit geavahuvvojit oahpahasas?; 3. Makkár lea mánáid oktavuolta juoigami oahpahasas? Dieđut leat ovttahttojuvvon ja ovdanbuktojuvvon

fáttáid bokte vástidan dihte dutkangažaldagaide narratiiva guorahallama vehkiin. Narratiiva guorahallamis lea vejolaš girjás dutkangálduid bokte hukset oppalaš geahčastaga dutkanfáddái ja kontekstualiseret viiddit ollisvuhtii. Dalle lea vejolaš ipmirdit movt ovttaskas áššeolit laktá-sit dutkanfáddái ja viiddit fenomenii (Ferrari, 2015; Green et al., 2006; Sukhera, 2022).

Juoigama oktavuohta oahpahussii dutkojuvvon gálduid vuodul čájeha, ahte leat muhtin čállojuvvon dieđut áššis. Gávdnoidit teavsttat main čilgejit juoigama iešvuodaid (Jernsletten, 1978; Skaltje, 2005), maid lea vejolaš dulkot pedagogalaš dilis. Dasto bohtet ovdan bealit juoigama seailuheames (Hilder, 2012; Hirvonen, 2009). Dat addá vejolašvuoda bidjat oahpahussii ovdánahttindoaimmaid. Gálduin čuožžilit maiddái ovdamearkkat oahpahussii viežžamii (Fjellheim & Daling, 2024; Hirvasvuopio, 2024). Váldoboadus lea ahte leat vejolašvuodát ja hástalusat go ovddidit juoigama oahpahasas.

Vuolledutkanjearaldagaide bohtosiin vástidettiin, boahtá ovdan ahte rámmaeavttut nugo doahpagiid meroštallan ja doarjja oahpahusa rievadanproseassaide váikkuhit juoigama sisdollui oahpahasas. Makkár doahpagat leat adnon juoigamii oahppoplánain ja movt musihkkafága leat ipmirdan váikkuha dasa mii fállujuvvo oahppoásahusain. Dutkanteavsttaid guorahallamis boahtá ovdan ahte leat iešguđet čilgehusat ja dulkojumit doahpagiin.

Viidásit dutkanteavsttaid guorahallan čájeha, ahte gávdnoidit muhtin ovdamearkkat pedagogalaš bargovugiin juoigamis. Dat mearkkaša, ahte leat dieđut das makkár juoigama oahppanarenat leat dan ektui movt ja goas mánat ohppet juoigat. Boahtá ovdan maid, ahte gávdnoidit oahpponeavvut juoiganfáttá oahpaheapmái skuvllain ja oahppoásahusain. Teavsttain čájehuvvui maid, ahte gávdnoidit juoigama oahpahusa ovdánahttinvejolašvuodát. Dáin teavsttain eai leat goitge čielga ovdamearkkat oahpahasdiliin. Namuhuvvojit maiddái áššit mat leat hehttehusan juoigama oahpahasatnui, nugo gos ja maid heive juoigat.

Loahpačuoččuhussan lea, ahte muhtin teavsttain fuolakeahttá leat váilevaš dutkandieđut ja teavsttat juoigama ja mánáid ektui. Dát hehte váldit ovdan juoigama skuvllain ja ovddidit juoigama oahpahasas. Čanastagat gaskkal máná ja árbevirolaš árgabeaivejuoigama máná

bargovugiiguin, nugo dovnastallamis lea mearkkašupmi. Juste movt dan čatná oahpahussii báhcá dattege oalle njárbadin.

Bohtosat čájehit ahte lea áigi ja dárbu rahpat ságastallamiid, mo ovd-didit juoigama viidásit oahpahusarenain ja mo árbevirolaš juoigama seailuhit boahhtevuođas. Lea maid sáhka mánáid rivttiin beassat seailuhit iežaset eamiálbmotkultuvrra. Árbevirolaš juoigama bokte lea vejolaš oahppat, neavvut, guldalit ja muitalit árbevirolaš máhtu ovddosguvlui. Jus galgat beassat ávkkástallat daid beliid juoigamis oahpahusas de lea dehálaš čielggadit maid mii áigut ja ohcat čovdosiid hástalusaide.

Narratiiva guorahallamis lea čuolbman dutki subjektiviteahhta ja dutkipošuvnna váikkuhus. Dan lea vejolaš eastit bidjamiin dárkilis dutkanulbmila, masa ohccojuvvojit vástádušat. Bures ráddjejuvvon dutkanjearaldat stivre analysa objektiviteahhta. Ovddalgihtii meroštallojuvvon ohcansánit ja mángga diehtoohcanreaiddu geavaheami maid buktet unnit soaittáhatvuođa guorahallamii. Dát dagaha prosessii čađačuovgivuođa. Goitge narratiiva guorahallan addá kritihkalaš vejolašvuođa dulkot dutkojuvvon fáttá daid rámmaid siskkobealde, gos fenomena lea ja dat lea čielga ovdamunni juoigama dutkamis. Narratiiva guorahallama ovdamunni lea mánggajienatvuođa ovdanbuktin ja interdisiplinára dutkangietti dutkan.

Váilevaš juoigandutkan sámi oahpahusa olis dagaha, ahte ii lea vejolaš buktit viiddis bohtosiid geavadagain skuvllain, mánáidgárdiin ja eará oahppoásahusain. Lea čielggas, ahte dán áššis váilu vaikko makkár dutkan, de livččii dehálaš vuoruhit guorahallat ja čielggadit eambo mihtilmas pedagogalaš gaskaomiid árbevirolaš juoigamis ja suokkardallat makkár vejolašvuođat leat sirdit dan árbemáhtu oahpahusarenaide.

Forfatterbiografi

Laila Aleksandersen Nutti lea doavttirgrádstudeanta Lappi universitetas Roavvenjárggas ja allaskuvlalektor pedagogihkas Sámi allaskuvlla oahpaheaddjeoahpuin. Su dutkansuorgi lea sámi pedagogihkka ja su váldoberoštupmi lea juoigan estehtalaš vásáhussan ja ovdanbuktin, árbevirolaš máhttu ja sámi mánáid vuoigatvuođat. Sus lea gelbbolašvuohta

mánáidgárdesuorggis Sámis ja lea guhká searvvan árktalaš- ja álgoálb-
mot ovttasbargguin oahpahussuorggis.

Laila Aleksandersen Nutti er doktorgradsstudent ved University of Lapland i Rovaniemi og høgskolelektor i pedagogikk ved lærerutdanningen ved Sámi allaskuvla. Hennes forskningsområde er samisk pedagogikk og hovedinteresse er joik som estetisk erfaring og uttrykk, tradisjonell kunnskap og samiske barns rettigheter. Hun har kompetanse fra barnehagefeltet i Sápmi og har lenge vært engasjert i arktisk- og urfolkssamarbeid på utdanningsfeltet.

Gáldolistu

- Balto, A. M. (2008). *Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirlas kultuvrra boahttevas buolvvaide: Dekoloniserema aksuvdnadutkamus Ruota beale Sámis [Sámi teachers pass on traditional culture to future generations: An action research of decolonization in Swedish Sámi]*. Sámi allaskuvla.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24, 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fjellheim, F., & Daling, G. (2023). Joik. In A. H. Balsnes, L. A. Hagen, & S. Haukenes (Eds.), *Sangglede og stemmebruk i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fjellheim, F., & Daling, G. (2024). Joik. In A. H. Balsnes, I. Danbolt, & S. Haukenes (Eds.), *Sangglede og stemmebruk i skolen*. Gyldendal.
- Fyhn, A. B., & Nutti, Y. J. (2023). Intangible cultural heritage as a resource for a sami mathematics curriculum. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(2), 16–31. <https://doi.org/10.47381/aijre.v33i2.455>
- Gaski, H. (2008). Yoik - Sami music in a global world. In H. Minde (Ed.), *Indigenous people: Self-determination knowledge, indigeneity* (pp. 347–360). Eburon Academic.
- Gaup, Á. M. (1995). Olbmo musihkalaš gákti-luohtebidjama birra [A persons musical regalia - About making yoiks]. In *Cafe Boddu: esseyčoaħkkáldat* (Vol. 2, pp. 73–92). Davvi girji.
- Graff, O. (2017a). *Sámi musihkka – nanu árbevierru ja gelddolaš odasteapmi [Samisk musikk – livskraftig tradisjon og spennende fornying]* (Sámi logut mitalit 10. Čielggaduvvon sámi statistihkka 2017). Sami allaskuvla. <https://samilogutmitalit.no/se/2017/sami-musihkka-nanu-arbevierru-ja-gelddolas-odasteapmi>

- Graff, O. (2017b). *Samisk musikk – livskraftig tradisjon og spennende fornying* (Samiske tall forteller 10. Kommentert samisk statistikk 2017). Sami allaskuvla. <https://samilogutmuitalit.no/nb/2017/samisk-musikk-livskraftig-tradisjon-og-spennende-fornyng>
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine*, 5(3), 101–117.
- Hilder, T. R. (2012). Repatriation, revival and transmission: The politics of a Sámi musical heritage. *Ethnomusicology Forum*, 21(2), 161–179. <https://doi.org/10.1080/17411912.2012.689473>
- Hirvasvuopio, A. (2024). Bringing back the voices of our ancestors: Developing and Indigenizing Sámi music education. In T. O. Rakena, C. Hall, A. Prest, & D. Johnson (Eds.), *Decolonising and indigenising music education: First peoples leading research and practice* (pp. 12–24). Routledge.
- Hirvonen, V. (1999). *Sámeeatnama jienat : sápmelas nissona bálggis girjecállin*. DAT.
- Hirvonen, V. (2009). Juoiggus uksan sámi njálmmás girjjálasvuhtii: bálggis gillii, identitehtii ja iesárvui [The Yoik Opens a door to Sámi oral literature: A path into language, identity and self-esteem]. *Sámi diedalaš áigečála*, 1-2/2009, 90–105.
- Hirvonen, V., & Balto, A. (2008). Iesmearrideapmi sámi oahppo- ja skuvlensuorggis [Self-determination in Sámi education sector]. *Gáldu Čála: Journal of Indigenous Peoples Rights*, 2, 104–123.
- Hämäläinen, S. P. (2023). “I sound”-yoik as embodied health knowledge [Doctoral dissertation, UiT - The arctic University of Norway, <https://munin.uit.no/handle/10037/29790>
- Ijäs, J. J., Keskitalo, P., Oskal, N., & Gaup, Á. M. (2021). *Muital fal! Ofelaš mánáid giela ja jurddašeami ovddidepmái* [Please tell! For the development of children’s language and thinking]. Sami allaskuvla.
- Jernsletten, N. (1978). Om joik og kommunikasjon. In *Kultur på karrig jord: festskrift til Asbjørn Nesheim* (pp. 109–122). Norsk folkemuseum.
- Jouste, M. (2009). Traditional melodic types in the music of the Sámi in Finland. In J. Niemi (Ed.), *Perspectives on the song of the indigenous peoples of northern Eurasia: Performance, genres, musical syntax, sound* (pp. 240–266). Tampere University Press.
- Kallio, A. A., & Länsman, H. (2018). Sami re-imaginings of equality in/through extracurricular arts education in Finland. *International Journal of Education & the Arts*, 19(7). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1907>
- Keskitalo, P. (2017). *Kultursensitiiva sámi skuvla* [Culturally sensitive Sámi school]. Davvi girji.
- Keskitalo, P. (2022). Timelines and strategies in Sami education. In T. Olsen & H. Sollid (Eds.), *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on Policies and*

- Practices From Sápmi and Beyond* (pp. 33–52). Scandinavian University Press.
<https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-03>
- Keskitalo, P., Rasmussen, T., Rahko-Ravanti, R., & Äärelä-Vihriälä, R. (2021). Gáfestallan Talks of the Indigenous Research Paradigm in Sámi Research. In P. Virtanen, P. Keskitalo, & T. Olsen (Eds.), *Indigenous Research Methodologies in Sámi and Global Contexts*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004463097>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kuokkanen, R. (2009). *Boaris dego eana : eamiálbmogiid diehtu, filosofiját ja dutkan*. CállidLágádus.
- Nergård, V. (2005). *Slekt og rituelt slektskap i samiske samfunn: Innspill til en psykodynamisk forståelse av sosialisering* [Doctoral dissertation, Universitetet i Oslo]. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014072308057
- Nutti, L. A. (2011). *Juoiggadan – Jeg holder på så smått med å joike. Med urfolksblikk og re-tenking rundt barnehagen som joikearena*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Nutti, Y. J. (2016). Decolonizing Indigenous teaching: Renewing actions through a critical utopian action research framework. *Action Research*, 16(1), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1476750316668240>
- Oahpahusráđđehus. (2016). *Vuodđooahpahusa oahppaplána vuodúštusat 2014* [National core curriculum for basic education 2014]. Opetushallitus [Finnish National Agency for Education] Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vuoddoahpahusa-oahppaplana-vuodustusat-2014>
- Oahpahusráđđehus. (2022). *Árrabajásgeassinplána vuodúštusat 2022* [Early Childhood Education: Basics of the Curriculum]. Opetushallitus [Finnish National Agency for Education]
- Ohcejohka gieldda. (2020). *Ohcejoga gieldda árramánna- vuodabajásgeassinplána* [Ohcejoga municipality's early childhood development plan]. Ohcejohka gieldda. <https://www.utsjoki.fi/wp-content/uploads/2020/01/ohcejoga-gieldda-rramnvoabajsgeassinplna.pdf>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget.
- Samediggeráđdi. (2019). *Sámediggeráđi čilgehus luodi ja sámi musihka birra 2019*. Sámediggi. <https://sametinget.no/sok.aspx?MIId=8&searchTerm=S%C3%A1medigger%C3%A1%C4%91i+%C4%8Dilgehus+luo%C4%91i++ja+s%C3%A1mi+musihka+birra+2019+>
- Sametingsráđdet. (2019). *Sametingsráđdets redegjorelse om joik og samisk musikk 2019*. Sametinget. https://sametinget.no/_f/p1/i5404f8be-9e6b-4ebb-9dfd-6ec0198fb69d/sametingsradets-redegjorelse-om-joik-og-samisk-musikk-2019-publisering-2.pdf

- Sara, M. N. (2004). Samisk kunnskap i undervisning og læremidler. I V. Hirvunen (Ed.), *Samisk skole i plan og praksis*. ČálliidLágadus - Forfatternes Forlag.
- Skaltje, M.-L. (2005). *Luondu juoiggaha [Nature makes you yoik(sing)]*. DAT.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*.
- Smith, G. H. (2004). Mai i te maramatanga, ki te putanga mai o te tahuritanga [From conscientization to transformation]. *Educational Perspectives*, (1), 46–52.
- Sukhera, J. (2022). Narrative reviews: Flexible, rigorous, and practical. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(4), 414–417. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-22-00480.1>
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222.
- Turi, J., & Ruong, I. (1965). *Muitalus sámiiid birra [An Account of the Sami]*. Skolöverstyrelsen.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 - samisk (LK20S)*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/>
- Zmyvalova, E. A., & Outakoski, H. (2024). Lived experiences of the right to Sámi language in school. Umeå Universitet.

KAPITTEL 5

Lærerstudenters erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter knyttet til sang

Anne Haugland Balsnes

Universitetet i Agder

Jens Knigge

Nord universitet

Regine Vesterlid Strøm

Nord universitet

Abstract

The tradition of collective singing is a key part of cultural heritage, playing a role in social, political, and religious life. Preschools and schools are essential for developing children's singing abilities. However, singing has become less emphasized in the Norwegian school system, despite its presence in curricula. The continuation of the singing tradition relies on teachers being skilled in singing and leading singing activities, highlighting the importance of teacher education.

The purpose of the present study is to generate more knowledge about singing in teacher education because it subsequently impacts singing in the Norwegian school system overall, particularly in music classes. The chapter is based on a 2021 nationwide survey of teacher students from 11 institutions, exploring their experiences, competencies, and attitudes towards singing. The study draws on theoretical and policy perspectives to understand the role of singing in teacher education and its broader impact on the school system.

The findings show that while student teachers hold positive attitudes and see singing as valuable for human development, they feel unprepared, citing insufficient training and low confidence in their singing-related competence. Increased focus on singing in education is recommended.

Keywords: experiences, competencies, attitudes and legitimization arguments of student teachers related to singing

Sitering: Balsnes, A. H., Knigge, J. & Strøm, R. V. (2025). Lærerstudenters erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter knyttet til sang. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 123–157). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Sang er en viktig dimensjon i grunnskolens musikkundervisning. Stemmen er det eneste musikkinstrumentet som er i og skapes av kroppen selv, og er dermed et lett tilgjengelig, rimelig og bærekraftig instrument (Balsnes, 2023). Menneskestemmen er også et sårbart instrument siden det er nært knyttet til kropp, pust, følelser og identitet (Schei, 2007; Spahn & Richter, 2006; Strøm, 2021; Welch, 2005). Sang- og samsangtradisjonen utgjør en sentral del av vår felles kulturarv i både sosialt, politisk og religiøst liv (Bjørkvold, 2014; Strøm et al., 2022). Sangaktiviteter kan fungere fellesskapsfremmende og bidra til trivsel, men det å synge kan også assosieres negativt for personer som ikke har opplevd sangrelatert mestringsfølelse, med stemmeskam som resultat (Schei & Schei, 2017). Noen barn og unge opplever utestengelse fra samsangsituasjoner fordi de ikke synger «bra» nok (Hogle, 2021), mens andre selv tar avstand fra å delta. Korsang blir gjerne oppfattet å være en feminin aktivitet (Hall, 2005, 2018; O'Toole, 1998), og særlig tenåringsgutter kan forholde seg tause under samsangaktiviteter i skolen (Hentschel, 2022). Også stemmeskiftet hos både jenter og gutter kan hindre gode sangopplevelser (Gackle, 2019).

Barnehage og skole spiller en nøkkelrolle i utviklingen av barn og unges sangferdigheter. Det forutsetter at lærere har kompetanse i å synge og lede sangaktiviteter. Sett i et historisk perspektiv har mangelen på kvalifiserte lærere i sang og stemmebruk vært et gjennomgående tema. Helt fra de første offentlige lærerutdanningene så dagens lys på 1820- og 1830-tallet og frem til i dag, har sangens plass i lærerutdanningen gradvis blitt mer underordnet. Fra å være et selvstendig obligatorisk fag med vektlegging på sangteknikk, notelære, akkompagnement og repertoarkunnskap, er det i dagens lærerutdanning ingen obligatoriske krav til sang og stemmebruk. Ifølge Årva (1987) viser utviklingen gjennom forrige århundre at også mangelen på lærere i skolen med tilfredsstillende sang- og musikkfaglig kompetanse økte frem mot 1960-tallet. Omleggingen til treårig allmennlærerutdanning etter ny lov av 1973 førte til en ytterligere nedskalering av sang- og musikkfaget (Jørgensen, 2001). Akademia hadde gjort sitt inntog: Lærerskole ble lærerhøgskole, elever ble studenter og «undervisningstiden ble nesten halvert» (NOKUT, 2006, s. 15). Da *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*

ble innført i 1992, kunne studentene fullføre lærerutdanningen uten kurs eller studiepoeng i musikk (Jørgensen, 2001, s. 126). Gjennom hele fagets historie viser undersøkelser at det har vært vanskelig å legitimere verdien av sang og musikk i lærerutdanningen opp mot teoretiske fag (Jørgensen, 2001; Årva, 1987). Høsten 2017 begynte de første studentene på den nye masterutdanningen for grunnskolelærere 1–7 og 5–10. Disse studentene har kunnet gjennomføre et femårig løp uten et praktisk-estetisk fag i porteføljen. Med unntak av valgemnene i musikk (30 eller 60 stp.), kan sangaktiviteter i dagens lærerutdanning se ut til å være overlatt til tilfældighetene.

Ser vi på skolen, har sang gått fra å være et eget fag til å bli mindre tematisert i læreplaner (Balsnes et al., 2022). Likevel skal det ifølge gjeldende planverk synges både i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I den overordnede delen av skolens læreplan heter det at elevene skal «lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, *estetiske uttrykksformer* og praktiske aktiviteter» (s. 5, vår utheving). Betydningen av kunst- og kulturuttrykk fremheves også: «Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få *oppleve et variert spekter av kulturuttrykk* gjennom sin tid i skolen» (s. 5, vår utheving). I musikkfaget skal elevene få «erfaring med å spille, *syng* og danse i ulike sammenhenger», og «kunne bruke stemmen variert til *sang* og *andre vokale uttrykk*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4, vår utheving). Sang knyttes også til det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», hvor eleven skal utvikle evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang og andre vokale uttrykk og dans (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). I norskfaget skal elevene «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, *sang*, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 5, vår utheving). I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) nevnes sang under det obligatoriske fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» (s. 48), men ikke under fagområdet «kunst, kultur og kreativitet» (KKK) (s. 50–52). Her inngår derimot musikk sammen med andre uttrykksformer som «billedkunst og kunsthåndverk», «dans, drama, litteratur, film, arkitektur og design» (s. 51). Det tverrfaglige arbeidet skal blant annet bidra til at barn får oppleve «tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid» (s. 50) i møte med kunstneriske, estetiske og kulturelle uttrykk.

Undersøkelser viser at sangaktiviteter i barnehager og skoler utføres av nøkkelpersoner heller enn personalet som helhet, at synging avtar jo høyere opp i klassetrinnene man kommer, og at stemmeskam og «sangutrygghet» er utbredt blant mange lærere (Balsnes et al., 2022; Schei & Balsnes, 2022). Derfor er det interessant å rette blikket mot lærerutdanningen. Ifølge Statistisk sentralbyrå har kun halvparten av de som underviser i musikk utdanning i faget (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). For lærere under tretti år, gjelder tilsvarende kun en tredjedel. Nielsen og Karlsen (2021) problematiserer disse tallene og viser at bildet kan være noe mer sammensatt dersom man inkluderer lærere med stillinger under femti prosent i statistikken. Skolestørrelsen spiller også inn. Like fullt er det mange elever i norsk grunnskole som har musikkundervisning med lærere uten utdanning i faget. Mot denne bakgrunnen har vi i våre undersøkelser kartlagt sang i grunnskolelærerutdanningen, ikke bare i de valgbare musikkemnene. For å kunne sammenligne har vi inkludert barnehagelærerstudenter i undersøkelsen, siden denne gruppen utgjør en (vesentlig) del av den samlede lærerutdanningen.

Dette kapitlet bygger på en landsdekkende spørreundersøkelse fra 2021 hvor lærerstudenter fra elleve universiteter og høyskoler fikk invitasjon til å delta via et web-basert spørreskjema. Kapitlet tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter har sisteårs lærerstudenter knyttet til sang?* Materialet kontekstualiseres med teoretiske og empiriske perspektiver hentet fra det musikkpedagogiske fagfeltet og politiske styringsdokumenter (som læreplaner og strategidokumenter). Formålet med den foreliggende undersøkelsen er å fremskaffe mer kunnskap om sang i lærerutdanningen fordi det i neste omgang har innvirkning på sang i norsk skole generelt og i musikkundervisningen spesielt.¹

¹ Forfatterne er alle tilknyttet universiteter som tilbyr lærerutdanning og er på ulike måter involvert i musikkundervisningen.

Relevant teoretisk og empirisk forskning

Tidligere forskning på sang i lærerutdanningen

I studier utført av Wicks (2014) og Russell-Bowie (2010), hevdes det at det generelt er for lite sang i lærerutdanningen. Flere påpeker at mangel på mestringsopplevelser kan føre til usikkerhet og resignasjon som igjen gjør at nyutdannede lærere forsøker å unngå å måtte undervise i sang og musikk (Barrett et al., 2019; Fredriksen, 2018; Hennessy, 2017; Mäkinen & Juvonen, 2017). Undersøkelser (Koutsoupidou, 2010; Sirek & Sefton, 2023) viser også at lærerstudenter ikke får relevant praksis når det gjelder sang og musikk, og at det har negativ innvirkning på deres sangtrygghet. Balsnes og Jansson (2022) undersøker hvordan obligatorisk korsang for lærerstudenter påvirker studentenes forhold til sang og finner at kordeltakelsen fører til kompetanseutvikling og ny selvforståelse. Flere andre studier viser også hvordan ulike sangrelaterte opplegg i studiet økte både kompetanse og tro på egen evne til å synge (Addessi & Carugati, 2010; Ballantyne, 2006; Barrett et al., 2019; Henley, 2017; Heyning, 2011; Morris-Campbell, 2022; Neokleous, 2013, 2015; Poulter & Cook, 2020; Richards, 1999; Swain & Bodkin-Allen, 2014; Welch, 2020; Welch & Henley, 2014; Wicks, 2014).

Denne kortfattede oversikten viser at det finnes noe forskning på sang i lærerutdanningen generelt, men ingen studier som tar for seg lærerstudenters erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter knyttet til sang nasjonalt, det vil si på representativt nivå. Foreliggende studie vil dermed bidra til å frembringe mer kunnskap på feltet.

Legitimering av sang: teoretiske og empiriske perspektiver

En sentral del av vår studie retter søkelyset mot hvordan lærerstudenter begrunner bruken av sang i barnehage og skole. I et teoretisk perspektiv er det derfor nærliggende å ta utgangspunkt i Varkøy, som har behandlet temaet legitimering av musikkundervisning i en rekke publikasjoner (bl.a. 2003, 2015). Varkøy adresserer ikke det å synge spesifikt, men derimot musikkfaget generelt. Vi har likevel funnet hans kategorier nyttige

for vårt formål. Varkøy foreslår å samle ulike idéhistoriske begrunnelser i fire hovedkategorier (2015, s. 110):

- 1) Musikk som erkjennelsesmiddel: En slik tenkning har lang historie og handler om musikkens betydning for menneskelig utvikling. Begrunnelser som plasserer seg innen både metafysisk og psykologisk tenkning.
- 2) Musikk som dannelsesmiddel: Begrunnelser som handler om musikkens sosialt oppdragende funksjon.
- 3) Musikk som uttrykksmiddel: Begrunnelser som har røtter i antikken og er videreført i vår tid av den musiske bevegelsen.
- 4) Musikk som middel for ulike nyttige formål: Begrunnelser som kan gjenfinnes i hele den musikkpedagogiske idéhistorien.

Varkøy selv foreslår å slå sammen kategoriene 1 og 2 til en overordnet kategori som kan kalles «musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person» (Varkøy, 2015, s. 111). I likhet med Balsnes et al. (2022) har vi valgt å etterfølge denne anbefalingen. I analysen forholder vi oss dermed til tre kategorier hvor musikk er byttet ut med sang, som følger:

- 1) Sang og dens betydning for menneskets utvikling personlig og sosialt
- 2) Sang som uttrykksmiddel
- 3) Sang og dens nyttefunksjon

Varkøy trekker frem nyere legitimeringsmomenter, som at musikk kan bidra til rekreasjon i skolehverdagen og ha en helende virkning for både individ og samfunn. Han mener at slike begrunnelser plasserer musikkfaget i randsonen av skolens undervisningsfag. Vi vil imidlertid hevde at også slike argumenter handler om nyttetenkning og velger å plassere dem i kategori 3.

Vi har allerede brukt Varkøys teoretiske bidrag som grunnlag for en tidligere empirisk studie (Balsnes et al., 2022) hvor vi undersøkte hvordan *ansatte* i barnehage og skole legitimerer bruk av sang. Studien baserte seg på en nasjonal kvantitativ tverrsnittsundersøkelse med barnehagelærere

og grunnskolelærere. I tillegg gjennomførte vi casestudier i utvalgte barnehager og skoler hvor datainnsamlingen besto av deltakende observasjon og intervjuer med ledere og lærere. Begge studiene ble inkorporert i et trianguleringsdesign hvor ulike typer datamateriale og analysemetoder (kvantitative og kvalitative) ble kombinert. Vi undersøkte også om ulike syn på sangens funksjon og i hvilken grad lærere synger med barn og elever henger sammen med lærernes personlige egenskaper (for eksempel utdanningsbakgrunn, musikalsk kompetanse, alder og kjønn). Resultatene viser at ansatte i norske barnehager og skoler begrunner sang med flere argumenter som befinner seg både innenfor og på tvers av Varkøys kategorier. Det er også en tydelig konsensus blant deltakerne i utvalget om at sang er spesielt relevant i forbindelse med utenom-musikalske funksjoner (for eksempel å lære språk eller å bygge fellesskap). Minst vektlagt er begrunnelser knyttet til innholdet i læreplaner og utvikling av sangstemmen.

Det at vi nå også bruker Varkøys legitimeringskategorier i denne studien, fører til at de to studiene kan sees i sammenheng. I tillegg til at begge studiene er basert på samme teoretiske bakgrunn, bruker vi samme måleinstrument (det vil si samme legitimeringsskala i spørreskjemaet). Dermed blir det mulig å se på hvilke tidspunkt legitimeringsholdninger «danner» seg, altså om vi finner forskjeller eller likheter når vi spør lærere på to forskjellige tidspunkt i karrieren.

Metode

Våren 2021² gjennomførte vi en tversnittstudie hvor 2105 avgangsstudenter fra elleve universiteter og høyskoler fikk invitasjon til å delta via et web-basert spørreskjema. Spørreskjemaet ble sendt ut til elleve³ av

-
- 2 Spørreundersøkelsen ble gjennomført i løpet av pandemien i en periode hvor det var delvis nedstengning, men med tanke på at studentene hadde hatt flere år uten pandemi, antar vi at den hadde en forholdsvis liten effekt på de fleste spørsmålene (som dreide seg om den totale studietiden).
 - 3 Universitetet i Tromsø (UiT), Nord universitet (Nord), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Høgskolen på Vestlandet (HVL), Universitetet i Stavanger (UiS), Universitetet i Agder (UiA), Universitetet i Sørøst-Norge (USN), OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet), Norges musikkhøgskole (NMH), Høgskolen i Innlandet (HINN), NLA Høgskolen (NLA).

totalt femten⁴ høyskoler og universiteter som tilbyr lærerutdanning. Ti av disse elleve tilbyr både barnehagelærerutdanning (BLU) og grunnskolelærerutdanning (GLU/MAGLU), mens fem hadde faglærerutdanning i musikk⁵ da vi gjennomførte datainnsamlingen. Institusjonene ble bedt om å distribuere spørreskjemaet til studenter på alle disse utdanningene. $N = 885$ av studentene besvarte spørreskjemaet (respons: 42,1 prosent).⁶ Slike surveys har ofte en responsrate på under tjue prosent. Sett i lys av det er resultatet positivt. Imidlertid er kravet til en representativ studie vanligvis svarprosent på over femti, eller helst over seksti til sytti prosent (Holand, 2018; Miksza & Elpus, 2018, s. 28–29). Dermed er ikke den realiserte responsen helt tilfredsstillende. Studier som har for lav responsrate kan delvis ha en «non-response bias» (Miksza & Elpus, 2018, s. 28). Vi har gjort ulike tiltak for å sikre og vurdere representativiteten. Vi har sjekket forskjeller mellom *early* og *late responders*. I tillegg har vi sammenlignet utvalgets karakteristikk med populasjonens karakteristikk (lærerutdanninger per fylke, kjønnsfordeling blant studenter). Våre analyser viser at datamaterialet gjen-speiler ganske presist fordelingen av lærerutdanninger per fylke (det eneste fylket som ikke er representert i utvalget er Møre og Romsdal) og den nasjonale kjønnsbalansen når det gjelder lærerstudenter (se avsnitt «Resultater»). Ettersom vi ikke kan kontrollere en responsbias i henhold til variabler som potensielt kan være relevante, men som ikke var inkludert i spørreskjemaet, kan vi, basert på våre analyser, fortsatt ikke være sikre på at datamaterialet kan anses som representativt for

4 Høgskolen i Volda (HVO), Høgskolen i Østfold (HIOF), Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) og Den samiske høyskolen deltok av praktiske årsaker ikke i undersøkelsen.

5 HVL, HINN, NMH, Nord og UiA.

6 Undersøkelsen ble foretatt i løpet av perioden hvor en del av undervisningen foregikk digitalt på grunn av Covid-19. Konkret betyr dette at noen studenter fylte ut spørreskjemaet under en forelesning i et universitetsbygg, mens andre deltok i studien i en forelesning via Zoom/Teams. Siden spørreskjemaet uansett måtte fylles ut på nettet, dvs. på datamaskin, nettbrett eller mobiltelefon, antar vi ikke at stedet (fysisk eller digitalt) hadde noen innvirkning på studentenes svaratferd.

hele den norske lærerutdanningen. De kontrollerte variablene støtter imidlertid antakelsen om datamaterialets representativitet.

Spørreskjemaet, som tok om lag ti minutter å besvare, inneholdt blant annet spørsmål om studentenes bakgrunn (for eksempel studie-sted, studieprogram og kjønn), oppfatning av egen musikalitet, erfaringer og ønsker angående sangrelaterte emner i høyere utdanning, samt erfaringer og forventninger angående bruk av sang i egen yrkespraksis. Avslutningsvis spurte vi studentene hvorfor de synes at sang er viktig/ ikke viktig i barnehage eller skole.

Gjennom spørreskjemaet ble kun alminnelige kategorier av personopplysninger generert, og – hvis nødvendig – fullstendig anonymisert ved bearbeiding og lagring av datamaterialet. Studien ble vurdert og godkjent av Sikt (referansenummer 906836).

Analysene ble utført som deskriptiv statistisk analyse. I tillegg ble inferensstatistiske metoder brukt når forskjeller mellom grupper eller sammenhenger mellom variabler ble testet på signifikans.

Resultater

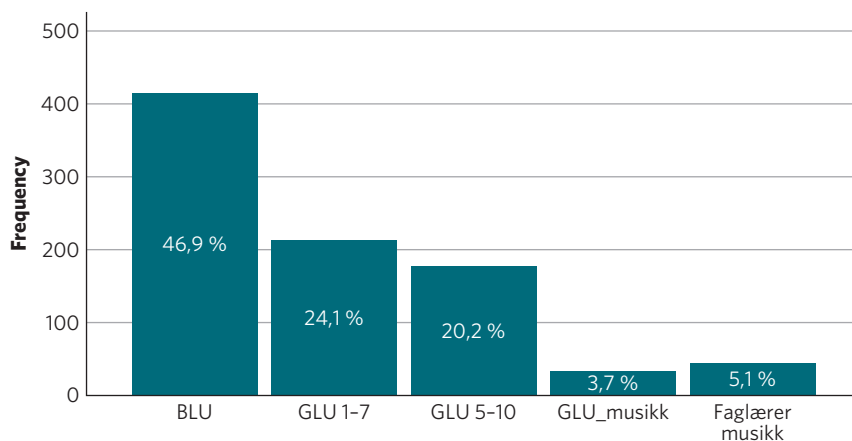
Utvalg: Bakgrunnsinformasjon om studentene

Studium

Utvalget er delt inn i fem kategorier: barnehagelærerstudenter (heretter kalt BLU-studenter), grunnskolelærerstudenter som utdanner seg for 1.–7. trinn (GLU 1–7) eller 5.–10. trinn (GLU 5–10), grunnskolelærerstudenter som har tatt valgemne i musikk⁷ (GLU-mus) og faglærerstudenter i musikk (FAG-mus).

Respondentene skulle krysse av for hvilket studium de gikk på (Figur 1): Det var 46,9 prosent som gikk på BLU; 24,1 prosent på GLU 1–7; 20,2 prosent på GLU 5–10; 3,7 prosent på GLU-mus og 5,1 prosent på FAG-mus.

⁷ I de fleste tilfeller er det snakk om 30 eller 60 studiepoeng i musikk. Noen institusjoner tilbyr også mulighet for masterfordypning i musikk.



Figur 1. Deltakernes studieretning.

Alle BLU-studenter har KKK (kunst, kultur og kreativitet) med integrert musikk som en obligatorisk del av sitt studium. Av resultatene går det frem at 34 prosent av BLU-studentene i tillegg hadde valgt kunstfaglig fordypning som inneholder musikk (30 stp.). Tallene for GLU viser at 8,2 prosent av GLU 1–7 og 8 prosent av GLU 5–10 hadde studiepoeng i musikk. Alle faglærerstudentene hadde selvsagt også studiepoeng i musikkfaget. Totalt hadde dermed 8,6 prosent av lærerstudentene i vårt utvalg som utdanner seg for grunnskole og videregående skole, formell musikkkompetanse. Det tverrfaglige kunnskapsområdet KKK er et obligatorisk emne på 20 studiepoeng, og derfor er det ingen overraskelse at tre fjerdedeler (77,3 prosent) av BLU-studentene hadde mindre enn 30 studiepoeng i musikk. Blant GLU-studentene med valgemne i musikk hadde 69,7 prosent mindre enn 60 studiepoeng, mens 30,3 prosent hadde 60 studiepoeng eller mer.

Kjønn

Når det gjelder kjønn, oppgir åtti prosent av respondentene at de er kvinner, mens tjue prosent er menn.⁸ Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (2022) er 90,4 prosent av de ansatte i barnehagen kvinner. I vår undersøkelse utgjør kvinneandelen 87,7 prosent blant BLU-studentene. Tall fra SSB (2022) viser videre at 74,2 prosent av de ansatte i norsk grunnskole er

⁸ Tre har krysset av på annet, fire har krysset av på at de ikke ønsket å svare og åtte har ikke svart.

kvinner, mens det i vår undersøkelse er 73,2 prosent kvinnelige grunn-skole-lærerstudenter (inkludert faglærer musikk). Kjønnfordelingen i utvalget gjenspeiler dermed fordelingen i feltet. Fordelt på studieprogram ser kjønnfordelingen slik ut:

Tabell 1. Kjønn fordelt på studieprogram

			Kjønn		
			Kvinne	Mann	Total
Studium	BLU	Antall	357	50	407
		%	87,7%	12,3%	100,0 %
	GLU 1-7	Antall	179	33	212
		%	84,4 %	15,6%	100,0 %
	GLU 5-10	Antall	117	57	174
		%	67,2%	32,8%	100,0 %
	GLU_musikk	Antall	26	7	33
		%	78,8%	21,2 %	100,0 %
	Faglærer musikk	Antall	17	27	44
		%	38,6 %	61,4%	100,0 %
	Total	Antall	696	174	870
		%	80,0 %	20,0%	100,0%

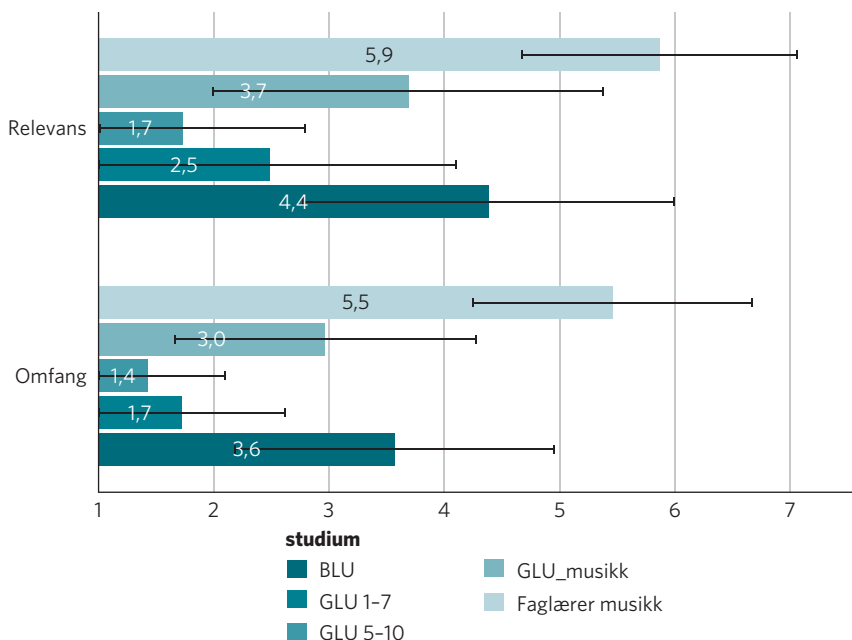
Det er få menn i BLU og GLU 1–7, mens prosentandelen menn øker til 34,4 prosent på GLU 5–10. På faglærerutdanningen i musikk er det derimot overvekt av menn med 61,4 prosent.

Hvilke erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter har sisteårs lærerstudenter knyttet til sang?

A. Erfaringer

Sangens rolle og relevans i studiet

Studentene ble stilt følgende spørsmål om sang i lærerutdanningen: «Hvor stor rolle har sang eller sangrelaterte emner spilt i din utdanning som helhet?» Her ble de bedt om å krysse av på en skala fra 1 til 7 (1 = *ingen rolle*, 7 = *veldig stor rolle*). Videre ble de spurt: «Hvor relevant synes du at sang eller sangrelaterte emner har vært i din utdanning i sin helhet?» (1 = *ikke relevant*, 7 = *veldig relevant*).



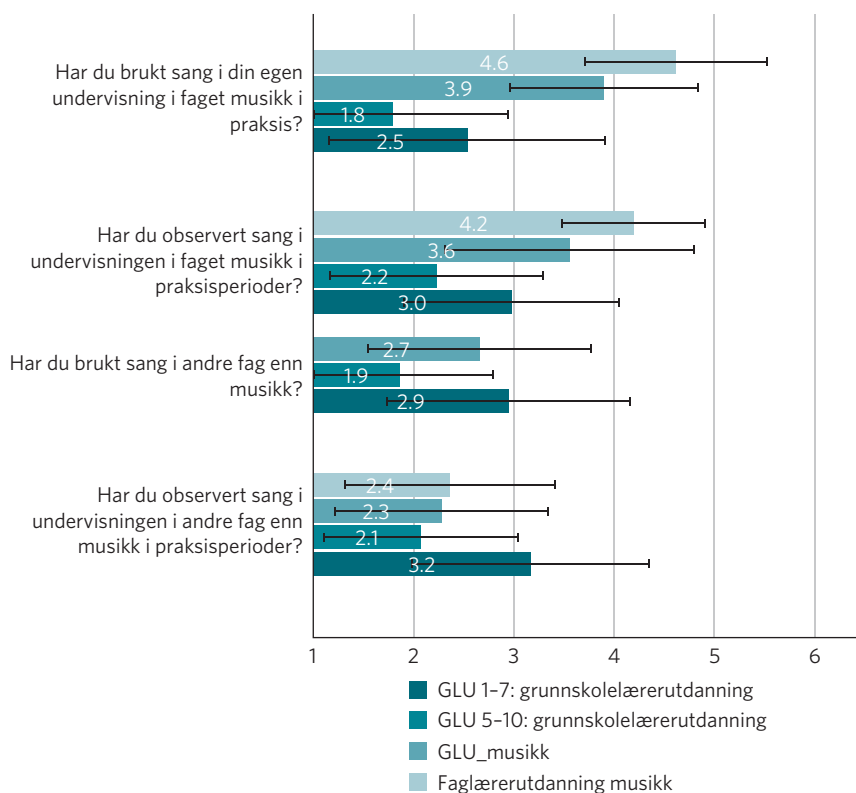
Figur 2. Studentenes syn på omfang og relevans av sangrelaterte emner i studiet (gjennomsnittstall; usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

FAG-mus scorerer, ikke overraskende, høyest på disse spørsmålene og ender i gjennomsnitt på 5,5 (av 7) på sang og sangrelaterte emners rolle i utdanningen og 5,9 på relevans. GLU-mus ligger betydelig lavere, de scorer i gjennomsnitt 3,0 (av 7) på rolle i utdanningen og 3,7 på relevans. BLU-studentene ligger «midt på treet» med tallene 3,6 og 4,4. Både GLU 1-7 og GLU 5-10 scorer lavt, GLU 5-10 aller lavest (henholdsvis 2,5 og 1,7 for GLU 1-7 og 2,5 og 1,7 for GLU 5-10). Det betyr at GLU-studentene mener at sang har spilt en beskjeden rolle og vært lite relevant i utdanningen.

Sang i praksisperioder

Vi spurte studentene om de har opplevd sangrelaterte aktiviteter i praksisperiodene. Her var det i skjemaet skilt mellom skole og barnehage, hvor det for GLU/faglærerstudentene ble stilt spørsmål knyttet til skolefag (Figur 3). Studentene ble spurt om de hadde observert sang i undervisningen i musikkfaget i løpet av praksisperioden og om de selv hadde

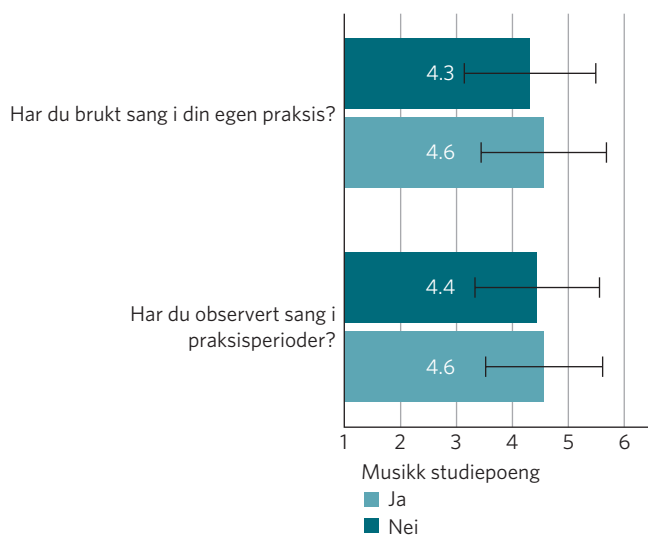
anvendt sang i undervisningen. Deretter spurte vi om studentene hadde observert sang eller selv brukt sang i andre fag i praksisperioden. Her var svaralternativene fra *aldri* til *alltid* (= flere ganger daglig) på en skala fra 1 til 6 (Figur 3):



Figur 3. Sang i praksisperioder (gjennomsnittstall; usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

Studentene på FAG-mus observerer og bruker ofte sang i musikkfaget, men mer sjelden i andre fag – noe som kan forklares ved at det ofte ikke har praksis i andre fag enn musikk. GLU-mus ligger lavere enn FAG-mus når det gjelder musikkfaget, men høyere enn dem når det gjelder å bruke sang i andre fag. GLU 1–7 observerer og bruker sang både i musikkfaget og i andre fag, mens GLU 5–10 svarer *sjelden* på alle de fire spørsmålene. Antallet studiepoeng i musikk øker naturlig nok sannsynligheten for at studentene både har observert og brukt sang i undervisningen.

Vi spurte også BLU-studentene om de hadde observert eller brukt sang i sine praksisperioder i barnehagen (Figur 4). Både BLU-studentene med og uten musikkforydypning observerer og bruker ofte sang i sin praksis. Fordypning i musikk øker nesten ikke sannsynligheten for observasjon eller bruk av sang – noe som kanskje kan forklares med at BLU-studentene sannsynligvis blir sendt ut til de samme praksisbarnehagene uavhengig av fordypningsfag.



Figur 4. Gjennomsnittlig bruk og observasjon av sang i praksis (usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

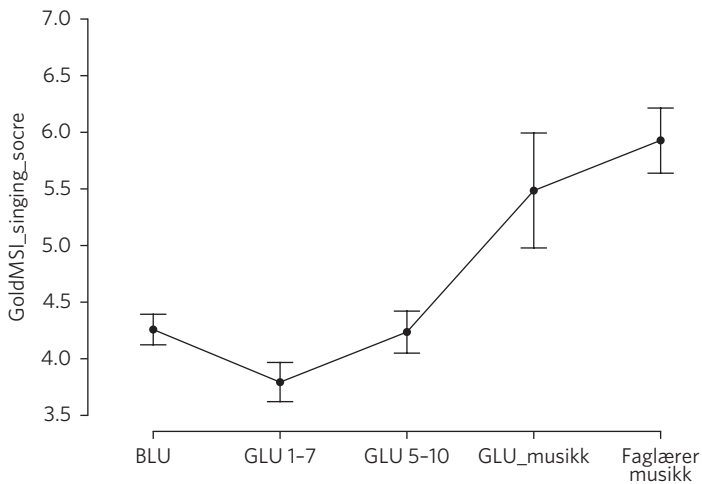
B. Sangkompetanse og sangrelatert læringsutbytte etter studietid⁹

Selvopplevd sangkompetanse

For å få et inntrykk av hvordan studentene ser på sin egen musikalske kompetanse ble det internasjonale måleinstrumentet *Goldsmiths Musical*

⁹ Selv om vi spør etter læringsutbytte etter endt studietid, er vi klar over at kompetanseutvikling knyttet til sang ofte skjer *før* studentene begynner på studiet (familie, oppvekst osv.) og *utenfor* det som skjer på universitetet/høgskolene. Dette vil følges opp i en kommende artikkel (Knigge & Balsnes, 2025).

Sophistication Index (Gold-MSI; Müllensiefen et al., 2014) benyttet. Måleinstrumentet baserer seg på en sammenfatning av flere spørsmål som omhandler fem kompetansedimensjoner, blant dem selvrapportert sangkompetanse (for eksempel «Hvis noen begynner å synge en sang jeg ikke kan fra før av, kan jeg som regel synge med» eller «Jeg er i stand til å treffe de riktige tonene når jeg synger med til en musikkinnspilling jeg lytter til»), som vi har brukt i denne studien. Studentene ble bedt om å si seg enige eller uenige i en rekke påstander på en skala fra 1 til 7 (fra *fullstendig uenig* til *fullstendig enig*).



Figur 5. Studentenes selvopplevde sangkompetanse målt med Gold-MSI (gjennomsnittstall; konfidensintervall: 95 %).

Når det gjelder studentenes generelle selvopplevde sangkompetanse, viser figur 5 at FAG-mus og GLU-mus, ikke overraskende, scorer høyest med 5,9 og 5,5. Det er imidlertid mer uventet at de tre andre gruppene alle ligger under gjennomsnittlig selvoppfatning i befolkningen sammenlignet med «norm data» fra Müllensiefen et al. (2014). De er basert på $N = 147\,633$ personer, hovedsakelig fra Storbritannia, og viser at den gjennomsnittlige befolkning ligger på 4,6. Når man bare ser på personer i aldersgruppen 20–30 år, ligger de gjennomsnittlig på 4,57. Siden det er denne gruppen lærerstudentene i stor grad tilhører, bruker vi til våre videre analyser ikke hele normdata fra Müllensiefen et al. (2014), men bare

data fra personer i alderen 20–30.¹⁰ BLU- og GLU 5–10-studentene scorer i gjennomsnitt 4,25, mens GLU 1–7 scorer 3,8. I henhold til normdata betyr dette at henholdsvis 74 og 77 prosent av den generelle befolkningen i denne aldersgruppen vurderer seg som mer musikalsk kompetente enn det norske lærerstudenter gjennomsnittlig gjør. Når vi også sammenligner GLU-mus og FAG-mus studentene med normdata, viser det seg at de ligger tydelig over gjennomsnittet i befolkningen (bare henholdsvis 26 og 17 prosent vurderer seg mer kompetente).

Læringsutbytte i studiet

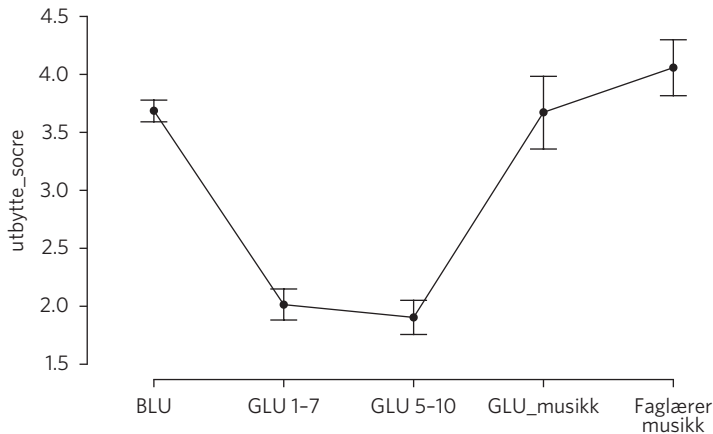
Siden Gold-MSI kun måler generell selvoppfattet sangkompetanse, ønsket vi i tillegg vite noe mer spesifikt om hvilket læringsutbytte studentene har hatt knyttet til sang i studiet. I følgende påstander ble de bedt om å krysse av på en fem-punkts skala fra *helt uenig* (1) til *helt enig* (5):

- Jeg opplever at utdanningen har gjort meg tryggere på min egen sang- og stemmebruk.
- Jeg opplever at utdanningen har gjort meg tryggere på å lede sang med barn/unge.
- Jeg opplever at utdanningen har gitt meg forståelse for sang med barn/unge.
- Jeg opplever at utdanningen har gitt meg innsikt i sangrepertoar for barn/unge.
- Jeg opplever at utdanningen har gitt meg kunnskap om hvordan man kan sette i gang og organisere sang i barnehagen eller skolen.
- Jeg opplever at utdanningen har gitt meg kunnskap om hvordan man kan bruke sang som metode (for eksempel i forbindelse med andre fag eller prosjekter som ikke er musikkrelaterte).

Analysene på item-nivå viser at disse spørsmålene kan sammenfattes til en læringsutbytteindeks (reliabilitet: Cronbach's alpha = 0,95), det vil si at studentene har et forholdsvis homogent svarmønster for samtlige

¹⁰ Vi vil gjerne takke Daniel Müllsensiefen for å ha stilt normdataene for denne aldersgruppen til rådighet.

påstander. Vi rapporterer derfor på indeks-nivå (Figur 6), der det blir synlig hvordan studentene vurderer det totale sangrelaterte læringsutbyttet.



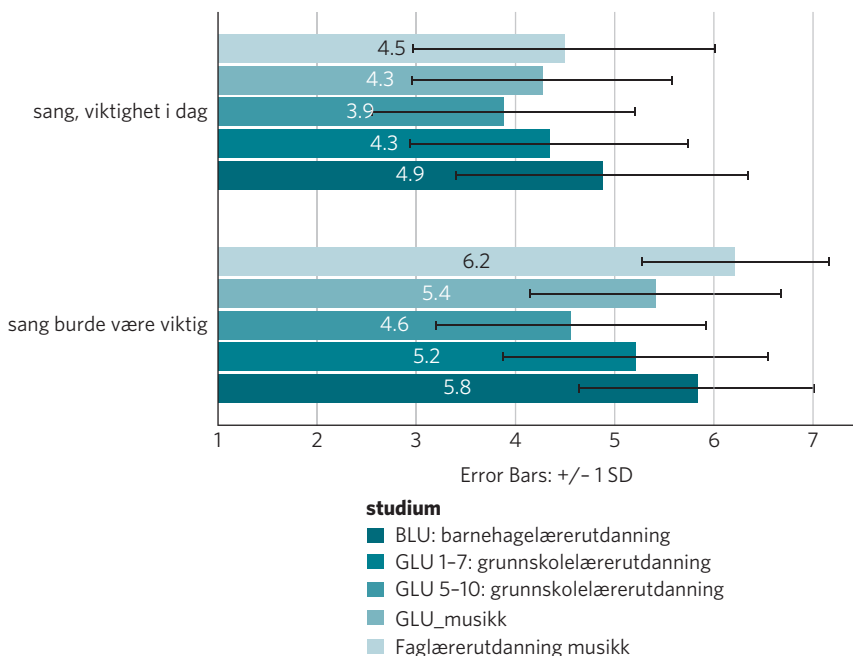
Figur 6. Læringsutbytte med hensyn til sang i studiet (gjennomsnittstall; konfidensintervall: 95 %).

FAG-mus scorer 4,1, mens GLU-mus og BLU også ligger relativt høyt med scorerer på 3,7. Med andre ord: BLU-, GLU-mus -og FAG-mus-studentene er i gjennomsnitt enige i at utdanningen har ført til forskjellige sangrelaterte læringsutbytter. Derimot ligger begge GLU-gruppene betydelig lavere med scorerer på 1,9 og 2,0, noe som betyr at disse studentene stort sett er uenige i at studietiden har ført til sangrelatert læringsutbytte.

C. Holdninger

Sangens relevans i norske skoler/barnehager

Studentene ble spurt om hvor viktig de opplever at sang *er* i norsk skole og barnehage i dag samt hvor viktig de mener det *burde* være på en skala fra 1 til 7 (fra *helt uviktig* til *veldig viktig*). Disse spørsmålene bidrar til å få frem studentenes holdninger til sang. Her er det BLU-studentene som mener sang *er* mest relevant (4,9) – mer enn FAG-mus (4,5). Men når vi spør om sang *burde* være viktig, er det FAG-mus som scorerer høyest (6,2 mot BLU 5,8). Det som er interessant, er at alle fem studentgrupper mener sang *burde* være viktigere enn det de opplever at sang *er* i dagens skole/barnehage.



Figur 7. Sang og dens betydning i barnehage og skole (gjennomsnittstall; usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

D. Legitimeringsargumenter for sang i barnehage og skole

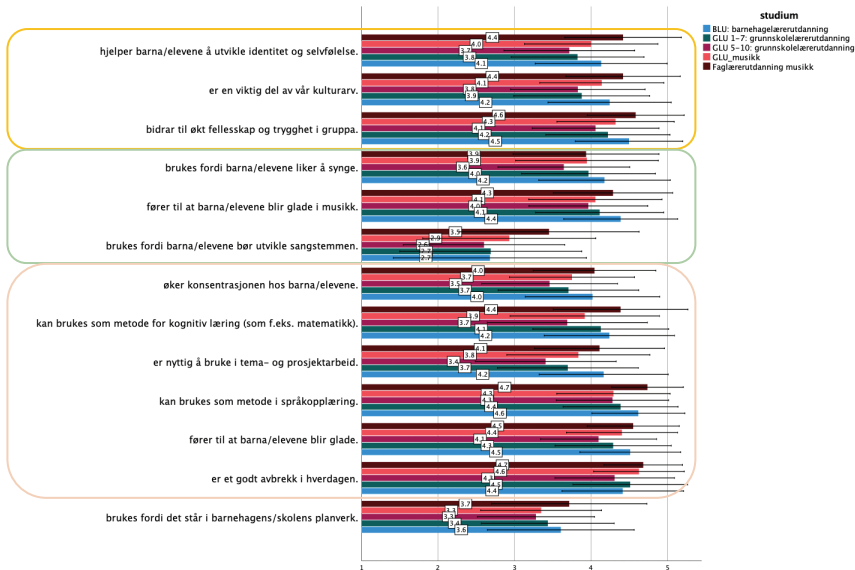
Sangens betydning

Studentene ble bedt om å si seg enige eller uenige i 13 påstander (tabell 2) om hva sang *gjør* (på en fempunktts skala fra *helt uenig* til *helt enig*). Også dette spørsmålet får frem studentenes holdninger til sang.

Tabell 2. Sang og dens betydning i barnehage og skole

Spørreskjema		Kategorier av legitimeringsargumenter (Varkøy, 2015)	
Sang ...		1a. Sang som erkjennelsesmiddel	1a.+1b. = Sangens betydning for menneskets utvikling personlig og sosialt
... hjelper barna/elevene å utvikle identitet og selvfølelse	Psykologisk transfer	1b. Sang som dannelsesmiddel	
... er en viktig del av vår kulturarv	Kulturarv // dannelse	2. Sang som uttrykksmiddel	
... bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa	Sosial transfer	3. Sangens konkrete nyttefunksjon	
... brukes fordi barna/elevene liker å synge	Musikk for musikkens skyld		
... fører til at barna/elevene blir glade i musikk	Estetisk erfaring		
... brukes fordi barna/elevene bør utvikle sangstemmen	Musikalsk kompetanse utvikling		
... øker konsentrasjonen hos barna/elevene	Kognitiv transfer		
... kan brukes som metode for kognitiv læring			
... er nyttig å bruke i tema- og prosjektarbeid	Relax/wellbeing		
... kan brukes som metode i språkopplæring			
... fører til at barna/eleven blir glade			
... er et godt avbrett i hverdagen	Policy		
... brukes fordi det står i barnehagens/skolens planverk.		-	-

Tabellen over viser hvilke begrunnelser som kan knyttes til de ulike legitimeringskategoriene som Varkøy (2015) presenterer og som er videreutviklet av oss (se teoridelen for en nærmere redegjørelse).



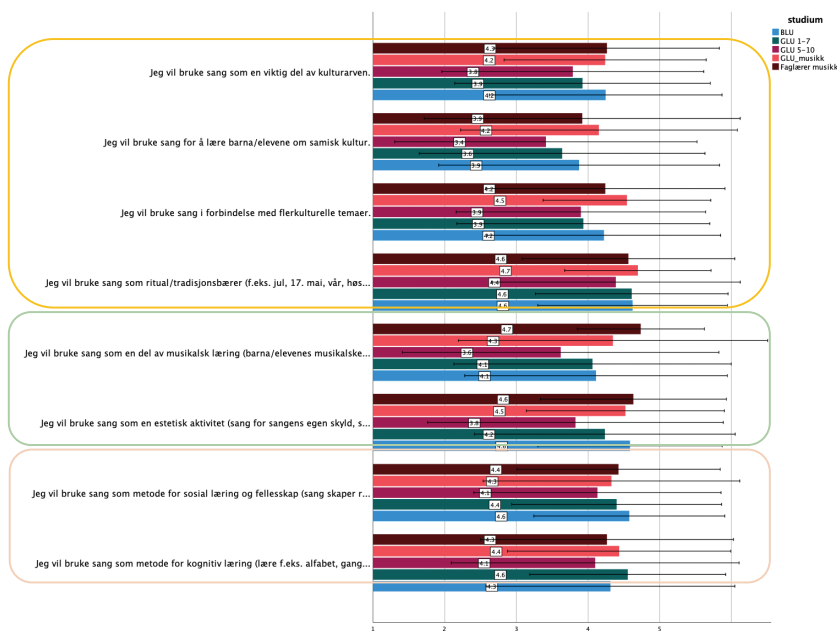
Figur 8. Gjennomsnittstall med hensyn til påstander om hva sang gjør fordelt på studieprogram (usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

De viktigste påstandene er at sang bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa (altså at sang bidrar til utvikling både personlig og sosialt), at den brukes som metode i språkopplæring (= nyttefunksjon) og at sang gir et godt avbrekk (også nyttig). Lavest scorer det å bruke sang fordi elevene bør utvikle sangstemmen samt argumentet med at sang brukes fordi det er pålagt, som er et policy-argument som holdes utenfor Varkøys kategorier. Når vi deler resultatene opp etter studieprogram, ser vi at de aller fleste svarene fordeler seg etter samme mønster: FAG-mus scorer høyest, deretter kommer BLU, så GLU-mus, GLU 1-7 og stort sett lavest GLU 5-10. Mønsteret skiller seg på noen få av argumentene: BLU-studentene ligger høyest når det gjelder argumentene «Sang brukes fordi barna liker å synge» og «Sang fører til at barna blir glade i sang/musikk», noe som antyder at sang i barnehagen i større grad legitimeres som uttrykksmiddel. Det eneste argumentet hvor GLU 1-7 scorer høyere enn BLU gjelder

«Sang er et godt avbrekk i hverdagen», et nytteargument som Varkøy selv ikke regner som et musikkpedagogisk argument.

Begrunnelser for å bruke sang i egen fremtidige yrkespraksis

For ytterligere å utforske studentenes begrunnelser for sang ble deltakerne først spurt om de så for seg at de kom til å bruke sang i sin fremtidige yrkespraksis (svaralternativene var fra *svært usannsynlig* til *svært sannsynlig*; skala 1–5). De som svarte at de sannsynligvis eller svært sannsynligvis kom til å bruke sang i sin yrkespraksis ble etterpå bedt om å oppgi hvordan og i hvilke situasjoner de ser for seg denne anvendelsen. Også disse begrunnelsene er sortert etter Varkøys/våre kategorier. Studentene kunne si seg enig eller uenig i åtte ulike påstander (på en fempunkts skala fra *helt uenig* til *helt enig*):



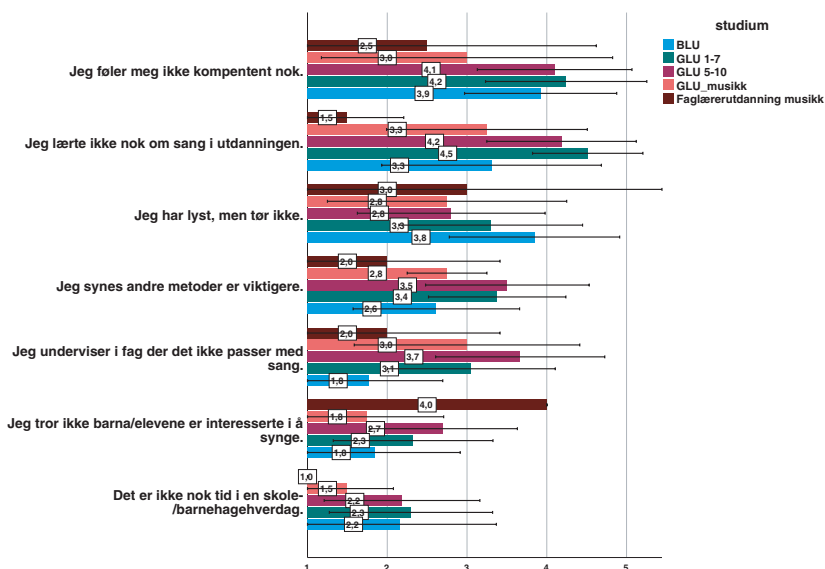
Figur 9. Begrunnelser fra studenter som svarte at de sannsynligvis kom til å bruke sang (gjennomsnittstall; usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

Aller høyest scorer det å bruke sang som ritual/tradisjonsbærer. Nest lavest scorer bruk av sang som del av musikalsk læring, og aller lavest

bruk av sang for å lære elevene om samisk kultur. De ulike studentene ser ut til å vektlegge ulike argumenter. Faglærerne scorer høyest når det gjelder å bruke sang som del av musikalsk læring og som estetisk aktivitet (sang som uttrykksmiddel). Hva angår bruk av sang som en viktig del av kulturarven og som tradisjonsbærer (altså til å utvikle mennesket) i forbindelse med flerkulturelle temaer og til å lære om samisk kultur, scorer GLU-mus høyest. GLU 1–7 er mest opptatt av å bruke sang til kognitiv læring (nyttedefunksjon), i tillegg til sang som tradisjonsbærer. GLU 5–10 scorer lavest på alle argumenter, men for dem er sang som tradisjonsbærer tross alt viktigst. BLU-studentene er mest opptatt av sang som ritual, det å bruke sang for sangens egen skyld, og som middel for sosial læring og fellesskap. Disse tre argumentene befinner seg i hver sin kategori.

Begrunnelser for ikke å ta i bruk sang i egen fremtidige yrkespraksis

Studentene som anga at det var lite sannsynlig at de kom til å bruke sang i fremtiden, fikk muligheten til å si seg enig eller uenig i syv ulike påstander.



Figur 10. Begrunnelser for ikke å ta i bruk sang (gjennomsnittstall; usikkerhetsstolper: +/- 1 standardavvik).

De to begrunnelsene som scorer høyest, er «Jeg lærte ikke nok om sang i utdanningen» og «Jeg føler meg ikke kompetent nok». Her ble det gitt mulighet for å utdype svarene i åpent tekstfelt. Svarene utdyper hovedsaklig de to ovennevnte begrunnelsene – de kan ikke nok om hvordan de kan bruke sang, og de er ikke trygge på egen stemmebruk. Noen få skriver at det er lite relevant eller uviktig å bruke sang, eller at det ikke passer å synge på ungdomstrinnet. En student ønsker ikke å anvende sang fordi det kan oppleves som prestasjonspress for barna, og en annen svarer at det rett og slett er «for liten tid».

Diskusjon

Fundert i resultatene av vår undersøkelse, diskuterer vi i denne delen lærerstudenters sangrelaterte erfaringer, kompetanser, holdninger og legitimeringsargumenter sett i lys av teoretiske betraktninger og politiske styringsdokumenter. Vi har tidligere i artikkelen gjennomgått forskningsresultater som viser at det jevnt over er lite sang i lærerutdanningen. Vi har også nevnt at halvparten av lærere i skolen som underviser i musikk er uten formell musikkkompetanse (SSB, 2019), og at denne andelen synker ytterligere dersom vi ser på lærere under tretti år der kun syv av ti har studiepoeng i musikk. Selv om disse tallene er problematisert av blant annet Nielsen og Karlsen (2021), er det bekymringsfullt med tanke på den fremtidige sang- og musikk-kompetansen i grunnskolen. I vårt utvalg var det 8,6 prosent av GLU-studentene (inklusive FAG-mus) som hadde studiepoeng i musikk. To tredjedeler av disse har mindre enn 60 studiepoeng. Hvis resultatene i vår undersøkelse viser seg å bli en vedvarende tendens, vil ikke antallet lærere med studiepoeng i musikk øke de nærmeste årene. Dette mener vi må ses i sammenheng med stadig synkende søkertall til lærerutdanningene generelt. Mangelen på kvalifiserte lærere i musikk har imidlertid ikke oppstått nylig. Nedprioriteringen av faget med gradvis mindre sang i lærerutdanningen er en prosess som har foregått siden begynnelsen av forrige århundre (Jørgensen, 2001; Årva, 1987). Det er derfor grunn til å anta at den nedadgående spiralen vil fortsette dersom ikke prioriteringene i lærerutdanningene og i skolen endres.

De som hadde et håp om mer sang i skolen, ble skuffet da sangbegrepet ble fjernet fra den generelle delen i fagfornyelsen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Siden implementeringen av nye reformer i lærerutdanningen tradisjonelt sett er usynkronisert med utviklingen i skolen (Dahl et al., 2016) og ofte henger etter (Jørgensen, 2001), er det enda større grunn til å anta at sang har dårlige fremtidsutsikter i lærerutdanningene. Den systematiske nedprioriteringen av alle estetiske fag i lærerutdanningene er et paradoks fordi det er lagt betydelige føringer for en mer variert, praktisk, estetisk og tverrfaglig tilnærming til læring og undervisning i LK20. I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1–7 og 5–10 (2016a, 2016b) står det i læringsutbyttebeskrivelsene for ferdigheter at kandidaten «kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». I praksis viser det seg imidlertid at estetiske læringsprosesser er lite integrert i utdanningene (By et al., 2020).

Praktiske og estetiske uttrykk og arbeidsformer samt tverrfaglighet i skolen er også fremhevet i regjeringens strategiplan for skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her blir det dessuten påpekt et behov for å øke timetallet i musikk i skolen, fordi det er «et viktig fag i ulike tverrfaglige sammenhenger der det kan inngå naturlig» (s. 21). I Meld. St. 34 (2023–2024) er en mer praktisk skole i alle fag et helt sentralt hovedgrep for å bedre elevenes læring, motivasjon og trivsel på 5–10. trinn. Her har de «praktiske og estetiske fagene et særlig ansvar for at elevene utvikler praktisk kompetanse» (s. 45). Hvis lærerutdanningene følger etter, kan det åpne opp muligheten for at nettopp praktiske og estetiske uttrykk og varierte arbeidsformer implementeres i forlengelsen av de tre sentrale utfordringene i strategidokumentet for fremtidig lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017c), herunder praksisrelevans, forskningsforankring og tverrfaglig samarbeid. En slik dreining vil også kunne ha positiv innvirkning på sang i lærerutdanningen. Som i musikkfaget generelt, bidrar sang til å gi «en praktisk og kroppslig tilnærming til begreplæring og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Legger vi til at det å synge verken krever spesialrom eller spesialutstyr, og at stemmen er et instrument som er tilgjengelig for alle

til enhver tid og på et hvert sted, skulle det ligge godt til rette for sangaktiviteter i mange ulike sammenhenger i fremtidens lærerutdanning.

Når det gjelder BLU-studentene, oppgir de at sang har spilt en «middels» rolle og vært middels relevant i studiet (jf. figur 4) til tross for at KKK er et obligatorisk kunnskapsområde i barnehagelærerutdanningen. Dette tverrfaglige kunnskapsområdet hvor pedagogikkfaget skal være sentralt og sammenbindende (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3), består i tillegg til drama og kunst- og håndverk tradisjonelt også av musikk, noe som betyr at BLU-studenter får noe musikkundervisning i løpet av utdanningen. Vektleggingen mellom de ulike estetiske fagene kan imidlertid variere. Ved enkelte utdanningsinstitusjoner gis det i tillegg tilbud om tverrfaglig fordypning som bygger på kunnskapsområdet KKK (30 stp.) i ulike varianter. I vår sammenheng er dette relevant fordi barnehagelærere kan undervise på første trinn i grunnskolen. Når det i undersøkelsen likevel viser seg at sang ikke har utpreget betydning blant BLU-studentene, er det nærliggende å trekke frem at sang ikke er presisert under det samme fagområdet (KKK) i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Et søk viser dessuten at begreper som «stemme», «sang» eller å «synge» verken blir nevnt i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) eller i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I den sammenheng vil vi poengtere at omleggingen fra den tidligere førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) til barnehagelærerutdanningen i 2013, viser en betydelig nedskalering av musikkfaget. Fra å være et eget obligatorisk disiplin-fag (10–15 stp.), er musikk i dagens utdanning en integrert del av et tverrfaglig emne (20 stp.) med et betydelig profesjonsperspektiv.

Ser vi bort fra FAG-mus og GLU-mus, som utgjør en liten del av utvalget både i undersøkelsen og i feltet, viser et annet interessant aspekt ved vår undersøkelse at lærerstudenter flest vurderer sin egen sangrelaterte musikalske kompetanse som lav (jf. Figur 5). Dette bekreftes av annen forskning (blant annet Knigge et al., 2021; Kulset & Halle 2020; Torgersen & Sæther, 2021). Det kan være mange ulike forklaringer på hvorfor denne studentgruppen scorer lavere enn gjennomsnittet i den generelle befolkningen (aldersgruppe 20–30), og vi har ikke grunnlag for å trekke

konklusjoner basert på resultatene vi har valgt å presentere.¹¹ Temaet følges opp i en annen artikkel (Knigge & Balsnes, 2024). Imidlertid kan vi reflektere over noen faktorer sett i lys av denne studiens problemstilling og perspektivering. Vi har påpekt at en overvekt av lærerstudenter velger bort musikkfaget. Fordi læringsutbyttebeskrivelsene i de ulike fagene legger føringer på hva studentene skal ha tilegnet seg av både kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, er det en mulighet at svarene studentene har gitt er tenkt inn i en undervisningskontekst. I så fall vil det å være musikalsk kompetent ideelt sett innebære en forventning om man kan undervise i faget på like linje med kravene som stilles i andre fag. Når lærerstudenter flest anser seg som lite musikalsk kompetente kan det altså dreie seg om andre forutsetninger enn i befolkningen for øvrig, uten at de nødvendigvis er mindre kompetente sett i lys av andre kontekster.

Analysen (jf. Figur 6) viser at flertallet av deltakerne i studien (= GLU 1–7 og 5–10) opplever at de ikke har lært nok om sang i utdanningen og at de ikke føler seg kompetente nok til å synge. Tidligere har vi referert til at sangtrygghet er en forutsetning for å kunne lede sang i en klasse, men at faktorer som stemmeskam og generell musikalsk utrygghet nettopp hindrer denne aktiviteten. Sangfaget har dessuten helt fra 1950-tallet blitt sett på som et av de mest problematiske fagene å undervise i (Jørgensen, 1982, 2001), noe som blant annet kan forstås i lys av manglende sangfaglig kompetanse. Det er en rekke faktorer som har innvirkning på sangfagets utvikling og anseelse gjennom historien og dette følger vi opp i en annen artikkel (Strøm & Balsnes, 2025). Imidlertid sier det seg selv at en lærer som aldri har fått undervisning i å synge eller å lede sang, vil sette aktiviteten langt ned på prioriteringslisten. Og her har vi kommet frem til det vi åpenbart kan kalle et sirkulært problem utviklet over tid:

11 I denne sammenhengen er det også viktig å påpeke at det foreløpig bare foreligger normdata fra Storbritannia. Selv om vi har brukt aldersspesifikke normdata for sammenligningen med norske studenter, må det inntil videre stå åpent i hvilken grad eventuelle kulturforskjeller spiller inn – med andre ord i hvilken grad det er meningsfullt å sammenligne norske studenter med personer fra Storbritannia i alderen 20–30 år. På den ene siden har vi ikke noe annet alternativ på nåværende tidspunkt, ettersom det ennå ikke foreligger normdata fra Norge (data fra Danmark vil imidlertid bli publisert om kort tid, noe som kan antas å gi bedre sammenlignbarhet). På den annen side er forskjellene mellom den britiske populasjonen og de norske studentene så store at vi antar at de i prinsippet vil bestå også etter at vi har tatt hensyn til eventuelle «kulturelle målefeil».

Uten sang i lærerutdanningen blir det lite sang i skolen og vice versa. Analysen viser at sang og sangaktiviteter spiller en beskjeden rolle og er lite relevant i studiet, bortsett fra for FAG-mus og GLU-mus (jf. Figur 2). Også når vi spør etter læringsutbytte knyttet til sang (jf. figur 6), scorer GLU-studentene lavt. Erfaringene fra praksis er svært varierte (jf. Figur 3). Det innebærer at noen har opplevd mye sang og sangaktiviteter, mens andre nesten ikke har sunget overhodet. Både foreliggende og tidligere undersøkelser (Balsnes et al., 2022) samt resultater som vil bli publisert i en kommende artikkel (KNigge & Balsnes, 2024) tegner det samme bildet; det er en god del sang i barnehagen og i småskolen, men det avtar jo eldre elevene blir.

I ett tilfelle synes det som om utdanning har en viktig funksjon: GLU-studentene som tar valgemne i musikk ser ut til å bli mer opptatt av sang gjennom studiet. For disse studentene øker både den selvopplevde generelle musikalske kompetansen og sangkompetansen betydelig (Knigge & Balsnes, 2024). Poenget i denne sammenheng er at det å utvikle studentenes sangtrygghet kan se ut til være en viktig prioritering i lærerutdanningen, også fordi vår undersøkelse viser at studentene har positive holdninger til sang og mener at det burde være mer relevant i norske barnehager og skoler enn det som faktisk er tilfelle (jf. Figur 8). De krysser av for mange ulike begrunnelser som plasserer seg i alle de tre kategoriene Varkøy (2015) foreslår (jf. tabell 2): (1) sang som bidrag til utvikling, (2) som uttrykksmiddel og (3) som redskap for å oppnå andre formål. Det er imidlertid mange flere som gir begrunnelser som kan plasseres i kategori 1 og 3 enn i kategori 2. Fra en musikkpedagogisk synsvinkel er det noe forstemmende at sang i liten grad begrunnes med dens egenverdi.

Vi har vært inne på at praktisk, estetisk og skapende arbeid står sentralt i *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet 2017b) og i læreplanverket, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi har også nevnt at lærerutdanningens planverk alltid har hengt noe etter utviklingen i grunnskolen. Med unntak av faglærerutdanningen i musikk og den nye femårige utdanningen i praktiske og estetiske fag (LUPE), hvor musikk inngår, er det fremdeles tegn som tyder på at 1980-tallets instrumentelle dreining i musikkpedagogikken samt i deler av utdannings- og kulturpolitikken ennå gjør seg gjeldende både i teori og praksis. Slik blir

musikalske erfaringer redusert til «det harmoniserende, helsebringende og oppbyggelige» (Varkøy, 2012, s. 52), altså sangens nytte for noe annet enn seg selv. Med tanke på at både høyre og venstre hjernehalvdel og hele kroppen er aktivert i sang, skulle det ligge godt til rette for å fremme sammensatte prosesser som gjennom praktisk aktivitet bidrar til elevenes danning og identitetsutvikling. Denne forutsetningen i LK20 kan gjennom en estetikkforståelse som representerer et bredt kunnskapssyn involvere performative, kroppslige, emosjonelle, kognitive, skapende, kunstneriske, sanselige og refleksive momenter (Illeris, 2012). I senere tid ser vi en dreining i den politiske og planmessige utviklingen i norsk skole som går i retning av mindre skjermbruk og mer lek og praktiske arbeidsformer i undervisningen.

Resultatene fra den siste PISA-undersøkelsen 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2023) og stadig nye rapporter om svakere læringsresultater, skolevegning, mobbing, psykiske helseplager og konflikter i skolen, har satt fart på diskusjonen omkring de praktiske og estetiske arbeidsformenes betydning. Det har også sammenheng med at disse arbeidsformene skaper læringsprosesser som fremmer verdiene i grunnopplæringen (LK20) (folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling). Selv om sang ikke er spesifikt nevnt i Meld. St. 34 (2023–2024), understrekes betydningen av å styrke musikkfaget og andre praktiske og estetiske fag i arbeidet med å skape en mer praktisk skole som skal bidra til bedre læring, motivasjon og trivsel blant elevene. Det gjenstår å se om fremtidige reformer i lærerutdanningen reflekterer en slik forståelse.

Om vi går ned på studieprogramnivå, ser vi noe variasjon i studentenes begrunnelser for sang (jf. Figur 8 og 9). Faglærerstudentene i musikk er mer tilbøyelige til å trekke frem begrunnelser som handler om sang som uttrykksmiddel, som at sang er del av musikalsk læring eller en estetisk aktivitet. Også barnehagelærerstudenter har en tendens til å begrunne sang med dens egenverdi, i tillegg til at sang kan brukes som ritual og at den er nyttig for en rekke andre formål. Grunnskolelærerne med valg-emne i musikk trekker mer enn andre studenter frem sangens bidrag når det gjelder menneskelig utvikling, mens de øvrige GLU-studentene er mest opptatt av nytteargumentene, hvorav et av de viktigste er at sang gir

et avbrekk. Som tidligere nevnt anser ikke Varkøy (2015) en slik begrunnelse for å høre hjemme blant *musikkpedagogiske* legitimeringskategorier. Vi ser hans poeng, men vil hevde at å gi elevene et avbrekk kan være et like «nyttig» formål som alle de andre formålene sang kan brukes til. GLU 5–10 er minst opptatt av sang, men disse studentene ser likevel verdien av sang som tradisjonsbærende element. Mer sang i lærerutdanningen vil nettopp kunne bidra til at tradisjonsarven ivaretas og at det bygges et felles repertoar som kan synges både i og mellom generasjonene.

Avslutningsvis i diskusjonsdelen vil vi fremheve at lærerstudenters erfaringer, holdninger og legitimeringsargumenter knyttet til sang i barnehage og skole i stor grad samsvarer med hva lærerne i yrkesfeltet oppgir (jf. Balsnes et al., 2022). Både studenter og ansatte gir begrunnelser som plasserer seg innenfor og på tvers av Varkøys kategorier. Overordnet kan vi likevel si at lærerstudenter og lærere hovedsakelig begrunner sang med utenom-musikalske argumenter, og at det legges mindre vekt på det musikkfaglige og lærerplanrelaterte. Mye tyder derfor på at legitimeringsholdninger utvikles før lærerstudentene starter på sin yrkeskarriere i barnehage og skole, noe som undersøkes nærmere i en kommende studie (KNigge & Balsnes, 2024).

Avslutning og implikasjoner

Oppsummert har lærerstudenter overveiende positive holdninger til sang. De anskueliggjør mange begrunnelser, men er særlig opptatt av å bruke sang for å utvikle mennesket eller for andre nyttige formål. Studentene fremstiller videre at det burde være mer sang i utdanningen enn hva tilfellet er. Om vi ser bort fra faglærerutdanningen i musikk og valgemenene i musikk (GLU-mus), er det svært lite sang og sangaktiviteter i den generelle grunnskolelærerutdanningen, en tendens som kan spores tilbake til 1980-tallet. En lignende tendens gjør seg gjeldende i barnehagelærerutdanningen. De to begrunnelsene som scorer høyest på spørsmålet om hvorfor studentene ikke ser for seg å ta i bruk sang i sin fremtidige yrkespraksis, er «Jeg lærte ikke nok om sang i utdanningen» og «Jeg føler meg ikke kompetent nok». Samtidig er det viktig å påpeke at BLU-studentene i gjennomsnitt har fått et greit læringsutbytte knyttet til

sang (jf. Figur 6). Dersom det skal være sang gjennom opplæringsløpet, må sang tillegges større vekt i hele lærerutdanningen. Alle mennesker har en iboende musikalitet, og det å synge er ikke bare for spesielt talentfulle. Sangstemmen som instrument er noe alle mennesker har tilgang til, og den kan øves opp til å fungere sammen med andre. Grunnlaget legges i barnehage og skole, og her spiller lærerne, og dermed lærerutdanningene og lærerstudentene en nøkkelrolle. Skal det sirkulære problemet med varierende sangaktivitet i både barnehage, skole og lærerutdanning brytes, må sang gjeninnføres som et obligatorisk krav i alle lærerutdanningene. Sangtrygge lærere (Balsnes & Jansson, 2022) vil bidra til å skape sangglede og fellesskap. Vi venter i spenning på en ny lærerreform hvor sang og musikk inngår i omstillingsarbeidet mot en mer praktisk, estetisk, tverrfaglig og variert lærerutdanning – men hvor disiplinfagene får beholde sin egenart. Dette vil etter vår mening bidra til utviklingen av et felles verdigrunnlag og til økte muligheter for vekst og læring gjennom hele opplæringsløpet.

Forfatterbiografier

Anne Haugland Balsnes er professor i musikk og visedekan for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid ved Universitetet i Agder. Hennes forskningsinteresser omhandler sang i ulike kontekster som kor, utdanning og helsesammenhenger, og hun har publisert en rekke artikler og bøker innenfor denne tematikken. Hun er også aktiv som kordirigent for flere kor.

Jens Knigge er professor i musikkpedagogikk ved Nord universitet, Fakultet for lærer utdanning og kunst- og kulturfag. Hans forskningsinteresser inkluderer musikk lærerutdanning, musikalsk kompetanseutvikling og psykologiske aspekter ved musikalsk undervisning og læring. Han har vært aktiv i ulike verv som styremedlem og redaktør for både nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter innen musikkutdanning.

Regine Vesterlid Strøm (Ph.d) er dosent i musikk ved Nord universitet, fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Campus Bodø. Hennes forskningsinteresser inkluderer sang både i profesjonell og

ikke-profesjonell sammenheng, musikk- og kunstutdanning generelt, kultursosiologi og livshistorieforskning. Regine er sjefredaktør for den vitenskapelige skriftserien Kunst og kultur i opplæring som utgis på Cappelen Damm Forskning.

Referanser

- Addressi, A. R. & Carugati, F. (2010). Social representations of the 'musical child': An empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. *Music Education Research*, 12(3), 311–330. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.505645>
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Balsnes, A. H. (2023). Syng for livet – fra vugge til grav. I A. H. Balsnes, L. A. Hagen & S. Haukenes (Red.), *Sangglede og stemmebruk i barnehagen*. Gyldendal forlag.
- Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet. MusPed:Research*, 5. (s. 29–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Balsnes, A. H. & Jansson, D. (2022). «Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min»: Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet. I R. V. Strøm, O. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet. MusPed:Research*, 5. (s. 199–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch7>
- Knigge, J. & Balsnes, A. H. (2025). *Contextual and dispositional factors predicting student teachers' use of singing in their future professional school practice - a national survey study in Norway* [under utarbeidelse].
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E. & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, Artikkel 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M. S., Zhukov, K. & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: A collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529–548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>
- Bjørkvold, J. R. (2014). *Grunntonen. Små sanger – mektige spor*. Freidig forlag.

- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestagen, S., Qvortrup, L., Salvenes, K. S., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2023-06-30-1200). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2023-06-30-2018). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2023-06-30-1202). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2021-03-19-801). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Gacke, L. (2018). Adolescent girls' singing development. I G. F. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 551–569). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.22>
- Hall, C. A. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5–20. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education. Boys performing middle-class masculinities through music*. Palgrave Macmillan.
- Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Re-search*, 19(4), 470–484. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204278>
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education* 3–13, 45(6), 689–700. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347130>
- Hentschel, L. (2022). Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet. MusPed:Research*, 5. (s. 173–197). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch6>

- Heyning, L. (2011). «I can't sing!» The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13), 1–28.
- Hogle, L. A. (2021). Fostering singing agency through emotional differentiation in an inclusive singing environment. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 179–194. <https://doi.org/10.1177/1321103X20930426>
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 93–115). Cappelen Damm Akademisk.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk. Et fags utvikling fra 1945–1980*. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27, 103–131.
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway: An exploratory study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 74–99. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Koutsoupidou, T. (2010). Initial music training of generalist kindergarten teachers in Greece: What do they ask for and what do they receive? *Arts Education Policy Review*, 111(2), 63–70.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/doc1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Rapport). <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Mäkinen, M. & Juvonen A. (2017). Can I survive this? Future classroom teacher's expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in Music Pedagogy*, 16(1), 49–62.

- Meld. St. (2023–2024). *En mer praktisk skole Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*.
- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcc936e85f4c43bf90ecfobafabba0a8/no/pdfs/stm202320240034000oddpdfs.pdf>
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analysis for quantitative research in music education*. Oxford University Press.
- Morris-Campbell, A. (2022). *Developing singing competence, confidence, motivation and self-identity for teaching music in the primary school* [Doktorgradsavhandling]. Queensland University of Technology.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*, 9(2), Artikkel e89642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642>
- Neokleous, R. (2013). Having their song heard: Tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills. *Music Education Research*, 15(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.732561>
- Neokleous, R. (2015). Aiming for the singing teacher: An applied study on preservice kindergarten teachers' singing skills development within a music methods course. *International Journal of Music Education*, 33(2), 163–180. <https://doi.org/10.1177/0255761413515822>
- Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100–125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006* [Del, Hovedrapport]. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf
- O'Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: How choirs neglect girls. *Choral Journal*, 39(5), 9–32.
- Poulter, V. & Cook, T. (2020). Teaching music in the early years in schools in challenging circumstances: Developing student teacher competence and confidence through cycles of enactment. *Educational Action Research*, 30, 192–208.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6–17. <https://doi.org/10.1177/105708379900900103>
- Russell-Bowie, D. (2010). A ten year follow-up investigation of preservice generalist primary teachers' background and confidence in teaching music. *Australian Journal of Music Education*, (2), 76–86.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <http://bora.uib.no/handle/1956/2549S>

- Schei, T. & Balsnes, A. H. (2022). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I H. H. Stien, J. Veiteberg & M. Fieldseth (Red.), *Kunstskapte fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1, 1–10.
- Sirek, D. & Sefton, T. G. (2023). Becoming the music teacher: Stories of generalist teaching and teacher education in music. *International Journal of Music Education*, 42(2). <https://doi.org/10.1177/02557614231163266>
- Spahn, C. & Richter, B. (2006). The development of the singing voice across the lifespan. I H. Gembris (Red.), *Music development from a lifespan perspective* (s. 119–130). Peter Lang.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Strøm, R. V. (2021). *Det usikre sangerlivet. En livshistoriestudie på langs og på tvers i klassiske sangeres sosiale praksis*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>
- Strøm, R. V. (2026). *Sang i lærerutdanningen – fortellinger om et fag i endring* [under utarbeidelse].
- Strøm, R. V., Eiksund, Ø. J. & Balsnes, A. H. (2022). Introduksjon til Samsang gjennom livsløpet. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 7–27). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch1>
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245–263.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research. MusPEd:Research*, 2. (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch12>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket. LK20*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i musikk*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *PISA 2022. Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/betydelig-pisa-nedgang/>

- Utdannings- og forskningsdirektoratet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen.
- Varkøy, Ø. (2012). Den tekniske rasjonaliteten – og musikken. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 94, 49–63. <http://www.musikforskning.se/stm/STM2012/STM2012Varkoy.pdf>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical communication* (s. 239–257). Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 191, 1972–1984.
- Welch, G. F. & Henley, J. (2014). Addressing the challenges of teaching music by generalist primary school teachers. *Revista da ABEM*, 22(32), 12–38. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/459>
- Wicks, D. (2014). *Voices of learning: Exploring music teacher knowledge, skills and development in secondary school singing* [Doktorgradsavhandling]. The University of Sydney.
- Årva, Ø. (1987). *Musikkfaget i norsk lærerutdanning 1815–1965: Et skolefags utvikling og skjebne gjennom 150 år*. Novus.

KAPITTEL 6

Elevperspektivet i musikkpedagogisk forskning: interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar som rammeverk

Solveig Rivenes Lone

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract

Children and young people are often seen as immature and unfinished and are therefore only valued for their potential and what they will grow up to be. In this chapter, I argue that intersectional and post humanist approaches can shake such perceptions of children and young people and thus function as a framework to contribute to pupils gaining real power in research about the music subject at school. The research question this chapter deals with is: *In what way can intersectionality and post humanism contribute to giving students real power in the development of knowledge about music education?* In conclusion, I point to the possibilities by enlisting students as co-creators in research that investigates music education contexts.

Keywords: research with pupils, knowledge development in music education, power structures, intersectionality, post humanism

Sitering: Lone, S. R. (2025). Elevperspektivet i musikkpedagogisk forskning: interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar som rammeverk. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 159–185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch6>
Lisens: CC-BY 4.0

Hensikten med dette kapittelet er å diskutere forskning med fokus på elevperspektivet i musikkpedagogiske kontekstar. Kva syn på barn og unge kjem fram i forskning som tar for seg elevperspektivet, og korleis blir det aktualisert, representert og adressert i forskning? Kva er viktig for ein forskar å vere medviten om for å sikre at elevar sine komplekse og mangefasetterte stemmer kjem fram i kunnskapsutviklinga om musikkfaget? Kva teoretisk og metodologisk rammeverk kan vere nyttig for å adressere og nyansere elevperspektivet i forskingslitteraturen om musikkpedagogiske praksisar?

Slik eg ser det, handlar musikkpedagogisk forskning i hovudsak om opplæring og utdanning av *barn og unge* i musikkpedagogiske kontekstar. Likevel har det historisk sett vore ein tendens til å utelate barn og unge sine eigne erfaringar og opplevingar i forskning som omhandlar dei – som t.d. utdannings- og samfunnsvitskapleg forskning (Tangen, 2010). Barn og unge blir her sett på som umodne, uferdige og utan truverdighet, kor dei er verdsett for sine potensial og for kva dei vil vakse opp til å *bli*, i staden for kven dei *er* (Greene & Hill, 2005; Nilsen, 2019). I løpet av dei siste 20 åra har det likevel skjedd eit skifte i syn på barndom og kva det vil seie å vere barn (Christensen & James, 2017), og barn har også fått styrkte rettar gjennom blant anna FN sin barnekonvensjon. Barn er i større grad oppfatta som kompetente aktørar i eige liv, og det er brei einigheit om å lytte til barns stemme i forskning (Frønes, 2011; James & Prout, 1997). Norsk barneforskar Per Olav Tiller forklarar det som at barnet må vere samarbeidspartnar i forskning som angår dei, og at forskinga må føregå på barn sine premisser for at den skal tene deira interesser (Tiller, 2006). Dette skiftet har derimot ført til nye dilemma av metodologisk og forskningsetisk karakter (Sjå til dømes Svendby et al., 2019). Barn har på den eine sida rett til medverknad, men har samtidig behov for vern. Det trengst altså meir forskning som tar for seg problematikkar, utfordringar og moglegheiter, i skolen generelt og musikkfaget spesielt, frå elevar sine perspektiv – kor også forskingsdesignet tar elevane på alvor – noko dette kapittelet vil bidra til å diskutere.

I skole og opplæring møter elevar på mange makthierarki – til dømes i relasjon til medelevar, lærarar, foreldre, læringsaktivitetar og andre ikkje-menneskelege artefaktar i skolekvardagen – som kan skape ulike

former for sosial ulikskap, sårbarheit, diskriminering og utanforskap. Når vi forskar på og med elevar, oppstår det også eit nytt maktforhold, nemleg det mellom forskar og elev. For å belyse dette vil eg ta utgangspunkt i interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar. Kort forklart blir interseksjonalitet som omgrep og analytisk verktøy brukt for å forstå og snakke om diversitet, mangfald og sosial rettferd, ved å peike på korleis kryssande identitetskategoriseringar (til dømes kjønn, etnisitet, funksjonsevne) verkar saman og skaper former for diskriminering og sosial ulikskap. Posthumanisme peikar på mange måtar på same problematikkar, men med fokus på korleis både menneskelege og meir enn menneskelege aktørar alltid er gjensidig samantiltra og i stadig rørsle i meiningsskapande prosessar. Desse perspektiva har blitt brukt i forskning for å diskutere og bryte ned maktdynamikkar (Sjå til dømes Berg et al., 2020; Gullikstad, 2013), og i denne artikkelen vil eg sjå teoriane i lys av musikkpedagogisk forskning på/for/med elevar, med tanke på kva maktforhold som ligg i det å forske med fokus på elevperspektivet. På bakgrunn av dette har eg formulert følgande problemstilling: *På kva måte kan perspektiv frå interseksjonalitet og posthumanisme bidra til å gje elevane reell makt i kunnskapsutvikling om musikkfaget?*

Dette kapitlet bidrar difor med ny kunnskap om forskning på elevperspektivet i musikkpedagogiske praksisar, kor eg vil skrive fram interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar som eit teoretisk rammeverk for å utforske dette. Forsking med barn og unge byr følgeleg på metodiske og etiske utfordringar (sjå til dømes Backe-Hasen, 2023), men i dette kapitlet vil eg ikkje eksplisitt gå inn på forskingsetiske spørsmål. Kapitlet presenterer heller ikkje konkrete forslag til metodologiske og metodiske design eller systematisk litteraturreview, men ein slags diskusjon over tema for å utvikle omgrepsapparat og på den måten gje eit språk for å diskutere kva rolle elevar har i forskning som tar for seg deira livsverd. Kapitlet er særleg retta mot forskning på, og kunnskapsutvikling om, musikkfaget – då eg stiller meg kritisk til at barn og unge ser ut til å verte utestengt frå kunnskapsutvikling om musikkpedagogiske praksisar som angår dei, men er likevel også relevant for pedagogar og lærarstudentar som jobbar med barn og unge i musikkpedagogiske praksisar.

Kapittelet er strukturert tredelt, kor første innleiande del presenterer tema og kontekst, samt ein kort gjennomgang av det eg ser som relevant tidlegare forskning. I andre del presenterer eg interseksjonalitet og post-humanisme som to tilnærmingar til å forske på elevperspektivet – i det eg har kalla *to teoretiske «briller»*. Til slutt vil eg samanfatte diskusjonane ved å sjå på utfordringar og moglegheiter desse rammeverka kan ha for musikkfaget, samt kome med nokre avsluttande kommentarar med blikk på behov for vidare forskning.

Tidlegare forskning

Det er eit aukande tal samanhengar rundt i verda kor det er ein vilje til å involvere barn, lytte til barn og la barn delta aktivt i ulike prosjekt og prosessar (Alderson & Morrow, 2004; Hart, 1997, i Rasmussen, 2014). I skoleforskingssamanheng dreiar det seg om å forstå barn som aktive deltakarar som sjølv bidrar til å forme sin kvardag i og utanfor skolen. Eit slikt syn på barn og unge kjem også fram i FN sin konvensjon om barnas rettar, og Beazley et al. (2009) har ved å kombinere artikkel 12, 13, 36 og 3.3 i barnekonvensjonen artikulert eit rammeverk for barns «rett til å bli ordentleg forska på» [*right to be properly researched*] (Beazley et al., 2009). Allereie rundt årsskiftet til 2000-tallet er det ein god portefølje av internasjonale studiar som tar for seg forskning med barn, inkludert der barn og unge er involvert som medforskarar (Christensen & Prout, 2002; Clark et al., 2003; Clark & Moss, 2001; James & Prout, 1997; Smith et al., 2002). Christensen og Prout (2002) peikar på fire måtar barn og unge blir sett på i forskning: barn som objekt, barn som subjekt, barn som sosialaktør og barn som deltakarar og medforskarar. Forsking som forstår barn som kompetente og nødvendige bidragsytarar, er altså på agendaen allereie då. Til tross for dette er det framleis ein tendens til at barns stemme sjeldan blir høyrd i forskning (Tangen, 2010).

I løpet av dei siste åra har det også etablert seg ein god del forskning som undersøker korleis interseksjonalitet kan bli forstått innan utdanningsforskning (Berg et al., 2010; Bhopal & Preston, 2012). Grant og Zwier

(2011) argumenterer blant anna for at problematikkar innan pedagogisk praksis treng å bli konseptualisert og analysert gjennom meir enn éin akse, og at interseksjonalitet kan bli brukt som ramme for å differensiere pensum og undervisningsmetodar for å møte elevane sine behov og vil på den måten betre støtte like moglegheiter og rettferd i klasserommet. I norsk og nordisk forskning som tar for seg interseksjonalitet i eit utdanningsperspektiv, er det mellom anna studiar som tar for seg kjønn og etnisitet i skolen (sjå til dømes Berg et al., 2010), samt studiar som diskuterer ein mangfaldig og fleirkulturell skole (Chinga-Ramirez, 2015; Westrheim & Tolo, 2014). Knudsen (2013) skisserer metodar til ein interseksjonell kjønnspedagogikk og viser til at det også kan gjelde interseksjonell pedagogikk, som kan romme mangfaldet blant elevar i skolen. Interseksjonalitetsperspektiv som går utover dette – til dømes maktforhold barn–vaksen, samt fagspesifikke tilnærmingar, ser ut til å vere lite representert i norsk utdannings- og skoleforskning. Når det gjeld musikkfaget spesielt, kjem interseksjonalitetstenking mest fram i diskusjonar om til dømes kjønn, etnisitet og klasse, samt mangfald og likeverd (sjå til dømes Bates, 2019; Onsrud, 2013), men det ser ut til å vere eit mindretal av studiar som eksplisitt ser interseksjonalitet som sentralt i slike diskusjonar.

Når det derimot gjeld forskning som tar for seg posthumanistiske teoriar, er det fleire studiar i både norsk og internasjonal samanheng som ser ut til å rette fokuset mot barn sine perspektiv (Hauen & Klungland, 2023; Kvile & Christophersen, 2023; Malone et al., 2020; Murriss, 2016). Det viser at posthumanisme som teoretisk og metodisk rammeverk kan vere viktig og sentral i forskning kor elevperspektivet er i fokus. I internasjonal samanheng har særleg tenking hos barndomsforskar Karin Murriss utforska barneperspektiv i posthumanistisk samanheng, kor ho introduserer «(the) posthuman child» som omgrep (Murriss, 2016). I norsk kontekst er det ein aukande portefølje av forskingslitteratur som tar for seg posthumanistiske tilnærmingar som ser på barn og elevar som viktige aktørar – i barnehage- og småbarnspedagogikk (Bjørkøy, 2020; Otterstad, 2018) og i skolesamanheng (Dagsland, 2013; Hauen & Klungland, 2023; Hovde, 2013; Klungland, 2021). Blant desse studiane

ser det ut til å vere eit fleirtal av studiar som jobbar med slike perspektiv i barnehagekontekst og innan disiplinar som drama og teater og kunst og handverk. Det kan tyde på at vi treng meir forskning som tar for seg posthumanistiske tilnærmingar i skolen og i musikkfaget.

To teoretiske «briller»

I dette delkapittelet vil eg skrive fram interseksjonalitet og posthumanisme som to teoretiske «briller» ein kan sjå musikkpedagogisk forskning med elevar gjennom. Både interseksjonalitet og posthumanisme er store omgrep som omfattar fleire dimensjonar enn det dette kapittelet gir rom for å drøfte. Eg vil difor i den følgande delen presentere utvalde perspektiv innan interseksjonalitet og posthumanisme for å diskutere kva slags innsikt forskaren kan bringe fram med utgangspunkt i desse perspektiva. I denne delen har eg valt ein struktur kor drøfting av konteksten – altså elevperspektivet i kunnskapsutvikling om musikkfaget – skjer i løpande tekst, samstundes som teoretiske perspektiv i interseksjonalitets- og posthumanismelitteraturen blir diskutert.

Interseksjonalitet: Elevar og kryssande identitetskategoriar

Som ein nokså generell definisjon undersøker interseksjonalitet korleis kryssande maktrelasjonar påverkar sosiale forhold – på tvers av ulike samfunn så vel som individuelle erfaringar i kvardagen (Collins & Bilge, 2020). Som eit analytisk verktøy skildrar det altså korleis ulike sosiale kategoriar (eller identitetar) som klasse, kjønn, rase, etnisitet, alder, funksjonsevne, bustad – blant anna – verkar saman og skaper ulike former for sosial ulikskap, sårbarheit og diskriminering. Identitetane er gjensidig avhengige, forsterkar kvarandre og skaper undertrykking. Kombinasjonen og samanfiltringa av ulike sosiale kategoriar betyr altså meir enn det kvar enkelt kategori kan forklare og skildre (Crenshaw, 1989; Staunæs, 2003). Interseksjonalitet er difor altså ein måte å forstå kompleksiteten i verda, i menneske og i menneskelege erfaringar på (Collins & Bilge, 2020).

Kjerneideane i interseksjonalitet har røter tilbake til 1960-talet, med sosiale rørsler og aktivisme i USA – og særleg korleis svarte og farga kvinner blei påverka av fleire ulike maktsystem samtidig (Collins & Bilge, 2020). Opphavet til interseksjonalitet som omgrep ligg hos den amerikanske juristen Kimberlé Crenshaw, som i 1989 lanserte omgrepet i ein analyse av korleis svarte kvinner blei usynlege i det amerikanske retts-systemet (Crenshaw, 1989). I artikkelen diskuterer ho svart feminisme og korleis svarte kvinner opplever overlappinga av to sosiale kategoriseringar (eller identitetar), dvs. kjønn og rase. Svarte kvinner fall mellom to stolar i den politiske rettskampen, kor kampen for kvinnerettar og feminisme tok utgangspunkt i den kvite majoritetskvinnna, og borgarrettsrørsla og antirasisme tok utgangspunkt i svarte menn. Svarte kvinner blei difor utelatne i denne rettskampen.

Interseksjonalitet blir i dag anvendt på ulike måtar, og vi kan seie at det har vore ei omgrepsreise over Atlanteren, kor interseksjonalitet på ei side er knytt til svart feminisme i USA og på den andre sida knytt til europeiske (og skandinaviske) kjønnsstudiar (Christensen & Jensen, 2019; Staunæs & Søndergaard, 2006). Julia Orupabo (2014) skil mellom to tilnærmingar til interseksjonalitet: den strukturorienterte tilnærminga og den poststrukturalistiske tilnærminga. I nordamerikansk kontekst er den strukturorienterte tilnærminga dominerande, og fokuset er i hovudsak retta mot marginalisering av svarte og farga kvinner. Denne tilnærminga representerer ei absolutt forståing av makt, kor kategoriane klasse, kjønn og etnisitet ikkje kan verte forstått aleine eller uavhengig av kvarandre i eit strukturelt system (Orupabo, 2014). Den poststrukturalistiske tilnærminga handlar på si side om å bryte opp og dekonstruere kategoriane, og stiller spørsmål ved kvifor det berre er dei tre store – *kjønn, rase og klasse* – som skal inkluderast. Sosiale kategoriar og forskjellskapingar er alltid kontekstavhengige, og denne retninga kritiserer den strukturorienterte tilnærminga for å usynleggjere andre forskjells-kategoriar (de los Reyes & Mulinari, 2005, i Chinga-Ramirez, 2015, s. 53). Her forstår ein heller makt som flytande posisjoneringar kor det ikkje er gitt kva for kategoriar, strukturar eller posisjonar som er sentrale og får verdi (Staunæs & Søndergaard, 2006). Christensen og Jensen (2019) viser vidare korleis denne omgrepsreisa har ført til kritiske spørsmål knytt til

interseksjonalitetstenking. Dei peikar blant anna på korleis fleire forskarar meiner den europeiske utviklinga av interseksjonalitetsomgrepet er knytt til ei feillesing av Crenshaw sine opphavelge tekstar. Tomlinson (2013) meiner blant anna at ein i slike kontekstar har mista fokuset på makt og strukturell undertrykking og i staden har retta fokuset mot analysar av identitet og inkludering.

Vidare er det ulike oppfatningar i forskingslitteraturen av korleis ein nærmar seg interseksjonalitet som analytisk eller metodisk verktøy, og eit viktig spørsmål er korleis ein forholdt seg til *kategoriar* og *kategoriseringsprosessar*. Berg et al. (2010) påpeikar at vi som forskarar alltid kjem til å forhalde oss til førestilte forskjellar mellom kjønn, klasse og liknande markørar – det er til dømes slik vi rekrutterer informantar til studiar, men poenget er at vi vidare opnar opp kategoriane. Interseksjonalitet er difor eit sensitiviserande omgrep, kor kategoriar er noko som «kontinuerlig skapes, framføres, siteres, reproduseres og overskrides i daglig samhandling mellom aktører» (Berg et al., 2010, s. 19). Leslie McCall (2005) identifiserer tre ulike tilnærmingar for å forstå kompleksiteten i interseksjonelt arbeid: i) *antikategorisk* kompleksitet, kor dekonstruksjon av kategoriar står sentralt fordi kategorisering alltid vil «forflate og forenkle levd liv og fungere ekskluderande» (Berg et al., 2010, s. 17), ii) *intra*kategorisk kompleksitet, kor fokuset er å undersøke *prosessane* kor grenser og kategoriar vert definert – då bruk av kategoriar er nødvendig fordi det gjer maktrelasjonar forskbare, og iii) *inter*kategorisk kompleksitet, som tar utgangspunkt i etablerte kategoriar som klasse, kjønn, etnisitet, kor poenget er å studere samspelet mellom desse (McCall, 2005). I undervisningssamanheng vil ein kategori som *alder* på ei side alltid vere ein førehandsbestemt kategori, ved at ein elev til dømes er 7 eller 12 år gammal. På den andre sida er det ikkje noka fast bestemt einigheit om kva det inneber å vere 7 eller 12 år. Alder tilseier på den måten ikkje kven ein elev er, utan å sjå på dei andre identitetane eleven har. Dersom ein forskar til dømes skal undersøke elevperspektivet i ein 5.-klasse, er det nødvendig å vere klar over at alder i denne samanhengen er like mykje kontekstuell som andre kategoriar, som til dømes kjønn, seksualitet, etnisitet eller funksjonsevne. Interseksjonalitet kan altså diskutere og adressere kompleksitet i sosiale relasjonar, men det er også viktig å vere bevisst på kva denne kompleksiteten betyr.

Når det gjeld musikkpedagogiske praksisar kan kategoriseringsprosessar gjerne vere særleg komplekse, då musikk handlar om nettopp kunstnariske og kulturelle *uttrykk*. Både i forskning og i samfunnet elles er det ei etablert oppfatning av at musikk er sterkt knytt til identitets-skaping blant barn og unge (Kulset, 2018; Persson, 2019; Ruud, 2013), og musikkfaget og praktisk-estetiske fag vert gjerne trekt fram som verktøy for å bygge fellesskap og å skape følelse av å høyre til i ein sosial samanheng uavhengig av deltakaranes kulturelle bakgrunn (Kulset, 2018). I ein undervisningssituasjon kan alt frå alder, kjønn, etnisitet, seksuell legning, funksjonsevne, bustad og kulturell bakgrunn til skoleprestasjonar, venner, sosiokulturell klasse, oppvekst, favorittmusikk, fritidsaktivitet, hobby og familiesituasjon vere identitetsmarkørar som seier noko om korleis ein elev erfarer og deltar i musikkfaget. Rinde og Christophersen (2021) påpeikar likevel at den populære trua på ‘musikkens transformative kraft’ nokre gongar kan overskygge potensielle negative effektar av musikkpraksis i kulturelt mangfaldige elevgrupper. Sidan musikkuttrykk er så sterkt knytte til eigen identitet, kan det også vere sjanse for at ein elev opplever marginalisering og utanforskap heller enn inkludering ved å bli «tildelt» ein spesifikk identitet gjennom musikkuttrykk. Til tross for mange tiltak og moglegheitsrom for å jobbe for mangfald, inkludering og likeverd i musikkpedagogiske praksisar oppstår det også diskriminering, marginalisering og utanforskap i nettopp slike kontekstar. Rapporten *Kultur + Skole = Sant* peikar på dette i kulturskolekontekstar og viser til ein mangel på mangfald i kulturskolen (Berge et al., 2019). Rapporten understrekar vidare at det trengst meir forskning for å få meir kunnskap om kva samanhengar det er mellom t.d. familieøkonomi og kulturbruk. For å forstå slike politiske og strukturelle samanhengar er det altså nødvendig å sjå det i lys av interseksjonalitet.

Eit anna viktig punkt når vi snakkar om kategorisering, er at vi må vere medvitne om at det ikkje er snakk om statiske kategoriar, men noko som vert laga og gjort i daglege interaksjonar mellom aktørar (Staunæs, 2003). Kategoriar eller identitetar er sosialt konstruerte og endrar seg gjennom tid, stad, kontekst og er i stadig forhandling og forvandling (Bhopal & Preston, 2012). I skolesamanheng er dette også med på å forstyrre førestillinga om «elevar» som homogen kategori, og gjer det tydelegare for dei

som skal forske på elevperspektivet, at det ikkje finst «eitt svar» på kva elevar sine oppfatningar og erfaringar er. Skal ein undersøke korleis elevar opplever musikkfaget, er det difor viktig å forstå at elev-omgrepet er like komplekst og kontekstavhengig som den musikkpedagogiske praksisen. På same måte som at musikkundervisning vil vere forskjellig frå stad til stad og frå lærar til lærar, vil også ei og same undervisning opplevast forskjellig frå elev til elev. Dersom ein klasse til dømes skal lære seg å spele låta «Knocking On Heavens Door» på gitar, vil nokre elevar ta det fort, medan andre vil bruke lang tid på å lære det. Collins (1989) viser til forholdet mellom *synspunkt som er felles for ei heil gruppe* versus *den enkelte si oppleving*, og understrekar at det eine ikkje må utelukke det andre. På ein måte er det viktig å styrke forskning som tar for seg elevperspektivet som heilskap, men på den andre sida finst det ikkje eitt svar på kva «eleven sin oppleving» er. Det er like viktig å skrive fram elevar sine erfaringar og oppfatning av musikkfaget som generelle tendensar som det er å gå i djupna på enkelteleven sitt narrativ. Ulike tilnærmingar trekker fram ulike perspektiv ved den musikkpedagogiske praksisen, og begge er like verdifulle og viktige for å seie noko om elevperspektivet i musikkpedagogiske kontekstar. Vidare er det også umogleg å skilje ulike kategoriar frå kvarande, som til dømes elevar sitt kjønn, sosiale bakgrunn, etnisitet og funksjonsevne, og det å sjå praksisen gjennom interseksjonalitet er difor svært relevant i skoleforskning i dagens «superdiverse og komplekse, flerkulturelle, norske sosiale virkelighet» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 272). Interseksjonalitet er på den måten eit rammeverk for å demontere eller bryte med oppfatninga av elevar som homogen gruppe – sett frå både forskarar og lærarar si side.

For forskarar og pedagogar som nyttar interseksjonelle tilnærmingar, er det viktig å vere klar over at interseksjonalitet ikkje berre handlar om kritisk *forskning/pedagogikk*, men også kritisk *praksis* med sikte på å fremje likeverd og sosial rettferd (akademia vs. aktivisme, å tenke vs. å gjere). Det er med andre ord viktig å sjå samankoplingane mellom teori og praksis, noko som også er tydelegare når ein ser på musikkpedagogisk forskning i lys av interseksjonalitet. Det er ikkje slik at forskning utelukkande høyrer til teori, og skole utelukkande høyrer til praksis – men vi må sjå samankoplingane mellom dei. Vi må altså forstå eit problem i tillegg til å prøve

å løyse det (Collins & Bilge, 2020). Utan det eine (forstå/teori) eller andre (løyse/praksis) vil vi truleg ikkje kome vidare. Vi kan ikkje utvikle skolepraksisar utan forskning, og vi kan ikkje utvikle teoriar utan å anvende dei i praksis. Som forskar må ein vere klar over dette ansvaret i val av teoretisk og metodologisk forankring, og på den måten vite at elevar også er (eller bør vere) sentrale aktørar i forskning og kunnskapsutvikling – fordi forskinga handlar om nettopp *deira* livsverd og praksis.

Dette delkapittelet har i stor grad handla om anvendt forskning og aktivisme, på den måten at forskinga skal vere med på å fremje sosialt likeverd ved at vi som forskarar er medvitne om at sosiale kategoriar verken er statiske eller uavhengige av kvarandre. Misra et al. (2020) presenterer seks sentrale prinsipp for å forstå korleis interseksjonell forskning kan verte gjennomført: undertrykking, relasjonaltitet, kompleksitet, kontekst, samanlikning og dekonstruksjon. Her peikar dei blant anna på korleis interseksjonell teori kan belyse metodologiske implikasjonar ved at vi som forskarar er medvitne om korleis vi stiller spørsmål til forskingsdeltakarar, eller korleis vi ordlegg og formulerer forskinga vår. Eit slikt rammeverk vil altså kunne gje forskarar kritisk innsikt og kunnskap om sosial ulikskap, som vidare gjev eit stort potensial for å fremje sosial rettferd. Eit døme på dette (som eg vil kome tilbake til i siste del av kapitlet) kan vere forskingsdesign som tar for seg deltakande tilnærmingar, til dømes ved å inkludere elevar som medskaparar i forskingsprosjekt. Dersom ein som forskar ikkje anerkjenner eleven som likeverdig aktør i kunnskap om musikkfaget, men snarare forstår elevar og barn som uferdige og umodne, står vi i fare for å miste eit enormt perspektiv som kan vere med på å utvikle den musikkpedagogiske praksisen i eit stadig meir mangfaldig samfunn. I neste del vil eg utdjupe posthumanistiske tilnærmingar som også utfordrar korleis vi kan tenke om elevar i musikkpedagogisk forskning.

Posthumanisme: Elevar og det materielle

Der humanismen tar utgangspunkt i mennesket som sentrum i verda og på den måten overordna alt anna, ser posthumanisme på mennesket som ein del av verda i eit ikkje-hierarkisk forhold til omgjevnadane (Sandvik, 2015).

Eg vil vidare i dette kapittelet ta utgangspunkt i posthumanistisk tenking etter Karen Barad (2007), samt Hillevi Lenz Taguchi (2012) si overføring av denne tenkinga inn i pedagogikken. Barad (2007, s. 32) skriv at det posthumanistiske signaliserer den avgjerande rolla som det ikkje-menneskelege spelar i kvardagslege praksisar, vitskapelege praksisar og praksisar som ikkje inkluderer mennesket. Posthumanismen handlar dimed om å ta avstand frå skiljet mellom menneske og ikkje-menneske. Når det gjeld syn på barn og barndom, er det i humanistisk tenking gjerne eit skilje mellom barn og vaksen, kor vaksne *er* og barn *skal bli* (Sandvik, 2015). Vi ser difor allereie her at posthumanistisk tenking på den måten kan vere eit viktig rammeverk for å ta elevperspektivet, og barn og unge, på alvor i musikkpedagogisk forskning, og sjå på barn som aktørar i eige liv på lik linje med vaksne. I det følgande vil eg kort gjere greie for sentrale omgrep innan posthumanismetenking etter Barad, som eg ser som relevante knytt til problemstillinga i dette kapittelet: intra-aksjon, performative agentar og etiko-onto-epistemologi.¹

Sidan det i posthumanistisk tenking ikkje er mennesket som står i sentrum av kunnskapsdanning, er det nødvendig å undersøke andre måtar kunnskap vert skapt *i verda*. Intra-aksjon er henta frå terminologi innan fysikken og skildrar relasjonen mellom organismar eller materiale – både menneskeleg og ikkje-menneskeleg (Lenz Taguchi, 2012). Der *interaksjon* viser til relasjon mellom uavhengige, åtskilde, ferdigproduserte instansar, skildrar *intra-aksjon* relasjonen mellom organismar og materiale – både menneskelege og ikkje-menneskelege, kor meining – agens – oppstår i sjølve relasjonen eller handlinga (Barad, 2007). *Interaksjon* indikerer med andre ord at aktørar har ein innebygd agens som allereie er ein del av aktøren sjølv før interaksjonen oppstår. *Intra-aksjon* på si side forstår agens som noko som oppstår i og gjennom intra-aksjonen, kor aktørar ikkje eksisterer som individuelle element, men kjem til uttrykk i relasjon og samanfiltreringa med andre menneskelege og ikkje-menneskelege

1 *Agensial realisme* (agential realism) er namnet på Barad sin vitskapsfilosofi som desse omgrepa er knytt til, som kort forklart er utvikla i samlesing av kvantefysikk etter Niels Bohr, poststrukturalistisk, feministisk og queerteoretisk tenking etter blant anna Judith Butler, samt postkoloniell og feministisk teknologi- og vitskapsstudietenking (STS) etter Donna Haraway. Sjå til dømes Malou Juelskjær si bok «*At tenke med agential realisme*» (2019) for ei god «innføring» i denne vitskapsfilosofien på eit skandinavisk språk.

aktørar i verda. Lenz Taguchi (2012) trekker også tenkinga til Barad inn i pedagogikken med det ho kallar *intra-aktiv pedagogikk*. Når det gjeld læring, må ein som pedagog reflektere over korleis læring er mogleg i intra-aksjonar av det menneskelege og det ikkje-menneskelege i rommet, og difor vere merksam på korleis rommet, tid og gjenstandar er organisert. Læring er ikkje berre noko som skjer som følge av menneskelege interaksjonar med omverda, men i intra-aksjonar av ulike menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar. Kva eit barn, ein stol eller eit musikkstykke skulle kunne bli, kan vi aldri vite før det vert uttrykt i ei hending – i ein aksjon (Lenz Taguchi, 2012).

Performative agentar utdjupar dette og viser til korleis vi kan forstå materielle objekt og artefaktar som delar av ein performativ produksjon av makt og endring i eit samanvove forhold basert på intra-aksjon med andre materielle objekt, menneske eller menneskeleg meningsskapning (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Intra-aksjon burde på den måten vere eit viktig omgrep i pedagogikken fordi det synleggjer at eleven i ein undervisnings-situasjon intra-agerer med både menneskelege og ikkje-menneskelege performative agentar i rommet – og samanvove skaper det nye meiningar. Læring oppstår og kunnskap vert til i dei gjensidige forbindelsane mellom ulike performative agentar. Kvile og Christophersen (2023) tar denne samanvevinga på alvor, då dei brukar ordet *pupilmusic* for å snakke om intra-aksjonar av elevar og musikk. Her understrekar dei at aktørane ikkje eksisterer som individuelle element, men blir til gjennom intra-aksjonane som oppstår. Fenomenet som blir forska på, er altså ikkje *elevane sine musikalske intra-aksjonar*, men *intra-aksjonar av elev(ar) og musikk*. Ved å sette saman orda til *pupilmusic* understrekar dei både at det ikkje er snakk om separate einingar og at intra-aksjonane ikkje berre gjeld menneskelege agentar. Forsking i eit slikt rammeverk kan også føregå som det Ellingson og Sotirin (2020) kallar «doing data engagement», kor forskarar alltid er deltakande i den pågåande prosessen med å skape (assembling) empirisk materiale gjennom intra-aksjonar av forskarar, deltakarar, materielle objekt og kulturelle diskursar innanfor bestemte stader og tider. Iselin Sæterdal (2019) presenterer i si masteroppgåve kva som oppstår i barnehagen i samanveving av barn, loop-stasjon, forskar og andre menneskelege og ikkje-menneskelege agentar, kor

kvar av aktørane vert forstått som performative agentar med likeverdige posisjonar i prosessane som skjer. Sæterdal peikar på at ho som pedagog blir «opptatt av å skape rom for dei uttrykka som blir til i møtet mellom loop station og barn» (s. 93), og at dette samspelet påverkar ho i dei pedagogiske vala ho tar, kor det prosessuelle får stå i fokus og agentane spelar saman i å skape meningsfulle musikalske uttrykk. Ho viser altså kva moglegheiter som oppstår for forskarar og pedagogar når ein tar på alvor at mening vert skapt i relasjon og samanveving mellom performative agentar.

Posthumanistisk tenking baserer seg på mange måtar på ei ontologisk vending som tar utgangspunkt i at materialitet også er delaktig i våre kunnskapsskapande prosessar, i motsetning til meir tradisjonell tenking som forstått materielle artefaktar som passive objekt som krev at menneskelege aktørar tar det i bruk og gjev det mening (Lenz Taguchi, 2012). Barad (2007) stiller seg altså kritisk til det tradisjonelle skiljet i vitskapsteorien mellom korleis vi forstått verda (ontologi), og korleis vi produserer kunnskap (epistemologi). I staden koplar Barad desse saman i ein onto-epistemologi for å understreke at vi ikkje lærer på utsida/uavhengig av verda, men som ein del av ulike (både menneskelege og ikkje-menneskelege) aktørar som er med i produksjon og konstruksjon av kunnskap. Vidare påpeikar Barad også at dette er intimt forbunde med våre etiske forpliktingar, og snakkar dimed også om ein *etiko-onto-epistemologi* som viser til at ontologi, epistemologi og etikk ikkje kan skiljast (Barad, 2007, s. 185). Ein annan måte vi kan tenke ontologisk vending på, er gjennom ei materiell vending – kor ein nettopp vektlegg kva slags materiale barn kan bygge sin kunnskap med (sjå til dømes Hekman, 2010). Mari Ystanes Fjeldstad (2023) har i sitt doktorgradsarbeid undersøkt korleis det uventa og materielle i fiolinundervisning kan bidra til ei breiare forståing av kulturskolepraksisar. Her viser ho blant anna til korleis klistremerke i ei fiolinundervisning fungerer som ein performativ agent som intra-agerer med elevar og lærar. Ho fortel ei historie om ein elev som har klistremerke på gripebrettet, for å vite kor ho skal trykke ned strengar med fingrane. I ein fiolintime har eleven mista klistremerka, og då ho skal spele ein skala, høyrest det plutsleg heilt annleis ut enn ein vanleg skala. Læraren går for å finne nye klistremerke til eleven, men før

ho skal til å sette nye klistremerke på fiolinen, spør ho eleven om korleis vi kan vite at skalaen blir feil. Eleven svarar først at ho brukar klistremerkene for å vite om ho spelar feil eller riktig, men det går etterkvart opp for ho at vi også kan høyre på tonane om dei er riktige eller feil. Klistremerka påverka altså kva som skjedde denne fiolintimen, og var ein del av intra-aksjonen på same måte som eleven og læraren. Nina Odegard (2010) viser i si masteroppgåve døme på korleis materialitet verkar inn i kunst og handverkspraksisar, kor ho ser på barnehagebarn sine møte med gjenbruksmateriale. I prosjektet kom det fram eit tydeleg skilje mellom pedagogane sine forventningar om kva som skulle skje, og kva som faktisk blei til i intra-aksjonen mellom borna og gjenbruksmateriala. Pedagogane hadde ei førestilling om kva som var feminine og maskuline material, og at det som blei skapt i møtet mellom borna og materialet, måtte *bli til noko*. Det som derimot kom fram, er at gjenbruksmaterial – med sin «tapte funksjon» – appellerte til borna og fekk dei til å samarbeide og konstruere på alle slags måtar utan at det måtte bli eller kalla noko spesifikt. Odegard (2010) argumenterer vidare for at å jobbe slik med materialitet, kan oppmuntre til likeverd og kreativitet i pedagogiske samanhengar, og peikar på korleis gjenbruksmaterialet sin udefinerte og opne konstruksjon inviterte til eit likeverdige utgangspunkt for leik og utforsking mellom barn og vaksne (Odegard, 2010, s. 83). Det trengst likevel meir forskning på dette, og særleg korleis vi kan tenke om materialitet i musikkpedagogiske praksisar i motsetning til andre kunstfaglege praksisar (kunst og handverk, dans og drama/teater), då musikk gjerne kan oppfattast som det minst «materielle» blant kunstfaga.

Eit anna sentralt punkt eg vil trekke fram frå posthumanismen, er at verken mennesket eller språket kan settast i sentrum og vere utgangspunkt for tenking (Barad, 2003). Det menneskelege språket har i aller høgste grad fått ein dominans i vår måte å forstå og skape kunnskap om fenomen i røynda. Barad og andre posthumanistiske teoretikarar utfordrar den dominerande oppdelinga kor menneske er forstått som aktive og dominerande, og materialitet som ein passiv bakgrunn eller ikkjelevande verktøy for menneskeleg handling og agens. Barad meiner på den måten at vi behøver posthumanistisk tenking som framhevar forbindelsar, møte, hendingar og intra-aktivitet mellom alle typar av (menneskeleg

og ikkje-menneskeleg) materialitet, for å skape ein meir etisk forsvarleg og haldbar kunnskap om oss sjølv (Barad, 2003; Lenz Taguchi, 2012). Posthumanistiske rammeverk kan på den måten bidra til å gje elevar ei stemme i forskning om musikkpedagogiske praksisar, fordi det vektlegg tenking som forstår at kunnskap er skapt gjennom andre materialitetar enn utelukkande vaksne sitt språk (som jo forskning og kunnskapsutvikling trass alt er representert gjennom).

Gjennom det posthumanistiske kan vi også stille spørsmål om makt knytt til samanfiltreringa av det menneskelege og det ikkje-menneskelege i musikkpedagogisk forskning. Kva maktaspekt oppstår i møtet mellom elevar og musikken, materiale og artefaktar i klasserommet, og korleis kan vi som forskarar fange dette opp i noka form for datamateriale? Kva moglegheiter oppstår i undervisning og forskning dersom vi tenker musikkundervisninga som ein performativ prosess kor noko oppstår i møte mellom menneske- og ikkje-menneske-agentar? Casey Myers (2019) problematiserer dette ved å stille spørsmålet: Skal forskinga vere barne-sentrert, eller handlar den om å de-sentrere mennesket (Myers, 2019, s. 11)? Som vi såg under Tidlegare forskning innleiingsvis, er det ein veksande trend innan barneforskning som ser ut til å anerkjenne barn som kompetente og nødvendige bidragsytarar med rett til etisk deltaking i forskning på barneperspektiv. Myers (2019) peikar likevel på at desse tilnærmingane først og fremst fokuserer på måtane barn bruker materiale for å representere noko anna. Det kan til dømes vere korleis teikning, maling, skulptur, fotografering og leik blir brukt for å samle empirisk materiale for at barn sine stemmer skal bli høyrde utover det munnlege språket. Myers (2019) presenterer difor ein moglegheit for å både sentrere og de-sentrere barnet, kor vi kan lytte til barn sine perspektiv på måtar som ikkje utelukkar verdien av den ikkje-menneskelege verda. I musikkpedagogiske praksisar kan det, som vi blant anna såg hos Sæterdal (2019), dreie seg om korleis barn, musikk og materiale og artefaktar i klasserommet alle er med på å skape musikalsk meining som likeverdige aktørar.

Som nemnt ovanfor understrekar også Lenz Taguchi (2012) korleis materialitet er delaktig i vår skaping av meining og kunnskap – og difor viktig i pedagogiske kontekstar. Ho påpeikar og utdjupar at menneske ikkje kan eksistere utan materialitetar – vi intra-agerer i verda med

kroppen – og barn si tilbliing inkluderer difor også ikkje-menneskeleg materialitet. Lenz Taguchi viser vidare til feministisk biolog Anne Faustro-Sterling (2005, ref. i Lenz Taguchi, 2012), som forklarar korleis vi ved å undersøke det menneskelege skjelettet kan sjå korleis den menneskelege kroppen intra-agerer med (menneskeleg og ikkje-menneskeleg) materialitet. Måten vi sit på, går på, får sol på huda, klede vi har på, og så vidare, går an å spore i ein analyse av skjelettet. På same måte blir elevar til gjennom sine intra-aksjonar med musikkinstrument, musikkstykke, rommet og andre artefaktar i musikkundervisninga. Som forskarar kan vi utforske og utvikle musikkpedagogiske praksisar ved å nytte posthumanistiske tilnærmingar til datainnsamling, då slike tilnærmingar kan bidra til å gje elevane makt – på den måten at alle performative agentar (inkludert elevar) som intra-agerer, er like viktige i skaping av handling, meining og kunnskap.

Når det gjeld kritiske perspektiv på posthumanisme, vil eg kort trekke fram korleis posthumanistiske tilnærmingar ofte ber preg av «white episteme» eller kvitt privilegium, kor altså svarte, antirasistiske og urfolksperspektiv blir utelatne (Hackett et al., 2020, i Murriss & Osgood, 2022). Til tross for at posthumanistiske rammeverk dreiar seg om å desentrere eller «løyse opp» sjølve førestillinga om mennesket, er det stort sett snakk om ein spesifikk type menneske «konseptualisert i kvit, vestleg, klasse-rase-kjønna kolonialistisk tenking» (Taylor, 2021, s. 23). Rosi Braidotti (2018) tar for seg dette kritiske perspektivet på posthumanisme gjennom omgrepet «missing peoples», som viser til dei 'gløymde menneska' av humanismen og korleis nettopp kunnskap frå svarte og urfolk «never made it into any of the official cartographies» (s. 21). 'Menneske' som kategori har, ifølge Braidotti (2018), alltid vore ein normativ kategori som indikerer privilegium og rettar. Carol Taylor (2021) understrekar at denne kritikken må bli adressert i det posthumanistiske feltet, gjennom vitskapsteoretiske og metodologiske tilnærmingar, så vel som i lese- og siteringspraksisar. Karin Murriss (2021) tar utgangspunkt i Braidotti sitt omgrep og viser til det ho kallar «the missing peoples of posthumanism», og nemner at sjølv innan denne kritiske tilnærminga av posthumanismen er barn utelatne – og er på den måten ein «kategori» som er gløymd innan det som allereie eigentleg skal omfatta 'gløymde menneske'. Ho

viser her til korleis konseptet «menneske» ofte implisitt refererer til vaksne menneske av ein bestemt alder og med sin bestemte form for kunnskap (Murriss, 2021). Dette med å sjå viktigheita av elevperspektivet i musikkpedagogisk forskning og praksis er altså ein måte å møte denne posthumanisme-kritikken på.

Avsluttande diskusjon: Moglegheitsrom for å forske på elevperspektivet

Som nemnt innleiingsvis, ønskte eg i dette kapittelet å skrive fram interseksjonelle og posthumanistiske rammeverk for å gje eit språk til å diskutere kva rolle elevar har i forskning som handlar om deira livsverd. For det første har eg argumentert for at det trengst meir forskning som tar elevar – barn og unge – sine oppfatningar, opplevingar og forståingar i musikkpedagogiske praksisar på alvor. Skole og opplæring – i musikkfaget og andre fag – er *til, for* og *med* barn og unge, og kunnskapsutviklinga om skolen og musikkfaget må også omfatte forskning *på, for* og *med* elevar. Vidare har eg peikt på at *elevar* ikkje er ei statisk homogen gruppe og argumentert for å verdsette kva materialitetar og meir-enn-menneskelege artefaktar kan bety i musikkpedagogiske praksisar. På den måten kan vi forstå kunnskapsskaping som sam-skaping mellom ulike menneskelege og meir-enn-menneskelege aktørar heller enn ein prosess kor mennesket er ein aktiv deltakar som samlar inn kunnskap ved å sjå på passive artefaktar i verda. Dette bidrar også til å vurdere elevar som likeverdige aktørar i musikkpedagogisk forskning og praksis, og kapittelet har peikt på fleire døme på korleis forskarar kan forske på elevperspektivet på meir etisk og ansvarlege måtar. I denne oppsummerande diskusjonen vil eg trekke fram *deltakande praksisar* som eit moglegheitsrom for etisk og rettferdig forskning på/med elevperspektivet.

Metodologiske implikasjonar i begge rammeverka peikar på måtar ein kan opne for meir utforskande og kreative forskingspraksisar. Eit viktig bidrag interseksjonell tenking kan gje, er som nemnt å vere medviten om at metodologiske val gjev oss moglegheita til å utvikle interseksjonell innsikt. Korleis ein vel å forske, korleis vi ordlegg omgrep og forskingsspørsmål, og korleis vi stiller spørsmål til forskingsdeltakarar,

vil vere med på å påverke det empiriske materialet. Måten spørsmål vert formulert, kan avgrense interseksjonell innsikt, til dømes ved at ein ber forskingsdeltakarar om å skildre korleis ein spesifikk kategori påverkar livet deira i staden for å invitere dei til å reflektere over kva posisjonar som er spesielt viktige i visse samanhengar (Misra et al., 2020, s. 2). Også i posthumanistiske tilnærmingar ser ein gjerne på *metode*, *metodologi* og *datamateriale* med meir utforskande blikk. Med omgrepet «thinking with theory» viser Jackson og Mazzei (2013) at vi ikkje kan tenke metode og metodologi som noko forskarar kan forberede klart på førehand før dei deretter gjennomfører forskingsprosjektet og tolkar materialet ved bruk at eit bestemt rammeverk (vi kan gjerne tenke på dette som ei fortolkande eller *interpretativ* tilnærming). Ved å bruke teori til å tenke *med* datamateriale handlar det heller om å «plugge inn» datamateriale og teoretiske konsept i ein annan, og dimed lese datamateriale på tvers av fleire teoriar (Jackson & Mazzei, 2013). Dette kan vere eit moglegheitsrom for å opne og spreie kunnskap heller enn å sjå på kunnskap som forenkla og utelukkande det eine eller det andre. Dette kan vi til dømes sjå i Fjeldstad (2023) si avhandling med historia om fiolineleven som hadde mista eit klistremerke. I løpet av avhandlinga re-turnerer Fjeldstad fleire gongar til denne historia, men vender på den og les den på nytt gjennom ulike konsept for kvar re-turnering. Ho opnar altså opp for ulike måtar å forstå ei spesifikk hending (ein intra-aksjon) på, heller enn å fokusere på kva denne hendinga betyr i ein spesifikk kontekst (som eit resultat med eit klart svar). Å involvere forskingsdeltakarar i meir deltakarbasert forskning kor uformelle samtalar og andre typar empirisk materiale enn skriftleg intervjumateriale får plass, samt å tenke meir kreativt rundt metodologiske val, kan vere ein måte å sørge for at forskaren sine førehandsbestemte metodar ikkje avgrensar kva som blir forska på og korleis. Dette kan vi også sjå i samanheng med diskusjonar rundt forskarposisjonaltet.

Kunnskapsproduksjon er alltid situert og viser til det Haraway (1988) forklarar som eit delvis (*partial*) perspektiv, forma av forskaren sin posisjonaltet og hennar tolking av materialet. Innan posthumanismen handlar forskning like mykje om korleis kunnskap *vert til* som kva kunnskap *er*. Som vi såg ovanfor, søker ikkje posthumanistiske forskarar å studere fenomen i isolasjon, men forstår fenomen som «multiple, subjective, and produced

from a series of complex relations» (Ulmer, 2017, s. 5). På same måte som vi i interseksjonell tenking ikkje kan forstå ulike forskjellskategoriar uavhengig av kvarande, snakkar vi her om korleis ulike menneskelege og meir-enn-menneskelege aktørar er samanvovne og påverkar kvarandre. Vi kan ikkje berre snakke om korleis ein forskar påverkar forskinga si med sine førforståingar og korleis ho tolkar materialet, men vi må også snakke om korleis materialet og menneskelege og meir-enn-menneskelege relasjonar påverkar forskaren tilbake. Ved å vere medviten denne gjensidigheita mellom forskar og forskingspraksisen kan vi kanskje kome nærmare etisk forsvarleg og rettferdig forskning og former for kunnskap.

Skole og utdanning er i dag i stor grad basert på instrumentalisme og ei relativ snever nyttetenking, kor resultat heile tida vert vurdert og samanlikna nasjonalt og internasjonalt (Strobelt, 2018). På mange måtar kan vi seie at musikkfaget og praktisk-estetiske fag ikkje passar inn i ei slik resultatorientert og nyliberalistisk skoletenking og oppnår ikkje nødvendigvis sitt potensial ved ei slik standardisering, då «kunstens egenart forbindes med personlig tolking, søken etter nye uttrykk og individuelle, ofte diskontinuerlige og uforutsigbare læreprosesser» (Strobelt, 2018, s. 7). Pedagogiske konsekvensar av å nytte interseksjonelle og posthumanistiske tilnærmingar kan difor vere å fokusere på kva ein kan lære i *prosessar* og *relasjonelle møte* – mellom både menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar, og på den måten bryte med den resultatorienterte tenkinga i skolekvardagen. På den måten kan vi også rette fokuset på å *sette noko i gang* heller enn å *sette norma* for kva som bør eller skal skje i ein undervisningssituasjon. Det faktum at det er behov for å kritisk analysere makthierarki rundt forskning på elevperspektivet, peikar på at det ute i praksisfeltet blir undervist og forska på ein måte kor vi ikkje nødvendigvis respekterer og anerkjenner musikalske ytringar hos barn. Dersom ein også i forskingskontekstar og kunnskapsutvikling ser på elevar som performative agentar som kan ytre seg musikalsk, vil det vidare ha konsekvensar for korleis det blir jobba med barn og musikk ute i praksisfeltet. Med utgangspunkt i rammeverket eg har presentert i dette kapitlet, vil eg avslutningsvis argumentere for mogleighetene ved å posisjonere elevar som med-forskarar eller med-skapande i deltakande forskingspraksisar om musikkfaget.

Elevar som med-skapande i forskning er blant anna drøfta i avhandlingane til Klungland (2021) og Bjørkøy (2020), samt i Mali Hauen sitt pågåande doktorgradsarbeid (Hauen & Klungland, 2023). Klungland (2020) trekker fram korleis ho gjennom forskingsmateriale som var samla inn ved at elevar gjekk rundt med actionkamera på kroppen i kunst og handverksundervisning, oppfatta seg sjølv på heilt nye måtar. Plutseleg ser ho seg sjølv i ein maktfull posisjon som stadig vekk passar på at elevane har justert kameraet riktig (i staden for ein forskar som opnar for elevar sin subjektposisjon), og elevane snakkar om korleis dei skal hjelpe ho med å «skrive en doktorgrad for at hun skal bli bedre med det hun driver med» (Klungland, 2020, s. 262). Ved å nytte eit forskingsdesign som blant anna var basert på posthumanistiske perspektiv, såg ho altså sin eigen forskarposisjon gjennom heilt nye linser. Andre døme på korleis elevar er involvert som forskingsdeltakarar i andre roller enn å «berre» bli intervjuar og observert, finn vi i Hauen og Klungland (2023). Forskingsmaterialet er skapt saman med elevar i intra-aksjonar og dialog. Her blei fire elevar sin «gjerer» (*doing*) med kulturskolen utforska, kor fokuset ligg i kva kulturskolen *gjer*, heller enn kva kulturskolen *er* for elevar. Her gjekk forskar opphavleg inn i prosjektet med tanke om at dialog med elevane skulle vere utgangspunkt for datamateriale, kor forskar samla fire elevar rundt eit bord på eit møterom. Undervegs i forskingsprosessen opplevde forskar at dialog-formatet var avgrensande: Så fort det «formelle» møtet var ferdig og lydopptakaren var slått av, endra rommet seg fullstendig, og plutseleg hadde elevane mykje meir på hjartet. Dei stilte spørsmål og kom med idear om kva som kunne gjerast, og eit ønske om å kunne lage materiale ved hjelp av dans, minne, instrument og kreativ leik dukka opp (Hauen & Klungland, 2023, s. 72). Saman med elevane blei det her altså utvikla ein metode for å lage data utover det som var planlagt (Hauen & Klungland, 2023, s. 72).

Dersom fleire hadde tatt i bruk liknande forskingsdesign, kor elevar er involvert som med-verkande, og kor ein ser på kunnskapsskapinga som ein samnøven intra-aksjon mellom menneskelege og meir-enn-menneske agensar, samt at identitetskategoriar er gjensidig konstituerande snarare enn sjølvstendige kategoriar, vil vi kunne kome fram til ny kunnskap som tar elevar på alvor og bidrar til å gje elevar reell makt

i kunnskapsutvikling om skolen og musikkfaget – som trass alt er *for* elevane sjølv. Det er sjølvsagt ikkje slik at posthumanistisk og interseksjonell teori i utdanningsforskning og innan musikkpedagogiske praksisar er nytt i feltet, men denne artikkelen bidrar til å gje eit tilgjengeleg språk for trekke inn slike diskusjonar i norske musikkpedagogiske kontekstar, og på den måten gjere forskarar medvitne om kva moglegheitsrom desse perspektiva gjev når det gjeld å ta elevar og elevperspektiv på alvor.

Forfatarbiografi

Solveig Rivenes Lone er Ph.D.-stipendiat ved Institutt for musikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hennes forskningsinteresser inkluderer samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, med særleg fokus på elevers perspektiver i musikk- og kunstpedagogisk forskning.

Referansar

- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barnado's.
- Backe-Hasen, E. (2023). *Når barn og unge deltar i forskning*. Forskningsetisk bibliotek. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barad, K. M. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Gender and Science: New Issues*, 288(3), 801–831. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/345321>
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bates, V. C. (2019). Standing at the intersection of race and class in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 18(1), 117–160. <https://doi.org/doi:10.22176/act18.1.117>
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7(4), 365–378.
- Berg, A.-J., Bolsø, A. & Hellstrand, I. (2020). Posthumanistiske muligheter og transhumanistiske blindspor i det antropocene. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(4), 285–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-04-04>

- Berg, A.-J., Flemmen, A. B. & Gullikstad, B. (2010). *Likestilte norskheter: om kjønn og etnisitet*. Tapir akademisk forlag.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* [Rapport](489). NTNU & Telemarkforskning.
- Bhopal, K. & Preston, J. (2012). *Intersectionality and "race" in education*. Routledge.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2687931>
- Braidotti, R. (2018). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31–61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg. En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Christensen, A.-D. P. & Jensen, S. Q. (2019). Interseksjonalitet – begrepsreise, kritikk og nytænkning. *Dansk Sociologi*, 31(2), 15–34.
- Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with children: Perspectives and practices* (3. utg.). Routledge.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children* [Research report](445). Department for Education and Skills. DfES Publications.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Collins, P. H. (1989). The social construction of black feminist thought. *Signs*, 14(4), 745–773. <http://www.jstor.org/stable/3174683>
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2. utg.). Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst : ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademis förlag]. <https://www.doria.fi/handle/10024/87921>
- Ellingson, L. L. & Sotirin, P. (2020). *Making data in qualitative research. Engagements, ethics, and entanglements*. Routledge.

- Fjeldstad, M. Y. (2023). *Knots of knowing-in-playing. Stories from violin lessons read diffractively through agential realism* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grant, C. A. & Zwier, E. (2011). Intersectionality and student outcomes: Sharpening the struggle against racism, sexism, classism, ableism, heterosexism, nationalism, and linguistic, religious, and geographical discrimination in teaching and learning. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 181–188. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616813>
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods*. Sage.
- Gullikstad, B. (2013). Interseksjonalitet - et fruktbart begrep. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 1, 68–75. <http://hdl.handle.net/11250/2452174>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hauen, M. & Klungland, M. (2023). “Trembling Moments”: To develop methods for co-creating data with pupils in the kulturskole. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/term.5031>
- Hekman, S. J. (2010). *The material of knowledge: feminist disclosures*. Indiana University Press.
- Hovde, S. S. (2013). *Global musicking. Om invandring og den farlige forskjelligheten* [Doktoravhandling, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet]. NTNU Open. Trondheim.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- James, A. & Prout, A. (Red.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood* (4. utg.). Falmer press.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Klungland, M. (2020). Forskerposisjoner i tilblivelse - intra-aksjon mellom en forsker og elever med kamera i et sammenvevd kunstdidaktisk møte. I *Validity and value of teacher education research* (s. 255 - 270). Fagbokforlaget.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis : en tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. <https://hdl.handle.net/11250/2756839>
- Knudsen, S. V. (2013). Interseksjonel kønspedagogik. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 413–424. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-02>

- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kvile, S. & Christophersen, C. (2023). Recognising intra-actions of music and pupil. *Music Education Research*, 25(2), 205–215. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2193204>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent : introduktion til intra-aktiv pedagogik*. Gleeurups.
- Malone, K., Tesar, M. & Arndt, S. (2020). *Theorising posthuman childhood studies*. Springer.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Misra, J., Curington, C. V. & Green, V. M. (2020). Methods of intersectional research. *Sociological Spectrum*. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772>
- Murris, K. (2016). *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge Contesting Early Childhood Series.
- Murris, K. (2021). The ‘Missing Peoples’ of critical posthumanism and new materialism. I K. Murris (Red.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines : An introductory guide*. Routledge.
- Murris, K. & Osgood, J. (2022). Risking erasure? Posthumanist research practices and figurations of (the) child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 208–219. <https://doi.org/10.1177/14639491221117761>
- Myers, C. (2019). *Children and materialities: The force of the more-than-human in children’s classroom lives*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8168-3>
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv - en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? Et faghistorisk bidrag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: Barneperspektiv*, 5, 77–95. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk idé: «når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt»* [Masteroppgave, Høgskolen i vestfold]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/149152>
- Onsrud, S. V. (2013). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsperformans gjennom musikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 465–475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-06>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 329–351. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-01>
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68067>

- Persson, M. (2019). *Inte bara musik: Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. [Doktorgradsavhandling, Royal College of Music]. Stockholm. <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1283994/FULLTEXT01.pdf>
- Rasmussen, K. (2014). Children taking photos and photographs: a route to childrens involvement and Participation and a bridge to exploring childrens everyday lives. I G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmote, G. Goodman & N. Worley (Red.), *The SAGE handbook of child research* (s. 443–469). Sage Publications.
- Rinde, F. B. & Christophersen, C. (2021). Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 5–27. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2772>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2015). Post-humanistiske perspektiver. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kreative forskningspassasjer* (s. 45–62). Fagbokforlaget.
- Smith, R., Monaghan, M. & Broad, B. (2002). Involving young people as co-researchers: Facing up to the methodological issues. *Qualitative Social Work*, 1(2), 191–207. <https://doi.org/10.1177/1473325002001002619>
- Staubæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101–110. <https://doi.org/10.1080/08038740310002950>
- Staubæs, D. & Søndergaard, D. M. (2006). Interseksjonalitet – utsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning*, (2–3). <https://doi.org/10.7146/kkf.vo12-3.28086>
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Svendby, E. B., Øien, I. & Willumsen, E. (2019). Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Red.), *Samproduksjon i forskning* (s. 180–195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215031675-2019-11>
- Sæterdal, I. D. (2019). *Digital musicking. Musikalske møter mellom loop station og barn i eit post-humanistisk perspektiv* [Masteroppgåve, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning].
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Taylor, A. C. (2021). Knowledge matters: Five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. I K. Murriss (Red.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide*. Routledge.

- Tiller, P. O. (2006). Barn som sakkyndige informanter: Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(2), 15–39. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i2.4399>
- Tomlinson, B. (2013). To tell the truth and not get trapped: Desire, distance, and intersectionality at the scene of argument. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 993–1017. <https://doi.org/10.1086/669571>
- Ulmer, J., B. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 7

Kjønnspektiver i musikkfaget

Kai Arne Hansen og Eirik Askerøi

Universitetet i Innlandet

Abstract

Music and gender are intertwined in a variety of complex ways. In this article, we provide an overview of central topics and questions related to gender in music education and discuss key concerns for music teachers who address gender issues. By presenting diverse examples from Western music history and contemporary popular music, we direct attention toward the mutual influences between music (understood both as aesthetic expression and social practice), education, and broader cultural and societal circumstances. We discuss how gender is treated in the current Norwegian music subject curriculum (LK20) and debate what opportunities and challenges this presents for music teachers. A common thread throughout the article concerns the potential of critical, interdisciplinary perspectives to serve as fruitful points of entry for exploring diverse musical expressions and differing human experiences. In light of this premise, we consider ways of improving the conditions for diversity in music education and creating safe classrooms for all students. Our main ambition is to identify and discuss topical issues related to gender in music education.

Keywords: gender, Western music history, popular music, music education, LK20, interdisciplinarity

Sitering: Hansen, K. A. & Askerøi, E. (2025). Kjønnspektiver i musikkfaget. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 187–215). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch7>

Lisens: CC-BY 4.0

Introduksjon

Musikk og kjønn er sammenvevd på mangfoldige og svært komplekse måter. Musikalske uttrykk og praksiser kan åpne opp nye muligheter for å forstå, oppleve og uttrykke kjønn, men våre forhold til musikk kan også inngå i de sosiale mekanismene som viderefører snevre kjønnsnormer og uønskede ulikheter basert på kjønn. Denne tvetydigheten reflekterer de mange betydningene musikk har i menneskers liv, den estetiske og kulturelle variasjonen som representeres i ulike musikktradisjoner og de tette koblingene mellom musikkpraksiser og bredere samfunnsforhold. Kjønn spiller en sentral rolle i mange musikalske sammenhenger fordi kjønn allerede spiller en sentral rolle i kulturene, samfunnene og livene våre – som musikk er en integrert del av.

Musikkfaget utgjør én arena hvor idéer om kjønn kontinuerlig er under fremforhandling. Som Susan McClary (2020, s. 50–51) understreker, innebærer både undervisning og forskning på musikkfeltet ulike posisjoner i forhold til rådende kjønnsdiskurser. I denne artikkelen redegjør vi innledningsvis for noen sentrale koblinger mellom musikk og kjønn, særlig sett i lys av musikkfagets kompleksitet og bredde. Vi starter med en innføring i sentrale kjønnsperspektiver med relevans for musikkhistoriefeltet, populærmusikkstudier og musikkpedagogikken. Det vil bli tydelig at det slett ikke er vanntette skott mellom disse forskningsfeltene, og vi fremholder at en helhetlig forståelse av hvordan identitetsspørsmål preger musikkpraksisene og -kulturene våre er nødvendig for å skjelle kompleksiteten i kjønns-tematikkens relevans for dagens musikkfag. Deretter drøfter vi hvordan kjønn omtales i musikkfaget i det gjeldende læreplanverket (LK20), samt hvilke føringer dette legger for undervisning og læring. Videre reflekterer vi over didaktiske muligheter og utfordringer knyttet til kjønn i musikkfaget. Avslutningsvis utforsker vi hvordan kritiske og tverrfaglige perspektiver kan stimulere til åpenhet og økt forståelse for både varierte musikalske uttrykk og ulike menneskelige erfaringer, samt skape rom for mangfold og fremme likeverd i klasserommet. Hovedformålet med artikkelen er å løfte frem og drøfte problemstillinger knyttet til musikk og kjønn som vil være av stor betydning for både dagens og fremtidens musikk lærere.

Kjønnsbegrepet vekker ulike assosiasjoner og forståelser. Skillet mellom biologisk kjønn (omtalt som *sex* på engelsk) og kjønn som en sosialt

og kulturelt betinget kategori (beskrevet av det engelske begrepet *gender*) har vært viktig for musikkforskere som har befattet seg med kjønsspørsmål (se Maus, 2012, s. 317), og det er sistnevnte som har blitt viet mest oppmerksomhet i *humaniora*. Idéen om et slikt skille er ikke ukomplisert eller uproblematisk, noe som illustreres ved at mange av de sosiale diskursene knyttet til kjønn bygger på antakelsen om at en biologisk basert tokjønnsmodell er «naturlig». Samtidig legger forståelsen av kjønn som sosialt konstruert til rette for å studere hvordan kjønnsidentitet kan iscenesettes ved hjelp av estetiske virkemidler, samt hvordan musikalske uttrykk og praksiser inngår i de sosiale maktrelasjonene som på samme tid former og formes av samfunnets normer. Et fokus på de sosiale dimensjonene ved kjønn rommer også kompleksiteten ved interseksjonelle tilnærminger, som omfatter spørsmål om hvordan kjønn forstås og oppleves som tett sammenvevd med seksualitet, etnisitet og andre identitetsaspekter og etterstreber å forklare hvordan dynamiske relasjoner mellom ulike sosiale kategorier påvirker personers livsopplevelser og levevilkår (se Collins, 2019). Vi argumenterer for at en interseksjonell forståelse av hvilke betydninger kjønn har i og for musikkfaget er stadig mer nødvendig, gitt at sammensatte sosiale og kulturelle spørsmål har fått større plass i fagets læreplaner i senere år. Sett i sammenheng med det enorme tempoet rådende diskurser knyttet til kjønn, musikk og samfunn endrer seg i, skaper dette både muligheter og utfordringer for de av oss som arbeider med koblingene mellom musikk og kjønn i skole- og utdanningskontekster.

Nødvendigheten av forfatteres subjektive posisjonering fremheves i mye av dagens kjønnsforskning, også på musikkfeltet (se Garrett & Palkki, 2021). I lys av dette er det hensiktsmessig å påpeke at begge forfatterne er cis-menn uten minoritetstilhørighet. Vi anerkjenner at vi skriver fra en privilegert posisjon, samtidig som vi vektlegger at spørsmål om kjønn (samt likestilling, mangfold og inkludering) angår oss alle. Ansvar for å belyse og konfrontere sosial ulikhet og kulturelle maktstrukturer kan ikke kun tilfalle de som rammes negativt av disse. Vi vil også påpeke at vi i denne artikkelen tilnærmer oss tematikken først og fremst fra et tverrfaglig teoretisk ståsted forankret i kritisk musikkvitenskap.¹ Vi har begge

1 Se Hawkins (2012) for en introduksjon til kritisk musikkvitenskap som fagfelt.

musikkvitenskapelig bakgrunn og deler en hovedinteresse for populærmusikkfeltet og sosiale spørsmål, og vi har i flere år jobbet med utdanning av musikkklærere og som del av et musikkpedagogisk forskningsmiljø ved Institutt for kunsthøgskole og kulturstudier ved Universitetet i Innlandet (tidligere Høgskolen i Innlandet). Dette medfører at vi er opptatt av å synliggjøre de gjensidige påvirkningsstrømmene mellom musikk (forstått både som estetisk uttrykk og sosial praksis), musikkfaget og mer overordnede samfunnsmessige forhold. Derfor vil vi innledningsvis skissere et oversiktsbilde over de mange betydningene av kjønn i musikalske sammenhenger – og vice versa, musikkens mange betydninger for hvordan kjønn forstås og oppleves. Dette danner grunnlaget for mer pedagogisk og didaktisk rettede drøftinger av relevansen av kjønn i dagens musikkfag.

Innsikter fra eldre og nyere musikkhistorie

Vestlig musikkhistorie byr på mange eksempler på hvordan musikkpraksiser og holdninger til musikk har inngått i en bredere kulturell regulering av kjønnsrelasjoner og -normer, samtidig som den tydeliggjør at musikkulturene våre også kan åpne opp for opplevelser og praksiser som bryter med rådende normer. Vi vil redegjøre for et utvalg eksempler som belyser denne tvetydigheten, uten at vi kan ha ambisjoner om å være uttømmende eller å pakke ut den fulle kompleksiteten i temaene vi behandler. I vår egen undervisning om musikk og kjønn vektlegger vi oftest et høyt detaljnivå og drøfting av nyanser fremfor bredde, noe som skaper rom for studentenes kritiske tenkning og refleksjon. I denne artikkelen mener vi at det er mest hensiktsmessig med en bred oversikt over ulike koblinger mellom musikk og kjønn, for å kartlegge et utvalg problemstillinger og fokusområder som kan gi forskere, undervisere og studenter et utgangspunkt for mer inngående diskusjoner om kjønnsperspektivers mange betydninger i musikkfaget.

Sterke assosiasjoner mellom kjønn og ulike musikkinstrumenter og utøverroller har eksistert lenge. For eksempel hadde idéen om «kvinnen ved pianoet» stor gjennomslagskraft på 1800-tallet både i Europa og i USA (Atchison, 2008; Eyerman, 1997). Lise Karin Meling (2019) har vist hvordan det også i Norge var etablert tydelige kulturelle assosiasjoner mellom pianospill, dannelse og femininitet. Som Bjørnstjerne Bjørnson

skrev i 1855: «Ingen Dame [...] kan være bekjendt af at ikke kunde spille paa Pianoforte, og ingen Herre af ikke at have Sands derfor» (Bjørnson sitert i Meling, 2019, s. 49). Her legges det tydelige føringer for hvordan damer – og menn – burde og *skulle* oppføre seg, og pianoet sto i sentrum for denne formen for sosial regulering. Det er dog ikke nødvendigvis så enkelt som at datidens forventninger til at unge kvinner skulle spille piano kun bidro til å innskrenke deres frihet. Det å «være Dame» ved pianoet kunne nemlig gi kvinner på 1800-tallet anledning til å kreve oppmerksomhet, å uttrykke ellers forbudte og uakseptable følelser og å utforske seksuell lyst (Meling, 2019, s. 51–57), slik at pianospill til en viss grad også kan sies å ha åpnet opp handlingsrom og gitt kvinner tilgang til uttrykksformer som ellers var nektet dem.

Som Claire Taylor-Jay har påpekt, var kvinner langt på vei ekskludert fra 1800-tallets og tidlig 1900-tallets diskurser om kvalitet og kreativitet i musikk:

Given the almost complete male dominance of the Western musical canon, it would seem a truism to say that creativity has historically been viewed as a masculine activity [...] The conceptualization of creativity as a truly masculine phenomenon was widespread in the late nineteenth and early twentieth centuries; musicians themselves, as well as other artists, scholars, critics and scientists all sought to explain how a creator could only ever be a man. (Taylor-Jay, 2009, s. 183)

Taylor-Jay viser hvordan kvinner har blitt marginalisert som komponister, noe som har påvirket både musikkhistorieskrivingen og hvordan musikkhistorien har blitt fremstilt i klasserommet for generasjoner av elever: med et svært begrenset utvalg kanoniserte mannlige komponister som «naturlig» omdreiningspunkt (Warwick, 2022, s. 4). Den kulturelle maskuliniseringen av komponering som kreativ praksis etablerte altså et diskursivt gjensidighetsforhold mellom musikalsk kvalitet og maskulinitet. Komponister av «god musikk» ble omtalt som genier og «ekte menn», mens komponister av «dårlig musikk» ble beskrevet som impotente eller kastrerte (Taylor-Jay, 2009, s. 184–185). Mens denne maskuliniseringen av komponering og komponistrollen åpenbart påvirket kvinners muligheter for suksess på feltet, er det et viktig poeng at også menn og deres musikalske bedrifter måles opp imot snevre kjønnsnormer og -idealer.

Mens eksempelet fra Taylor-Jay viser hvordan menns musikalske talent og suksess ofte har blitt assosiert med potens og virilitet – noe som også eksemplifiseres i diskursen rundt maskulinitet i rock (se Warwick, 2015) – er det godt dokumentert at helt andre maskulinitetsidealer har dominert i enkelte perioder og kontekster. Det kanskje tydeligste eksempelet på dette er kastratsangeres høye status i barokken som selvsagte representanter for helterollen,² samt sammenliknbare idealiseringer av den lyse mannlige sangstemmen i enkelte populærmusikkjangre (McClary, 2013, s. 34). Som Freya Jarman (2013) har vist, ble dog kastratsangerens rolle som den mannlige heltefiguren i opera (særlig italiensk opera) overtatt av tenoren tidlig på 1800-tallet.³ Det er siden den gang først og fremst den kraftfulle tenorstemmen som har blitt forbundet både med maskulinitet og heltemot. Tenorstemmen står i mange operaer fra 1800-tallet og senere i tydelig estetisk og narrativ kontrast til en sopranstemme, noe som ifølge Jarman har bidratt til at opera ofte har fungert som en slags kulturell legitimering av idéer om naturlige kjønnsforskjeller og -motsetninger (Jarman, 2013, s. 62–63). Dette illustrerer for det første at idéer om kjønn også konstrueres og fremforhandles gjennom musikalske virkemidler, ikke minst gjennom sangstemmen,⁴ og for det andre at idealene for maskulinitet og femininitet endres over tid og i forhold til sted, sjanger og et utall andre variabler.

Begge disse temaene er etter hvert mye omtalt i forskning på populærmusikkfeltet, hvor det de siste tiårene har vokst frem en betydelig

2 Kastratsangere var mannlige sangere som ble kastrert i ung alder for å avverge puberteten og slik bevare sin lyse sangstemme.

3 I løpet av sent 1700-tall og tidlig 1800-tall ble det å kastrere mannlige sangere forbundet med det primitive og barbariske, men mange komponister ønsket å beholde det estetiske uttrykket forbundet med disse sangernes lyse stemmer. En vanlig løsning ble at kvinnelige sangere tok over mange av de mannlige helterollene i opera, ofte omtalt med begrepet «bukseroller», noe som åpnet opp for at man fikk se to kvinner i en romantisk relasjon på scenen. Som McClary har foreslått, førte dette til at lesbiske kvinner «streamed to opera houses to catch a glimpse at behaviours still denied to them in real life» (McClary, 2020, s. 53). Mens «bukseroller» fremdeles er et relativt vanlig fenomen i dag, tok tenoren fort over som «den maskuline helten» på operascenen. Dette medførte at idéer om heltemot har blitt tett forbundet med den mannlige kroppen (Jarman, 2013, s. 51).

4 Et økende antall studier har undersøkt hvordan sangstemmen inngår i de musikalske prosessene hvor artister konstruerer og fremfører kjønnsidentiteter som også må forstås i lys av andre identitetsaspekter, inkludert seksualitet (Jarman-Ivens, 2011), sosial klasse (Solis, 2007), alder og aldring (Baker, 2019) og etnisitet/«rase» (Mahon, 2011).

bredde.⁵ Historisk orienterte studier har vist at den økte spredningen av innspilt populærmusikk fra tidlig 1900-tall – muliggjort av raskt økende tilgjengelighet av datidens nye teknologier, først og fremst platespilleren og radio – både ble påvirket av og påvirket samtidens holdninger til kjønn. Allison McCracken (2015) har diskutert denne utviklingen opp imot croonere, kjent som «smørsangere» på norsk, og deres mottakelse i den amerikanske offentligheten fra 1920-tallet og fremover. McCracken hevder at måten disse mennene sang på, og det ofte emosjonelle eller sukkersøte innholdet i sangtekstene deres, bidro til at de ble vurdert av mange som utilstrekkelig maskuline:

[The] crooners' high voices, their privileging of emotional vulnerability and their association with female audiences devalued them artistically *and* suggested a lack of manliness [...] The concern over the proper gendering of voices in the early 1930s, exemplified by the crooning controversy, resulted in the establishment of codes and standards through which institutional leaders high and low sought to enforce gender behavior and public responses by continually connecting high-pitched, emotionally vulnerable, and romantic male voices with either the immaturity of youth or the dangers of effeminacy. (McCracken, 2015, s. 6, original kursivering)

Nye innspillings- og produksjonsteknologier spilte sentrale roller i hvordan croonere henvendte seg til og ble forstått i offentligheten. For det første ble deres nyskapende bruk av vokalmikrofoner for å kunne synges relativt lavmælt over lyden av et storband forstått av mange som en form for «juks». For det andre førte utbredelsen av radio til at disse stemmene ble nær allestedsnærværende, og croonerne kunne høres i butikker, på kaféer og hjemme i stuen eller på kjøkkenet. Resultatet var at croonernes uttrykk og tilstedeværelse i sum ble oppfattet som upassende og umandig (McCracken, 2015, s. 4), noe som også henger sammen med at hovedpublikummet deres ble ansett å være hjemmenværende kvinner.

5 Den noenlunde parallelle fremveksten av *new musicology* i USA og *critical musicology* i Storbritannia og Europa fra starten av 1990-tallet utfordret tradisjonelle skiller mellom kunstmusikk/høykultur og populærmusikk/lavkultur, og man utvidet repertoaret av musikkvitenskapelige metoder ved å utvikle nye tverrfaglige tilnærminger med særlig vekt på kritiske perspektiver fra sosiologi, kjønnsstudier, mediastudier og tilstøtende fagfelt.

Musikk som fremstår som markedsført mot og/eller populær hos jenter og kvinner har lenge vært ansett som uviktig og inautentisk (Coulter, 2017, s. 267), og jenters og kvinners synlighet i populærmusikken har ofte kretset om fremstillinger av dem som ukritiske og hysteriske fans (Dougher & Pecknold, 2016, s. 407). Slike stereotypier bidro til å forme sjanger- og smakshierarkiene som utviklet seg i løpet av siste halvdel av 1900-tallet og fram til i dag. Dette illustreres blant annet av yrende hatkulturer rundt boyband (Duffett, 2012; Wald, 2002) og unge mannlige popsangere som Justin Bieber (Bickford, 2020; Hansen, 2022a). I begge tilfeller kretser kritikken rundt en sammenblanding av manglende musikalske ferdigheter og manglende maskuline kvaliteter. Dette må forstås i lys av både maskuliniseringen av kreativitet og autentisitet i senromantikken (omtalt av Taylor-Jay) og fremveksten av kulturelle koblinger mellom mannlige popsangere, nedvurderte kvinnelige fan-kulturer og oppfatninger av kommersiell popmusikk som feminisert og inautentisk. Slik har popmusikken ofte blitt vurdert å stå i verdimesig kontrast til andre sjangeruttrykk, for eksempel rock og hip hop, som i større grad har vært akseptert som kredible og maskuline (Hansen, 2022b, s. 715–716).

Musikk har stort potensial for å påvirke hvordan vi (musikere, lyttere, elever, lærere, forskere) forstår og posisjonerer oss overfor idéer om kjønn, seksualitet og andre aspekter ved identitet. En sentral dimensjon ved dette omhandler de kulturelle prosessene der musikalske detaljer og sosiale kategorier kobles opp imot hverandre, og sjangergrenser fungerer altså som én av mange faktorer som regulerer hvordan kjønn forstås og fremforhandles i kontekst av musikalske uttrykk (Askerøi, 2017; Brackett, 2016; Mahon, 2011). Ian Biddle og Freya Jarman har diskutert denne tematikken i detalj:

Sonic gestures *become* codified, having gendered meanings ascribed to them over a period of time and generated through discursive networks, and those meanings are mutable according to the cultural, historical, and musical context of those gestures, and the subsequent contexts into which they are constantly reinscribed. Clearly, there are multiple ways in which genders are constructed, formed, performed, problematized, and negotiated within and between musical

genres, taking into consideration visual and aural, verbal and nonverbal coding of genders. (Biddle & Jarman-Ivens, 2007, s. 10–11, original kursivering)

Biddle og Jarman er blant en rekke musikkforskere som har bygget videre på Judith Butlers (1990) idéer om kjønnsperformativitet – hvordan kjønn konstrueres og fremføres gjennom våre handlinger og adferd – for å avdekke hvordan både profesjonelle artister og amatørmusikere fremforhandler kjønn gjennom musikalske praksiser (se også Hawkins, 2002, 2016; Jarman-Ivens, 2011; Onsrud, 2013). Som Biddle og Jarman påpeker, omfatter disse forhandlingene ikke bare navigering av kjønnede assosiasjoner til «selve musikken», men også til visuelle elementer og verbale (og nonverbale) uttrykk. Samspillet mellom ulike estetiske og narrative dimensjoner i musikalske fremføringer og uttrykk åpner opp rom for både utforskning og tolkning av ulike kjønnsuttrykk. Mulighetene man i dag har for digital manipulasjon av lyd og bilde gjør at representasjonen av kjønn i populærmusikk ofte blir teatralisk eller hyperestetisk, og særlig musikkvideoer har blitt arenaer hvor artister leker med og prøver ut ulike kjønnsuttrykk (se Gardner, 2015; Hawkins, 2016; Railton & Watson, 2011). På samme måte som musikkvideoer kan utfordre kjønnsstereotyper, kan de forsterke eller revitalisere heteronormative kjønnsidealene. Ulike musikkvideoer – sammen med sanger, liveopptredener, intervjuer, innlegg i sosiale medier og så videre – blir ulike kontaktpunkter mellom artist og publikum (Hansen, 2019, s. 518–519), og artisters kjønnsuttrykk og posisjonering overfor kjønnsnormer kan variere mye på tvers av disse kontaktpunktene. Også én enkelt musikkvideo (eller sang, liveopptreden med mer) kan romme stor variasjon av kjønnsuttrykk eller kommunisere svært ulike holdninger til kjønn. Publikum har dermed betydelig tolkningsrom og stor frihet til selv å posisjonere seg overfor de potensielle betydningene av de estetiske uttrykkene de møter.

Isenesettelsen av kjønnsidentitet i populærmusikken har altså uforutsigbare effekter, noe som må forstås i sammenheng med de kaotiske kulturelle, sosiale og politiske kontekstene musikk både springer ut av og bidrar til å forme (Hansen, 2022a, s. 5). Mens internasjonale samfunnsendringer de siste tiårene i stor grad har gått i retning redusert diskriminering og økt likestilling og inkludering, kan man ikke overse det at offentlige debatter knyttet til kjønn, seksualitet og identitetsmangfold også preges av

betydelige reaksjonære strømninger, og at minoritetsgruppers rettigheter stadig er under både kulturelt og politisk press (Connell, 2018; Risman, 2018). Også i Norge risikerer man at en offentlig retorikk knyttet til frem-skrutt og inkludering glatter over vedvarende utfordringer med kjønns-diskriminering, seksuell trakassering og hatkriminalitet (se Klatran, 2019).⁶ Slike sammensatte problemstillinger speiles i våre forhold til musikk, fordi musikalske uttrykk og opplevelser ofte er dypt forankret i sosiale forhold. Musikalske uttrykk og praksiser blir dermed regulerende for mellom-menneskelige relasjoner – på både inkluderende og ekskluderende måter, og enten vi er bevisst slike effekter eller ikke (Cheng, 2020, s. 2–6, s. 27; Hansen, 2022a, s. 34–37). Dette kommer også til uttrykk i utdanningskon-tekster, hvor kjønnsnormer og musikkens sosiale assosiasjoner både legger føringer for undervisnings- og læringspraksiser og påvirker hvilke mulig-heter ulike personer har for deltakelse i musikkfaget.

Musikk og kjønn i skole- og utdanningskontekster

Kjønn har relevans for samtlige deler av musikkfaget. Som McClary slo fast allerede for over tretti år siden, preger idéer om kjønn selv begreps-apparatet og vokabularet vi bruker for å beskrive, analysere og lære bort musikk (McClary, 1991, s. 7–19, s. 114), slik at musikkundervisning kjønnes på varierte måter (men like fullt oftest i tråd med tradisjonelle kjønns-normer). Siden den gang har det vokst frem en betydelig forskningslit-teratur som dokumenterer og utforsker de mangfoldige konsekvensene kjønnsnormer og -ideal, samt tilknyttede maktstrukturer, får i og for musikkfaget.

Blant de som har bidratt til å etablere dette feltet er Lucy Green, som har foreslått at «we learn our gendered relationships with music, not only from wider historical, political and educational contexts, but also through musical experience itself» (1994, s. 99). Her peker Green på de

6 Et eksempel: I juni 2023 så organisasjonen Redd Barna seg nødt til å avlyse sin pride-festival i Bergen etter en rekke alvorlige trusler om trakassering og vold rettet mot arrangementet (Eskeland, 2023). Økt oppmerksomhet for identitetsmangfold og LHBTQ+-personers rettighe-ter har altså også medført større risiko for motreaksjoner.

diskursive rammeverkene som påvirker våre oppfatninger av musikalsk mening – hvordan vi som lyttere og utøvere tenker om og forstår musikk som betydningsfull, også på sosiale og kjønnede måter. Hvordan disse diskursive rammeverkene fungerer i skolesammenhenger både former og formes av elever og læreres antakelser, verdier og forventninger knyttet til kjønn (Green, 2002, s. 137). Denne gjensidige påvirkningen er et symptom på at musikkfaget er tett sammenvevd med bredere musikkhistoriske, populærkulturelle og samfunnsmessige forhold. Dette kan virke åpenbart, men det er et poeng som krever kontinuerlig kritisk oppmerksomhet i musikkpedagogisk forskning og undervisning, ettersom de rådende diskursene rundt kjønn, musikk, samfunn og skole er i stadig endring. Samtidig er tradisjonelle kjønnsdiskurser i stor grad standhaftige over tid (jmfør de motstridende tendensene diskutert tidligere). Oftest, foreslår Green, bidrar musikkpraksiser i skolen til å videreføre kjønnsstereotypier og -normer:

Girls and boys on the whole respectively tend to choose particular activities and styles that already symbolically affirm conventional discursive constructions of femininity or masculinity in the wider world outside the school. Their involvement in these areas within the school then acts to confirm and reproduce the apparent 'truth' of this symbolic affirmation. [...] The school perpetuates subtle definitions of femininity and masculinity as connotations of different musical practices and musical styles, in which pupils invest their desires to conform, not necessarily to the school, but to the wider social construction of gender. (Green, 2002, s. 142)

Musikkfaget fungerer altså som en arena hvor elever (og lærere) sosialiseres inn i gjeldende kjønnsnormer og -idealer, samtidig som man kan finne rom for å posisjonere seg i møte med konvensjonelle forventninger. Slik posisjonering bidrar til de bredere kulturelle og samfunnsmessige prosessene som former holdninger til og idéer om kjønn, men omhandler også hvordan enkeltindivider iscenesetter og spiller ut sin egen kjønnsidentitet.

Dette finner vi eksemplifisert også innen forskning på musikkfaget i norsk skole. I en undersøkelse av hvordan kjønn utspiller seg i musikkundervisning i ungdomsskolen, viser Silje Valde Onsrud (2013) hvordan

musikalske aktiviteter inngår i elevenes utforskning av kjønnsidentitet og markering av sosial tilhørighet. I likhet med Green, finner Onsrud (2013, s. 413) at elevenes musisering i stor grad styres av rådende kjønnsnormer – og vice versa, at kjønnsnormer oftest videreføres gjennom elevenes musisering. I tillegg fremkommer det at musikkfaget skaper rom for å protestere mot eller utfordre tradisjonelle kjønnsoppfatninger. Et av hovedargumentene til Onsrud (2013, s. 413) dreier seg om at elevenes musikalske forhandlinger om kjønn – hvilke musikksjangre de befatter seg med, hvilke uttrykksformer de benytter seg av og hvilke posisjoner de inntar i ulike besetninger – utspiller seg i skjæringspunktet mellom skolekultur og populærkultur. Man kan si at de repertoarene for å fremføre, stilisere og forstå kjønn som promoteres gjennom populærmusikken importeres og omformes i musikkfaget, hvor disse repertoarene får nye betydninger og effekter. Ofte er disse betydningene og effektene sammensatte og diffuse, fordi det som foregår i musikktime kontekstualiseres av de sosiale hierarkiene og dynamikkene som utspiller seg i skolehverdagen ellers.⁷ Dette dreier seg blant annet om at lærerens tilstedeværelse og forventningene som hører til klasseromskonteksten bidrar til å regulere elevenes muligheter til å ta i bruk visse estetiske virkemidler, eller begrenser effekten av uttrykk som ellers kunne forventes å virke subversivt. Onsrud (2013, s. 472–473) belyser disse komplekse dynamikkene i sin diskusjon av jenters deltakelse i en rap-gruppe. Gitt at rapping har kulturelle konnotasjoner som et maskulinisert og mannsdominert domene, kunne jentenes inntog på denne arenaen tolkes som en motstand mot tradisjonelle kjønnsnormer. Samtidig var jentenes brudd med kjønnsnormer i tråd med skolens forpliktelse til å fremme likestilling mellom kjønnene og lærerens uttalte ønske om å få elevene til å velge musikkaktiviteter på tvers av eksisterende kjønnsnormer. I lys av lærerens tydelige forventninger tolker Onsrud (2013, s. 472) jentenes rapping som et ønske om å gjøre læreren til lags, og dermed som en bekreftelse på «snill-pike»-rollen

7 I denne sammenhengen bør det også trekkes frem at idéer om kjønn, seksualitet og andre identitetsaspekter bidrar til å forme sosiale hierarkier på skolen og legger grunnlag for mobbing (Onsrud, 2021, s. 135; Skjelstad & Ellefsen, 2024, s. 407). Se Pascoe (2007) for en detaljert redegjørelse for hvordan kjønnsidentitet og seksualitet regulerer og reguleres av de sosiale praksisene som finner sted på tvers av skolen og skoleelevers fritid.

unge jenter ofte forventes å innta, like mye som et opprør mot kjønnsnormer. Disse tilsynelatende motstridende effektene av jentenes rapping kan like fullt sameksistere – den ene tolkningen er ikke nødvendigvis mer riktig enn den andre – selv om eksempelet antyder at det er visse grenser for hvor fritt elever står til å utforske kjønnsidentitet gjennom musikalske uttrykk i skolesammenhenger.

Hvordan læreres holdninger og forventninger til kjønn kan begrense elevers muligheter for å uttrykke seg musikalsk drøftes også av Eirik Askerøi og Ingeborg Lunde (2021, s. 51–53). De omtaler en situasjon hvor en ni år gammel jente har blitt fortalt av sin musikk lærer at hun ikke får lov til å synge Dolly Partons «Jolene» (1974) på den måten hun ønsker. Låta beskriver en ulykkelig romanse, og Partons vokal tenderer mot det sensuelle. Den unge jentas emulering av Partons vokaluttrykk, kombinert med det «voksne» innholdet i teksten, resulterer i et kjønnset musikalsk uttrykk som synes å bryte med lærerens forventninger til hvordan et barn bør synge. Jentas musikalske identitet og agentskap settes da på spill, ettersom hun må rette seg etter de normene som fastsettes av læreren og skolekonteksten heller enn normene for populærmusikken som inspirerer og gleder henne. Askerøi og Lunde (2021, s. 52) understreker at det kan være gode grunner for at læreren responderer slik hen gjør, for eksempel å beskytte jenta mot å utvise en kjønnset sensualitet hun hverken hadde intensjon om å utvise eller ville forstå konsekvensene av. Likevel peker hendelsen mot rekken av sosiale omstendigheter som regulerer jenters og kvinners musikalske agentskap, gir dem begrenset tilgang til den maskuliniserte offentlige musikksfæren og henviser dem til en feminisert privatsfære (se Green, 1997, s. 15; jf. eksempelet om «kvinnen ved pianoet», et ideal som var tydelig forankret i idéer om kvinnens plass i hjemmet).

De foregående eksemplene viser hvordan holdninger og forventninger knyttet til kjønn påvirker elevers musikkutøvelse og læringsaktiviteter, men kjønnsnormer påvirker også muligheter for deltakelse og suksess på ulike musikalske arenaer og i ulike deler av musikkfaget. Dette blir tydelig når man undersøker kjønnsulikheter i høyere utdanning og i profesjonelt musikk liv. En undersøkelse av kjønnsbalanse på musikkteknologiprogrammer i høyere utdanning i Storbritannia viste at kun rundt 10 prosent av studentene var kvinner, sammenliknet med en andel

på omtrent 55 prosent kvinnelige studenter i mer tradisjonelle musikkstudieprogrammer (Born & Devine, 2015, s. 146). Kjønnsubalansen på musikkteknologiprogrammene kan forstås i lys av *leaky-pipeline*-paradigmet. Blant elevene i Storbritannia som tok musikkteknologi som valgfag i barne- og ungdomsskolealder (5–16 år) var omkring 40 prosent jenter. I videregående skole falt andelen kvinnelige elever i musikkteknologifagene til rundt 25 prosent, før den falt videre til nevnte 10 prosent i musikkteknologiprogrammene på universitetsnivå (Born & Devine, 2015, s. 146). Én forklaringsmodell for at ubalansen mellom kjønnene øker med alder vektlegger bredere historiske og kulturelle oppfatninger om teknologi som i seg selv maskulint og mannsdominert. Barn og unge sosialiseres inn i disse holdningene etter hvert som de blir eldre, samtidig som en reell skjevfordeling av kjønnene i teknologiorienterte yrker – også innen musikk – medfører at unge kvinner mangler rollemodeller på teknologifeltet (Born & Devine, s. 147–148). Sammen med mange andre faktorer som spiller inn på den manglende rekrutteringen av kvinnelige studenter til musikkteknologiprogrammer i høyere utdanning, kan disse elementene bidra til at musikkutdanning inngår i en *feedback loop* som reproducerer og forsterker eksisterende ideologier og ulikheter. En studie av norske musikkklærerstudenters bakgrunn og erfaringer fant også store kjønnsforskjeller når det gjaldt studentenes kjennskap til og bruk av digital musikkteknologi (Nysæther et al., 2021), samt betydelig kjønnsdeling i valg av hovedinstrumenter og foretrukne innstuderingsmetoder.

Selv når det er tilnærmet kjønnsbalanse i utdanning kan ulikheter komme tydelig til uttrykk i arbeidslivet. De siste tretti årene har det i Norge vært uteksaminert like mange kvinner som menn fra musikerutdanningene. Likevel er toppstillingsnivået i utøvende musikkfag i akademisk utdanning, og på utøversiden i norsk musikkliv for øvrig, dominert av menn (Blix & Mittner, 2018, s. 105). Dette kan iallfall delvis skyldes mer omfattende ulikheter når det gjelder hvilken grad av anerkjennelse, synlighet og status kvinnelige og mannlige musikere har en tendens til å oppnå (Blix & Mittner, 2018, s. 105–106), noe som manifesterer seg i ulike karrieremuligheter. Spørsmålet man sitter igjen med er da hvordan (eller hvorvidt) musikkutdanning kan bidra til å utjevne slike ulikheter og motvirke de negative effektene av dypt forankrede sosiale maktstrukturer.

Spørsmålet omfatter alle nivåer av og tilnærminger til musikk som fag, fra grunnskole til høyere utdanning og innbefattet mer uformelle læringsarenaer og frivillig kulturliv. Gjensidighetsforholdet mellom musikkutdanning og bredere samfunnsforhold står sentralt i denne problematikken. Introduksjonen av nye læreplaner som følge av fagfornyelsen i 2020 (LK20) innebærer en ytterligere dreining av musikkfaget mot dets kulturelle og sosiale dimensjoner, noe som samtidig åpner opp mulighetsrom og medfører flere utfordringer når det gjelder problemstillinger knyttet til musikk og kjønn.

LK20: Muligheter og utfordringer

I LK20 defineres «kulturforståelse» som et av kjerneelementene i musikkfaget, hvor det vektlegges at musikalske uttrykk samtidig er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved siden av et økt fokus på utøvende og skapende virksomhet, er dette en av de mest sentrale overordnede endringene fra LK06, hvor omtalen av musikkens kulturelle betydning i større grad betonte mellommenneskelig forståelse og samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom formuleringer om «meningsbrytninger» og «uenighet», «utfordringer i samtiden» og «etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer», danner LK20 et grunnlag for å se spørsmål om kulturelle ulikheter og sosiale skiller som sentrale for musikkfaget.

Kjønnsperspektiver har stor relevans for musikkfagets innretning som et kulturelt og sosialt orientert fag, selv om dette er mer indirekte enn direkte uttalt i de nye læreplanene for musikk. Der kjønnsaspektet er representert i kompetansemålene for naturfag og samfunnsfag allerede fra starten av skolegangen, kommer kjønn først eksplisitt inn under kompetansemålene for musikk etter 7. trinn. Her skal elevene «undersøke hvordan kjønn, kjønnsroller og seksualitet fremstilles i musikk og dans i det offentlige rom, og skape uttrykk som utfordrer stereotyper» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er det eneste stedet i læreplanen for musikk hvor kjønn, kjønnsroller og seksualitet trekkes frem. Det åpnes imidlertid for å ta opp kjønnstematikk også i kompetansemålene

etter 4. trinn, hvor elevene skal kunne «samtale om og reflektere over hvordan musikk skaper mening når den brukes i ulike sosiale sammenhenger», samt i planen for ungdomsskolen, hvor elevene etter 10. trinn skal ha utviklet kompetanse til å «utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden» og til å «utforske og drøfte musikkens og dansens betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske yringer og musikkulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg opererer læreplanen i musikk med to tverrfaglige tema som begge har relevans for kjønnsperspektiver: «folkehelse og livsmestring» (som vektlegger elevenes musikalske identiteter) og «demokrati og medborgerskap» (som omhandler hvordan musikk brukes for å uttrykke meninger og identiteter).⁸

Det er med andre ord flere tema og en rekke kompetansemål i LK20 som åpner for problemstillinger knyttet til å forstå, uttrykke og oppleve kjønn på ulike måter, men kun ett kompetansemål behandler slike problemstillinger direkte. De gjeldende læreplanene videreutvikler et syn på musikkfaget som ikke bare rommer «musikken i seg selv», men ser musikalske uttrykk og praksiser i kontekst av bredere kultur- og samfunnsforhold. Slik kompetansemålene er formulert blir det i stor grad opp til den enkelte lærer å velge kjønn og kjønnsidentitet som dreiemoment i undervisning som svarer til læreplanens fokus på kulturforståelse, samfunnsutfordringer og identitet. Endringen i retning bredere samfunnsspørsmål (sammenliknet med LK06s mer diffuse fokus på mellommenneskelige relasjoner) er viktig, men medfører også utfordringer knyttet til hvor komplekse slike spørsmål er. Undervisningskonvensjoner som prioriterer note- og teorikunnskap, historisk oversikt og/eller praktiske og utøvende ferdigheter står fremdeles sterkt i norsk musikkundervisning (se Sætre et al., 2016, s. 11), og i en travel lærerhverdag som preges av allerede tøffe prioriteringer i valg av undervisningsinnhold kan det være krevende å finne

8 I tillegg identifiseres «bærekraftig utvikling» som et tredje tverrfaglig tema i LK20s overordnede del. Dette temaet er av visse grunner ikke omtalt i læreplanen i musikk. Merk også at læreplanene for musikk, dans og drama i videregående skole er utformet med vekt på blant annet inkludering og mangfold, identitet og samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

tid og plass til å prioritere tverrfaglig tematikk som ikke berøres direkte av kompetansemålene for de ulike trinnene (selv om den berøres indirekte og inngår i musikkfagets kjerneelementer og tverrfaglige temaer).⁹ For mange lærere kan det også herske usikkerhet rundt egen faglige kompetanse for å behandle sammensatte og delikate problemstillinger.

Et sentralt spørsmål for musikkfaget blir hvilke forutsetninger lærere har for å følge opp aspektene ved læreplanen som omhandler kjønn og relaterte samfunnsforhold. Eirik Skjelstad og Live Weider Ellefsen (2024) har undersøkt hvilke fortolkningsrepertoarer musikk lærere har til rådighet i møte med det nevnte kompetansemålet fra LK20 som eksplisitt omhandler kjønn, samt hvilke ideologiske dilemmaer som følger av disse repertoarene. Fortolkningsrepertoarer forstås her som «the distinguishable patterns of narration, explanation and reflection regarding gender non/normativity» (Skjelstad & Ellefsen, 2024, s. 400). Et sentralt funn er at lærerne som ble intervjuet hadde et sterkt ønske om å «gjøre det riktige», selv om de kunne føle at de ikke strakk til i møte med det nevnte kompetansemålet (Skjelstad & Ellefsen, 2024, s. 413). Skjelstad og Ellefsen etterlyser flere pedagogiske verktøy og ressurser som kan styrke musikk læreres kompetanse på kjønns- og seksualitetstematikk, slik at ikke denne tematikken unngås eller nedprioriteres av frykt for å gjøre feil.

Å trække feil med en tematikk som i så stor grad griper inn i og berører menneskers selvfølelse, kan by på flere utfordringer. Risikofaktorer kan være at enkeltelever gjøres til representanter for hele grupper/kulturer, eller at man bruker språk eller uttrykk som støter eller annengjør noen. Som Jacqueline Warwick påpeker: «Gender and sexuality are so central to a person's sense of self that a clumsy error can offend – and even harm – a student. Music can reinforce (or resist!) the hard lessons of patriarchy which injure us all» (Warwick, 2022, s. 2). Warwicks arbeid er først og fremst myntet på undervisere i høyere utdanning, men hun sier likevel noe mer

9 Aaron S. Allen (2011, s. 415–416) omtaler liknende problemstillinger når det gjelder å integrere perspektiver knyttet til klimakrise, miljø og bærekraft i musikkfaget. Det er altså flere samfunnsutfordringer som kjemper om plass i musikkfaget. Det er kanskje mye å forvente at musikk lærere skal ha kunnskap om alle samfunnsforhold som har relevans for musikkundervisningen, men prioriteringene i LK20 fordrer at man tenker bredt om musikkfagets samfunnsrelevans og legger slik også til rette for en faglig dreining mot å behandle musikkens betydning for varierte samfunnsutfordringer under ett heller enn fragmentert.

universelt anvendbart om viktigheten av lærer–elev-relasjonen. I denne relasjonen ligger en viktig faktor når det gjelder å nærme seg følsom tematikk. Som Thomas Nordahl argumenterer for:

For læreren vil kjennskap til elevenes verden og refleksjon over egen posisjon og pedagogiske strategier være nødvendig for å legge til rette gode betingelser for læring. Det er når elevenes og lærerens verden møtes at forutsetningene ligger til rette for både læring og trivsel i skolen. (Nordahl, 2002, s. 169)

Musikkpedagogene Matthew Garrett og Joshua Palkki (2021, s. 2) er inne på noe liknende når de påpeker nødvendigheten av å sentrere *elevene som mennesker* heller enn undervisningens innhold som omdreiningspunkt for musikkfaget. Dette innebærer å prioritere utforskning av elevenes musikalske og sosiale opplevelser fremfor et snevrere fokus på musikalske ferdigheter: «Valuing gender diversity and demonstrating that value through inclusive teaching is one way to support all students potentially present in music classrooms» (Garrett & Palkki, 2021). Som vi kommer nærmere inn på mot slutten av artikkelen, er trygge klasserom både en forutsetning for og resultatet av undervisningspraksiser som åpner for refleksjon over kjønns- og seksualitetsmangfold og tilhørende problemstillinger.

Musikk som skolefag har endret seg med de nye læreplanene, om ikke radikalt, så i alle tilfeller på betydningsfulle måter. Samtidens kulturelle og sosiale utfordringer er trukket mer frem, og LK20 tilrettelegger slik for å belyse og reflektere over komplekse samfunnsmessige problemstillinger gjennom musikk. Spørsmål om kjønn vil kunne stå sentralt i slikt arbeid, men vil nødvendigvis kjempe om plass med annen tematikk som også omfattes av læreplanenes mer generelle formuleringer om identitet og samfunnsmessige forhold. Læreres egne faglige prioriteringer og didaktiske vurderinger vil dermed langt på vei styre hvordan, og i hvilken grad, kjønnsperspektiver former musikkundervisningen.

Didaktiske vurderinger for kjønnsperspektiver i musikkfaget

Et første steg mot en bred forståelse av kjønnsperspektivers relevans og betydning for musikkfaget, ligger i å anerkjenne at idéer om og holdninger

til kjønn kan påvirke så godt som enhver dimensjon av undervisning, læring og vurdering. Hvilket repertoar som vektlegges (og hvordan dette repertoaret omtales), hvilke læringsaktiviteter og læremidler som benyttes, hvilket språk som brukes, hvilke premisser som ligger til grunn for vurdering – alt dette og mer kan både styres av og bidra til å forsterke eller undergrave kjønnsnormer på mer eller mindre åpenbare måter. Som flere musikkforskere (Blix et al., 2021; Green, 2002; McClary, 2020; Onsrud, 2013) har foreslått, vil passive tilnærminger til kjønnsdimensjonen i musikkfaget kunne medføre at historiske ulikheter mellom kjønnene videreføres, og at barn og unges muligheter for deltakelse i ulike musikaliske sammenhenger reguleres av deres personlige identitet og bakgrunn. De av oss som er i posisjon til å forme undervisnings- og lærings situasjoner må derfor aktivt reflektere over betydningen av kjønn (og andre sosiale kategorier) for musikkfaget. Dette forutsetter en bevissthet for de kjønnede implikasjonene av de mange didaktiske valgene en lærer nødvendigvis må ta, uavhengig av hvorvidt man behandler kjønnsstatikk i undervisningen eller ikke.

Gjeldende læreplaner både forplikter til og åpner nye muligheter for å eksplisitt drøfte kjønnsperspektiver opp imot musikkens mange sosiale funksjoner og betydninger. Det er en sammensatt oppgave å undervise om musikk, kjønn og relaterte spørsmål. Som Warwick har utforsket i kontekst av høyere musikkutdanning, omhandler én dimensjon ved dette det mangfoldet av studenter man kommer i kontakt med:

The instructor of a class on music, gender, and sexualities must be prepared to address students who listen to music from anywhere in the world anytime they want, and whose sense of gender and sexuality is as fluid and individual as their musical preferences. Students who ardently debate music and politics may sit beside students whose principal goal is to perform music, not contemplate its cultural value. Some will be activists well-versed in gender theory and cultural studies approaches; for others, even the notion that sex and gender are not the same thing may be a bewildering revelation. (Warwick, 2022, s. 6)

Liknende omstendigheter gjør seg gjeldende for alle skoleslag – elevers forutsetninger for og holdninger til det å diskutere kjønnsprospørsmål vil variere stort. En del av dette bildet dreier seg om at elever vil posisjonere

seg ulikt overfor rådende kjønnsnormer, og skolen som sosial institusjon spiller en viktig rolle i å motvirke annengjøring, fremme inkludering og minimere de belastningene personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet utsettes for. Læreres forpliktelse til å ivareta skolens verdigrunnlag som en mangfoldig og inkluderende arena innebærer også å behandle tematikk som omhandler kjønn, seksualitet og andre identitetskategorier på måter som imøtekommer samtlige elevers faglige og sosiale behov og fremmer toleranse for mangfold. Som Skjelstad og Ellefsen (2024, s. 414) har foreslått, blir det i denne sammenheng hensiktsmessig å utvide diskursen rundt mangfold i norsk sammenheng fra å primært omhandle kulturell bakgrunn og etnisitet til også å omfatte kjønns- og seksualitetsmangfold. Dette danner grunnlag for å rette søkelyset mot problemstillinger som tidligere har vært viet lite oppmerksomhet.

Et område som skiller seg ut i så måte er nettopp hvordan musikkfaget kan romme opplevelser, uttrykk og – til syvende og sist – personer som bryter med tradisjonelle normer for kjønn og seksualitet. Mens det i internasjonal musikkpedagogisk forskning de siste tiårene har vokst frem en rikere litteratur innen *queerteoretiske* tilnærminger til musikkutdanning (Abramo, 2011; Gould, 2013; Warwick, 2022),¹⁰ har dette inntil nylig vært relativt uutforsket i norsk kontekst: «Queerness is a particularly under-researched area in Scandinavian music education research» (Blix et al., 2021, s. 7). Selv om dette er i ferd med å endre seg (se Onsrud, 2021; Skjelstad & Ellefsen, 2024), er det behov for ytterligere studier. Ikke minst trengs det mer kunnskap om hvordan transpersoner og personer med ikke-binære kjønnsuttrykk blir møtt i og opplever musikkundervisning (Garrett & Palkki, 2021), samt om hvilke muligheter som ligger i musikkfaget for å utforske og reflektere over varierte kjønnsuttrykk.

Det samme kan sies om interseksjonelle perspektiver (Collins, 2019; se også Solveig Rivenes Lones bidrag til denne antologien for en introduksjon til denne tematikken). Musikkforskere og -pedagoger bør rette økt oppmerksomhet mot hvordan kjønnsidentitet forstås og oppleves i samspill med andre identitetskategorier, og løfte frem problemstillinger

¹⁰ *Queer*, eller *skeiv*, brukes i denne sammenheng som et bredt begrep som beskriver det å bryte med normene for kjønn og seksualitet. I denne artikkelen forholder vi oss først og fremst til begrepets betydninger i akademia og musikkutdanning.

knyttet til hvordan ulike former for diskriminering og undertrykking basert på kjønn, seksualitet, etnisitet eller andre forhold overlapper og akkumuleres i samfunnet generelt, i skolen og i musikkfaget. Økt migrasjon, sterkere transnasjonale kulturelle strømninger og intensivert globalisering som følge av den digitale medieutviklingen har de siste tiårene økt kompleksiteten i spørsmål knyttet til de nordiske landenes forutsetninger som multikulturelle samfunn (Holt, 2017, s. 2, s. 23), hvor både musikk- og utdanningskulturene våre spiller sentrale roller i det å fremme mangfold og inkludering. Som Edvina Bešić (2020, s. 119) har argumentert for, kan en interseksjonell teoretisk linse ses på som helt grunnleggende for inkluderende utdanning. Pedagogiske tilnærminger som ikke tar hensyn til menneskers ulike livserfaringer og levevilkår vil alltid risikere å overse enkeltes behov eller minimere noens opplevelser. Det må derfor anerkjennes at «inclusive education is not implemented in a vacuum», noe som for Bešić innebærer at «to successfully implement inclusion, one must first understand the society it is to be implicated in» (2020, s. 113–114). En hovedutfordring for musikkklærere dreier seg i så måte om å holde tritt med musikkens mangfoldige sosiale funksjoner og implikasjoner i en (lokal og global) verden i stadig endring. I dette uoversiktlige landskapet vil interseksjonelle perspektiver berede grunnen for inkluderende undervisningspraksiser og gi nødvendige innsikter i det skiftende samspillet mellom rådende kjønnsnormer, andre sosiale forhold og musikalske praksiser.

Kultur- og samfunnsendringer er uforutsigbare og kan skje fort, og også musikalske trender kan endres i et tempo det er vanskelig å holde følge med. Som nevnt tidligere i artikkelen, har det politiske landskapet knyttet til kjønn og seksualitet blitt ytterligere polarisert og mangetydig i kjølvannet av metoo-bevegelsen (Connell, 2018; Risman, 2018). Disse situasjonene gjør det krevende å tilnærme seg kjønnsperspektiver opp imot dagsaktuell musikk og på måter som favner nyansene i kontemporære diskurser og samfunnsforhold. I tråd med Onsruds (2013, 2021) betraktninger om hvordan strømninger i populærkulturen bidrar til å forme elevens egne forståelser av både musikalsk mening og kjønnsideal, og samtidig tilbyr muligheter for inkluderende pedagogiske praksiser, er det likevel grunn til å fremheve en kritisk tilnærming til den estetiske

og sosialpolitiske pluralismen i dagens populærmusikk som én hensiktsmessig inngang for å utforske kjønnsperspektiver i klasserommet. Musikkhistorien er tilsvarende rik på eksempler som egner seg til å belyse kjønns- og seksualitetsmangfold i et historisk perspektiv (McClary, 2020; Warwick, 2022), eller som gir grunnlag for undervisningsopplegg som reflekterer over de normene og samfunnsforholdene som har medført ulike muligheter for musikalsk suksess og anerkjennelse for ulike mennesker. Uavhengig av repertoarvalg, vil et kritisk og utforskende blikk på de kulturelle forholdene som medfører sosiale hierarkier og skaper barrierer for enkeltes deltakelse i samfunnet være en egnet inngang for å imøtekomme læreplanens fokus på hvordan musikkuttrykk og -praksiser både springer ut av og former historiske og sosiale omstendigheter.

En kritisk tilnærming til rådende normer og samfunnsforhold har inngått i pedagogiske retninger med varierende begrepsbruk og ulike fokusområder, for eksempel overskridende pedagogikk (hooks, 1994), inkluderende pedagogikk (Bešić, 2020; Florian & Black-Hawkins, 2011), normkritisk pedagogikk (Bromseth & Darj, 2010; Røthing, 2019) eller *queer/skeiv* pedagogikk (Gould, 2013; Neto, 2018; Onsrud, 2021). En ambisjon som går igjen på tvers av disse retningene dreier seg om å skape rom for mangfold i klasserommet, gjennom inkluderende undervisningsstrategier som anerkjenner ulikhet og sikrer trygghet for alle elever. Dette ses som en forutsetning for ikke kun å utvikle elevers faglige kompetanse, kunnskap og ferdigheter, men å samtidig stimulere til kritisk tenkning rundt de kulturelle og sosiale realitetene som former fagtradisjoner – særlig de realitetene som defineres av kjønnsdiskriminering, homofobi, rasisme og andre former for undertrykkelse. Slik rustes elevene til å navigere en sosialt kompleks og konfliktfylt verden.

Musikklærere vil ha gode muligheter for å støtte elever i møte med de kontroversielle temaene og motstridende holdningene de introduseres for i populærkulturen og ellers i hverdagen. Onsrud peker nettopp på et trygt klasserom som en nødvendighet for å oppnå dette: «The challenge is to succeed in creating a safe classroom where critical questions and conversations can occur» (2021, s. 151). Undervisning som oppfordrer til åpenhet og nysgjerrighet for en bredde musikalske uttrykk og ulike menneskelige erfaringer vil ha gode forutsetninger for å sikre engasjement, empati og trygghet blant elevene. Selv om utfordringene vi har

drøftet i det foregående viser at musikk lærere står overfor flere fallgruver på dette området, vil vi avslutningsvis fremheve det at en kritisk og utforskende tilnærming til kjønnsdimensjonene i variert (og gjerne til dels elevstyrt) repertoar vil kunne foranstalte meningsutvekslinger som fremmer forståelse for ulike opplevelser og synspunkter.

Konklusjon

Idéer om kjønn blir kontinuerlig fremforhandlet gjennom musikalske uttrykk og praksiser. Ens forhold til musikk, både som utøver og lytter, fungerer derfor som en sosial markør overfor andre og kan spille en viktig rolle for hvordan man forstår og uttrykker kjønn. Slike prosesser viser at musikk både kan være resultatet av og bidrar til å forme samfunnsmessige forhold. Dette aktualiseres i musikkfaget gjennom at sosiale og kulturelle spørsmål har fått større plass i de nye læreplanene (LK20). I denne artikkelen har vi belyst noen av mulighetene og utfordringene knyttet til å befatte seg med kjønnsperspektiver i musikkfaget, med hovedvekt på hvilke implikasjoner de mangfoldige koblingene mellom musikk og bredere kulturelle og sosiale forhold får i skole- og utdanningskontekster.

Kjønn har en rekke ulike implikasjoner for og i musikkfaget. Historiske, men også til dels vedvarende ulikheter basert på kjønn fordrer en aktiv og reflekterende tilnærming til valg av repertoar og læremidler. Undervisning som speiler, anerkjenner og viser bevissthet for elevers varierende identiteter, opplevelser og behov er en viktig forutsetning for inkluderende og trygge klasserom. Med LK20 beveger musikkfaget seg i enda større grad enn tidligere i retning av å romme mer enn «bare musikken», noe som er særlig tydelig i kompetansemålene og temaene som omhandler (kjønns) identitet, kulturforståelse og samfunnsutfordringer. Den økende kompleksiteten i musikkfaget, slik den defineres i læreplanen, legger økt press på den enkelte lærer til å forme undervisningen gjennom sine didaktiske valg. Vi anerkjenner at særlig kjønnsstatikk kan oppleves som krevende å befatte seg med, både fordi tematikken berører lærere og elever på personlig plan og fordi musikkfeltet og samfunnet er i stadig endring. Samtidig krever kjønnsperspektiver vedvarende oppmerksomhet, som et ledd i å sikre sosial bærekraft i utdanning og samfunnet for øvrig.

Arbeidet for å fremme likeverd og ivareta kjønns- og seksualitetsmangfold i skolen må derfor foregå på tvers av fag. Like fullt står musikk lærere i en unik posisjon til å utforske komplekse identitets- og samfunnsprospørsmål i klasserommet gjennom å trekke veksler på barn og unges interesse for og fortrolighet med ulike musikalske uttrykk.

Vi som jobber med lærerutdanning på musikkfeltet legger grunnlaget for at fremtidens musikk lærere har best mulige forutsetninger for å håndtere en rekke sammensatte og potensielt betente problemstillinger knyttet til musikk, kjønn og bredere samfunnsforhold. Ved å kritisk utforske de varierte betydningene av kjønn i ulike musikalske kontekster – sett i sammenheng med historiske, estetiske eller samfunnsorienterte perspektiver – vil vi kunne legge til rette for at gjensidighetsrelasjonen mellom musikkens estetiske og sosiale dimensjoner forstås som relevant i både de utøvende, teoretiske og erfaringsbaserte delene av faget. For den enkelte musikk lærer vil en bevissthet for kompleksiteten i kjønnsperspektivers relevans for musikkfaget være en ressurs for å finne relevante og forståelige veier inn i denne tematikken, gjerne med elevenes forståelse av og forhold til både kjønn og musikk som omdreiningspunkter. Økt refleksjon rundt de mange betydningene av kjønn i musikalske sammenhenger vil bidra til at musikkfaget kan fortsette å utvikle seg i retning av økt mangfold, bredere inkludering og like muligheter for alle.

Forfatterbiografier

Kai Arne Hansen er professor i musikk ved Institutt for kunsthøgskole og kulturstudier ved Universitetet i Innlandet. Han forsker primært på populærmusikk og identitet, kjønn og seksualitet, kontemporære medier, audiovisuell estetikk, og musikalsk barne- og ungdomskultur. Han har ledet flere forskningsprosjekter, deriblant NORHOP (finansiert av NFR, 2023–2027). I tillegg har han vært ansvarlig redaktør for musikkforskningstidsskriftet *Studia Musicologica Norvegica*.

Eirik Askerøi er professor i musikk ved Universitetet i Innlandet og professor II ved Universitetet i Agder. Han er musiker og musikkviter med MA i musikkvitenskap fra Universitetet i Oslo, samt PhD i utøvende

rytmisk musikk fra Universitetet i Agder. Hans forskningsinteresser inkluderer forholdet mellom menneske og maskin i produksjonssammenheng, effekten av teknologi på musikalske uttrykk, og hvordan detaljer i et uttrykk kan påvirke den helhetlige musikalske ytringen.

Referanser

- Abramo, J. M. (2011). Queering informal pedagogy: Sexuality and popular music in school. *Music Education Research*, 13(4), 465–477.
- Allen, A. S. (2011). Prospects and problems for ecomusicology in confronting a crisis of culture. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 414–424.
- Askerøi, E. (2017). Spectres of masculinity: Markers of vulnerability and nostalgia in Johnny Cash. I S. Hawkins (Red.) *The Routledge research companion to popular music and gender* (s. 63–76). Routledge.
- Askerøi, E. & Vestad, I. L. (2021). Singing like a child: Transgressive girlhood in the music classroom? I S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Red.), *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities* (s. 51–73). Routledge.
- Atchison, E. J. (2008). *Convention, individuality and feminine musicianship: The piano girl in nineteenth century American literature* [Doktorgradsavhandling]. University of Edinburgh.
- Baker, E. (2019). ‘Oh Borderline’: Joni Mitchell’s aging voice as site of queer resistance. I R. Charnock (Red.), *Joni Mitchell: New critical readings* (s. 43–64). Bloomsbury.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111–122.
- Bickford, T. (2020). *Tween pop: Children’s music and public culture*. Duke University Press.
- Biddle, I. & Jarman-Ivens, F. (2007). Introduction: Oh boy! Making masculinity in popular music. I F. Jarman-Ivens (Red.), *Oh boy! Masculinities and popular music* (s. 1–17). Routledge.
- Blix, H. S., Vestad, I. L. & Onsrud, S. V. (2021). Introduction: Envisioning gender diversity for music education. I S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Red.), *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities* (s. 1–27). Routledge.
- Blix, H. S. & Mittner, L. (2018). Balansekunst i utøvende musikkutdanning: En empirisk undersøkelse av lederes synspunkter på kjønnsbalanse og likestillingsarbeid ved de utøvende musikkutdanningene i Norge. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1/2), 104–119.

- Born, G. & Devine, K. (2015). Music technology, gender, and class: Digitization, educational and social change in Britain. *Twentieth-Century Music*, 12(2), 135–172.
- Brackett, D. (2016). *Categorizing sound: Genre and twentieth century popular music*. University of California Press.
- Bromseth, J. & Darj, F. (Red.). (2010). *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cheng, W. (2019). *Loving music till it hurts*. Oxford University Press.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Connell, R. (2018). Conclusion: Reckoning with gender. I J. W. Messner, P. Y. Martin, M. A. Messner & R. Connell (Red.), *Gender reckonings: New social theory and research* (s. 331– 346). New York University Press.
- Coulter, B. (2017). ‘Singing from the heart’: Notions of gendered authenticity in pop music. I S. Hawkins (Red.), *The Routledge research companion to popular music and gender* (s. 267– 280). Routledge.
- Dougher, S. & Pecknold, D. (2016). Introduction: Girls, girlhood, and popular music. *Journal of Popular Music Studies*, 28(4), 407–411.
- Duffett, M. (2012). Multiple damnations: Deconstructing the critical response to boy band phenomena. *Popular Music History*, 7(2), 185–197.
- Eskeland, H. Ø. (2023, 1. juni). Redd Barna avlyser pride-festival i Bergen etter alvorlige trusler. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/WRdE72/redd-barna-avlyser-pride-festival-i-bergen-etter-alvorlige-trusler>
- Eyerman, C. N. (1997). *The composition of femininity: The significance of the ‘woman at the piano’ motif in nineteenth-century French culture from Daumier to Renoir* [Doktorgradsavhandling]. University of California.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828.
- Gardner, A. (2015). *PJ Harvey and music video performance*. Ashgate.
- Garrett, M. L. & Palkki, J. (2021). *Honoring trans and gender-expansive students in music education*. Oxford University Press.
- Gould, E. (2013). Companion-able species: A queer pedagogy for music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (197), 63–75.
- Green, L. (1994). Gender, musical meaning, and education. *Philosophy of Music Education Review*, 2(2), 99–105.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge University Press.
- Green, L. (2002). Exposing the gendered discourse of music education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137–144.
- Hansen, K. A. (2019). (Re)Reading pop personae: A transmedial approach to studying the multiple construction of artist identities. *Twentieth-Century Music*, 16(3), 501–529.

- Hansen, K. A. (2022a). *Pop masculinities: The politics of gender in twenty-first century popular music*. Oxford University Press.
- Hansen, K. A. (2022b). Staging a 'real' masculinity in a 'fake' world: Creativity, (in) authenticity, and the gendering of musical labour. *Cultural Studies*, 36(5), 713–731.
- Hawkins, S. (2002). *Settling the pop score: Pop texts and identity politics*. Ashgate.
- Hawkins, S. (Red.). (2012). *Critical musicological reflections: Essays in honour of Derek Scott*. Ashgate.
- Hawkins, S. (2016). *Queerness in pop music: Aesthetics, gender norms, and temporality*. Routledge.
- Holt, F. (2017). Introduction: Music in a globalizing region. I F. Holt & A.-V. Kärjä (Red.), *The Oxford handbook of popular music in the Nordic countries* (s. 1–30). Oxford University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jarman, F. (2013). Pitch fever: The castrato, the tenor, and the question of masculinity in nineteenth-century opera. I P. Purvis (Red.), *Masculinity in opera: Gender, history, and new musicology* (s. 51–66). Routledge.
- Jarman-Ivens, F. (2011). *Queer voices: Technologies, vocalities, and the musical flaw*. Palgrave Macmillan.
- Klatran, H. K. (2019). «Jeg prøver å fremstå så mandig som jeg kan»: Fornærmelse, subjektivering og motstand blant LHBTIQ-personer. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 43(3), 213–229.
- Mahon, M. (2011). Listening for Willie May 'Big Mama' Thornton's voice: The sound of race and gender transgressions in rock and roll. *Women and Music: A Journal of Gender and Culture*, 15, 1–17.
- Maus, F. E. (2012). Music, gender, and sexuality. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (s. 317–329). Routledge.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender and sexuality*. Minnesota University Press.
- McClary, S. (2013). Soprano masculinities. I P. Purvis (Red.), *Masculinity in opera: Gender, history, and new musicology* (s. 33–50). Routledge.
- McClary, S. (2020). The classical closet. I K. A. Hansen, E. Askerøi & F. Jarman (Red.), *Popular musicology and identity: Essays in honour of Stan Hawkins* (s. 50–59). Routledge.
- McCracken, A. (2015). *Real men don't sing: Crooning in American culture*. Duke University Press.
- Meling, L. K. (2019). «Jubel og Kjærlighet, Fortvivlelse og Vanvid, Alt laa i dette tonende Væld»: Kvinnenes pianomusisering i norsk skjønnlitteratur 1850–1900. *Studia Musicologica Norvegica*, 45(1), 47–60.

- Neto, J. N. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nysæther, E. T., Christophersen, C. & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 28–57.
- Onsrud, S. V. (2013). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnspreformans gjennom musikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 465–475.
- Onsrud, S. V. (2021). Thinking queer pedagogy in music education with Girl in Red. I S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Red.), *Gender issues in Scandinavian music education: From stereotypes to multiple possibilities* (s. 135–155). Routledge.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.
- Railton, D. & Watson, P. (2011). *Music video and the politics of representation*. Edinburgh University Press.
- Risman, B. (2018). *Where the millennials will take us: A new generation wrestles with the gender structure*. Oxford University Press.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 6(1), 40–57.
- Skjelstad, E. & Ellefsen, L. W. (2024). Challenging stereotypes? Norwegian music teachers' repertoires on gender roles and gender-expansiveness. *Journal of Research in Music Education*, 71(4), 398–417.
- Solis, G. (2007). 'Workin' Hard, Hardly Workin' / Hey Man, You Know Me': Tom Waits, sound, and the theatrics of masculinity. *Journal of Popular Music Studies*, 19(1), 26–58.
- Sætre, J. H., Ophus, T. & Neby, B. H. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–18.
- Taylor-Jay, C. (2009). 'I am Blessed with Fruit': Masculinity, androgyny and creativity in early twentieth-century German music. I I. Biddle & K. Gibson (red.), *Masculinity and Western musical practice* (s. 183–207). Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS01-01)*. <https://www.udir.no/klo6/MUS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i musikk, dans og drama (MDD01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mdd01-02>

- Wald, G. (2002). «I Want It That Way»: Teenybopper music and the girling of boy bands. *Genders*, 35, 1–39.
- Warwick, J. (2015). Midnight ramblers and material girls: Gender and stardom in rock and pop. I A. Bennett & S. Waksman (Red.), *The Sage handbook of popular music* (s. 322– 345). Sage.
- Warwick, J. (2022). *Music, gender, and sexuality studies: A teacher's guide*. Routledge.

KAPITTEL 8

Design av lydlaboratorium: en vei mot autentiske mellomrom i musikkundervisning?

Egil Reistadbakk og Bjørn-Terje Bandlien

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract

In this study, an educational project where pupils visit a teacher education institution, and pre-service teachers facilitate the visiting pupils' literary and musical creative processes, is examined. The participants in this study are pre-service primary and lower secondary school teachers specializing in music, studying in their fourth year. The pre-service teachers prepared and conducted so-called sound laboratories where pupils could experiment with digital music technology and create music. Through a narrative analysis of observation data from one of these sound laboratories, our focus is placed on the role of the teacher. In dialogue with design theory and theories on authentic learning spaces, informal learning, and teaching considered as "jam," learning is understood as socially situated knowledge production. Questions are raised about how teachers' (here: pre-service teachers') choices and actions can impact pupils' collaborative digital -technological music creation. Significant findings revolve around the importance of how resources are staged in the learning space, that the teachers can benefit from balancing their guidance when faced with pupils' initiatives, and that authenticity in learning emerges based on the specific participants' backgrounds and opportunities, while professional practices are not easily recreated when the teachers themselves are not authentic bearers of such practices. Therefore, we suggest that teacher education a) prepares teachers to design learning spaces with potential resources for knowledge production, b) prepares teachers to take risks and put their own knowledge at stake in their encounters with pupils, and c) shifts the understanding of authentic learning spaces towards what we call authentic in-between spaces.

Keywords: authentic learning, knowledge production, teacher roles, digital technology music education

Sitering: Reistadbakk, E. & Bandlien, B.-T. (2025). Design av lydlaboratorium: en vei mot autentiske mellomrom i musikkundervisning? I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 217–243). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch8>

Lisens: CC-BY 4.0

Denne studien føyer seg inn i en lengre musikkpedagogisk forsknings-tradisjon som er opptatt av den digitale musikkteknologiens muligheter til å flytte musikkundervisningens tyngdepunkt fra det Reimer (1989) kalte sekundær kreativ intelligens – *performance*, til det han kalte primær kreativ intelligens – *komponering* (s. 28). Siden Reimers utsagn på 1980-tallet har denne musikkpedagogiske tradisjonen gjennomgått en utvikling som de seinere årene blant annet har medført fokus på elevers agens i egen læring (Bandlien, 2019, 2021; Juntunen, 2015, 2017), uformell læring (Green, 2002, 2008; Folkestad, 2006; Väkevä, 2010), autentiske læringspraksiser og læreren som fasilitator (Bandlien, 2019; Eiksund & Reistadbakk, 2020), og musikkfagets utvikling og samtidsrelevans (Mantie, 2017; Olsson, 2014; Scheid & Strandberg, 2014).

Det norske læreplanverkets utvikling gjennom de siste tjue årene reflekterer den digitale teknologiens endrede plass i skolen. I L97 nevnes «datautstyr», «informasjonsteknologi», «høveleg teknologi» og «elektroniske instrumenter» når planen beskriver hvordan elever på mellomtrinn og ungdomsskole skal arbeide med komponering (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I Kunnskapsløftet (LK06) kom digitale ferdigheter inn som en av fem såkalte grunnleggende ferdigheter i læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2015), mens den spesifikke læreplanen for faget musikk inneholdt målsettinger om å lære å bruke digital teknologi til å forme musikalske uttrykk knyttet til hovedområdet komponering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etter fagfornyelsen (LK20) er de såkalte hovedområdene fra LK06 erstattet med *kjerneelementer*. For musikkfaget er disse å lage musikk, utøve musikk, oppleve musikk og kulturforståelse. Samtidig er digitale ferdigheter bevart som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket, mens digitalteknologiske verktøy nærmer seg en mer avdempet, og samtidig mer integrert rolle i musikkfagets kompetansemål på tvers av kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Med LK20 er digital teknologi ikke lenger noe nytt som kommer utenfra og legges til (*add-on*) skolens musikkfag, men noe som naturlig tilhører faget (*embedded*), på lik linje med akustiske instrumenter og tradisjonelle faglige konvensjoner (Olsson, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2024). LK20 vektlegger samtidig det skapende, utforskende og kreative, spesielt innenfor

kjerneelementene å *lage* og å *utøve musikk*, som innebærer elevenes nyskaping og refleksjon over egne idéer (Utdanningsdirektoratet, 2024, 2019b).

Det skisserte forsknings- og praksislandskapet danner bakgrunnen for artikkelen du nå leser. Gjennom en mikroetnografisk studie av studenter fasilitering av *lydlaboratorium* i prosjektet Lydrik(k), forsøker vi å besvare spørsmålet: *Hvordan kan læreres (her: lærerstudenters) valg og handlinger innvirke på elevers gruppebaserte digitalteknologiske musikkskapning?* Slik søker vi å gi ytterligere kunnskapsbidrag om hvordan lærere som legger til rette for elevers kreative utforskning, gjennom skapende digitalteknologisk musikkundervisning, kan forholde seg under planlegging og gjennomføring.

I fortsettelsen gir vi først en beskrivelse av studiens kontekst, slik at leseren gjøres kjent med det mikroetnografiske feltet studien finner sted innenfor og forfatterens posisjon i dette feltet. Deretter gis en innføring i vårt teoretiske rammeverk, hvor vi trekker inn teori om *autentiske læringsrom* (Eiksund & Reistadbakk, 2020), *designsteori* (Bandlien, 2019; Selander, 2017; Selander & Kress, 2012), teori om *uformell læring i musikk* (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008; Väkevä, 2010) og teori om undervisning forstått som *jam* (Harstad, 2018). Til sammen gir dette teoretiske rammeverket muligheter for å skrive frem nye kunnskapsbidrag om lærerens rolle i skapende, digitalteknologisk musikkundervisning av utforskende karakter. Deretter følger metodologiske og etiske redegjørelser og vurderinger samt analyse av empirisk materiale og diskusjon, før vi avslutter med å klargjøre artikkelens sentrale kunnskapsbidrag.

Studiens kontekst

Vårt datamateriale er hentet fra en undervisningsperiode i emnet «Musikk, teknologi og didaktikk» våren 2022, hvor lærerstudenter møtte elever i prosjektet Lydrik(k).¹ Her kom 120 ungdomsskoleelever på besøk

¹ <https://www.ntnu.no/ilu/lydrikk>: Lydrik(k) er et samarbeid mellom Institutt for lærerutdanning på NTNU, profesjonelle artister og ulike skoler i Trondheim, hvor lærerstudenter, lærere, elever, profesjonelle artister og lærerutdannere årlig utforsker forbindelser mellom musikk og lyrikk gjennom låtskaping og arbeid med sanglyrikk og musikkproduksjon.

til lærerutdanningens campus. Over to hele dager jobbet elevene i grupper, både selvstendig og under veiledning, og de deltok på 60-minutters skriveverksted og såkalte *lydlaboratorium*. Studenter fra musikkemnet hadde ansvaret for lydlaboratoriene, og datamaterialet består av lyd- og observasjonsdata fra ett av disse. Vi fulgte en gruppe på fire studenter og deres møte med to ulike elevgrupper á fem elever, som var innom i ca. 60 minutter for å være med på det studentene hadde forberedt. I likhet med elevenes Lydrik(k)-oppgave («Lag en låt og utforsk hva en låt kan være»), var studentenes oppgave til lydlaboratoriet åpen: «Isenesett et læringsrom der dere skal veilede elevgrupper på 10. trinn i å utforske lyd, produksjon og komposisjon i forbindelse med Lydrik(k)-oppgaven de har fått.»

Konteksten for lydlaboratoriene er det nevnte emnet² på 4. år i NTNUs grunnskolelærerutdanning. Artikkelenes forfattere har hovedansvar for emnet, og har så langt undervist fire kull med masterstudenter. Emnet vektlegger studentenes praktiske utforskning av muligheter og utfordringer i arbeid med digitalteknologisk musikkundervisning. I dialog med forskningslitteratur blir det i emnet satt spesifikt fokus på lærerens fasilitering av elevers musikalske læring gjennom utforskende musikkskapning med digitalteknologiske ressurser, hvordan dette kan gjøres sett fra lærerens ståsted og hva slags betydning ulike tilnærminger kan ha for elevers læring og danning. Deler av forskningslitteraturen som benyttes i emnet står derfor også sentralt i denne artikkelen, blant annet det som dreier seg om digitalteknologisk musikkskapning i lys av designteori og teori om autentiske læringsrom. Dette innebærer at artikkelen bidrar til teoretisk utvikling på bakgrunn av at disse perspektivene er anvendt i praksis. De praktiske konsekvensene ses også i lys av supplerende perspektiver i studiens teoretiske rammeverk. Slik søker vi å se kritisk på emnets og Lydrik(k)-prosjektets innhold og gjennomføring, på en måte vi mener kan gi kunnskapsbidrag som er relevant også ut over studiens kontekst.

2 Nåværende emneplan for «Musikk, teknologi og didaktikk» kan leses her: <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU4215#tab=omEmnet>. Vi gjør oppmerksom på at revisjoner har forekommet siden gjennomføringen våren 2022.

Teoretisk rammeverk

Autentiske læringsrom (Eiksund & Reistadbakk, 2020) innebærer at lærere fasiliterer undervisning med utgangspunkt i virkelighetsnære musikkpraksiser som elevene kan kjenne seg igjen i. Fasiliteringen gjenspeiler språkbruk, metoder, utstyr og samarbeidsformer slik elevene kan finne det igjen i virkeligheten utenfor skolen, eksempelvis på en *beatmakers* soverom, i en *produsent* sitt studio eller under en *lydkunstners* jakt etter feltopptak (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 194–196). Det betyr at læreren må kjenne slike virkelighetsnære musikkpraksiser og kunne gjenskape dem i skolen. Lærerrollen i slik gjenskaping karakteriseres som en fleksibel fasilitator som gjerne gir fra seg kontroll (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 198–199). I Eiksund og Reistadbakks (2020) studie var forskningsdeltakerne eksperter i musikkteknologi og ulike former for studioarbeid, som gjenskapte sine egne praksiser i undervisningssammenheng. Ifølge Eiksund og Reistadbakk vil slike læringsrom muliggjøre *autentisk læring*. Det betyr at kunnskapen som produseres, på grunn av sin relevans utenfor skolen, vil oppleves som engasjerende og nyttig for elevene der og da, men også i et livslangt perspektiv (s. 184–186). I forberedelsene til Lydrik(k) oppfordret vi studentene til å la seg inspirere av autentiske læringsrom, hvor

the instructors «furnished» their learning spaces with music technology equipment, sounds, forms and working methods associated with the production of pop music genres preferred by the pupils, forming [...] fruitful premises and starting points for authentic language use, instruction, communication and collaboration. (Eiksund & Reistadbakk 2020, s. 186)

Tilnærmingen til dette kontekstualiserte vi gjennom *designteori* og begrepet *design for læring* (Selander, 2017; Selander & Kress, 2012).

Design for læring dreier seg om *iscenesettelse* av læringssituasjoner som åpner for elevs (og lærers) læring (Selander & Kress, 2012, s. 21–23; Østern et al., 2019, s. 60): Med utgangspunkt i gjeldende institusjonelle mønstre og hensikter, orkestrerer læreren potensielle ressurser som elevene kan transformere til nye kunnskapsrepresentasjoner (Selander, 2017, s. 150). Transformasjonsprosessen er sentral, hvor hver

kunnskapsrepresentasjon vil medføre *ny* kunnskap og/eller *endring* av kunnskap (Bandlien, 2019; Selander, 2017; Selander & Kress, 2012). Iscenesettelsen kan for eksempel innebære å formulere oppgaver, sette sammen samarbeidsgrupper og tilby digitalteknologiske musikkinstrumenter. Designteoriens fokus på kunnskapsproduksjon – som alltid ny eller endret kunnskap – blir avgjørende, fordi det innebærer at læringsrommet som iscenesettes og kunnskapen som produseres der blir *ny hver gang*. Slik aktualiseres tanken om design *i* læring, som betegner det som skjer når aktiviteten har startet og den lærende gir form til sin læringsprosess (Selander & Kress, 2012, s. 23). Østern et al. (2019, s. 61) sier derfor det er viktig at læreren lar sitt design *for* læring påvirkes av elevenes design *i* læring. Design for læring foregår altså ikke bare forut for undervisningen, men også underveis i selve situasjonen. Elevenes agens i egen læring får her avgjørende betydning, mens læreren kan ha en mer sidestilt rolle i møte med elevenes design *i* læring. Selander (2017) formulerer dette gjennom den designorienterte didaktiske trekanten hvor elev og lærer er sidestilt i møtet med læreplan og distribuerte ressurser, hvilket innebærer at elev og lærer sammen former fagets kunnskapsinnhold (s. 46). Dermed gjør designteorien det mulig å stille spørsmål ved hvem som kan lære av hvem, hvor/når/hvordan og med hva denne læringen kan finne sted, og hva slags kunnskap som valideres som verdsatt og gyldig i skolesammenheng (Selander, 2017, s. 92–93). I dette henseende er det relevant å trekke inn begrepet *anerkjennelseskultur* (Bandlien, 2019; Selander, 2017), som innebærer kritiske spørsmål om hva som aksepteres som verdifulle kunnskaper og evner i en gitt kontekst. Design for læring setter dermed søkelys på lærerens mulighet, evne eller vilje til å vurdere, validere og respondere på elevenes uttrykk for kunnskap som verdifulle når de vises i elevenes design *i* læring (Selander & Kress, 2012, s. 39–40).

Et perspektiv som kan sies å ha utvidet anerkjennelseskulturen i skolefaget musikk, er *uformell læring*. Lucy Green (2001, 2002, 2008) definerer uformell læring som elevstyrt, gehørbasert og utforskende undervisning som gjerne foregår i grupper (Green, 2002, s. 6), inspirert av rockeband. I tråd med Green innebærer dette ofte *fravær* av eller en svært lite involvert

lærer (Green, 2008), underforstått som at læringen blir mer formell dess mer aktiv læreren er. Folkestad (2006, s. 143) utfordrer en slik tankegang: «I strongly question the sometimes implicitly normative value judgments underlying some of the literature and discussions, where informal [elevstyrt] is equal to good, true or authentic, while formal [lærerstyrt] is equal to artificial, boring and bad.» Väkevä (2010) foreslår å knytte flere praksiser til uformell læring, med eksempel i sampling som digital musikkpraksis, og gjør oss oppmerksom på utfordringer når rockebandet er eneste ideal for «det uformelle». Det vektlegges at musikkundervisning har et transformativt potensial dersom vi lærere «stay alert to the multiple ways in which we can produce and interpret musical meaning» (Väkevä, 2010, s. 66).

I denne studien setter vi fokus på lærerstudenters valg og handlinger i spennet mellom lærerstyrt/elevstyrt, formelt/uformelt og autentisk/kunstig. Dette spennet aktualiserer sensitivitet for ulike måter å produsere musikalsk mening og kunnskap på, slik at vi ikke reproducerer tradisjonelle konvensjoner for hva musikk er (Väkevä, 2010, s. 62). Her benytter vi Tobias' (2015) begrep *crossfading*, som innebærer at lærer tilrettelegger for elevenes sømløse overganger mellom musikkunnskap i og utenfor skolen, slik en DJ bruker en *crossfader* til å justere volumet gradvis opp og ned i overgangen mellom to ulike låter. På denne måten kontekstualiseres skolefaget musikk av elevenes hverdag og omvendt, og det fordrer at lærer søker å finne ut hva elevene kan og hva de er interessert i når det designes *for* og *i* læring. For å tolke lærerstudentenes valg og handlinger i dette spennet, benytter vi forståelser av undervisningssituasjonen som *jam*.

Jam-begrepet hos Harstad (2018) hentes først og fremst fra jazzmusikken. Jammen er en *situasjon* hvor det foregår *improvisasjon*. Her er en viktig distinksjon at improvisasjon er uforutsett, men ikke forutsetningsløs. Dette betyr at det på den ene siden er mulig å forberede noe å improvisere over, for eksempel ut fra faglig kunnskap eller ferdigheter, samtidig som det på den andre siden er umulig å *ikke* improvisere i situasjonen (Harstad, 2018, s. 231). Harstad skriver at jammen ikke kan anses som et fritt rom i relasjon til institusjonen den finner sted innenfor: «Tvert imot blir den

et sted for å slippe til det som allerede eksisterer av vaner og tradisjoner i institusjonen» (2018, s. 254). Med dette forstår vi at selv om intensjonen fra lærer (og kanskje også elever) er å møte til lydlaboratoriene i Lydrik(k) med et åpent og improvisatorisk sinn, vil det aldri være mulig å møte totalt uforberedt og åpen. For eksempel vil institusjonelle mønstre – i dette tilfellet elevenes og lærernes uformelle kunnskaper og menings- og handlingspotensial, samt den tilstedeværende anerkjennelseskulturen (Bandlien, 2019; Selander, 2017) – settes i spill ut fra deltakernes forventninger og forestillinger om hvordan institusjonen skal være, og hva slags kunnskap som verdsettes der. Disse forestillingene og forventningene kan være til hinder, men de kan også slippes til og improviseres med (jf. Harstad, 2018), slik at lærere og elever kan transformere dem til nye forventninger og ny kunnskap om hva skole og lærerutdanning skal innebære.

Det viktigste i jammen er prosessen – jammen i seg selv – heller enn produktet, og dette fordrer at alle deltakerne er åpne for å utvikle seg. Harstad sier at for læreren, så «vil denne åpenheten måtte innebære selv å ta risiko, eksempelvis i form av å prøve ut sin egen forståelse i møte med litteratur, sammen med studentene» (Harstad, 2018, s. 235). Velmenende, pedagogiske spørsmål fra lærer av typen «Hvorfor det?», «Kan du utdype?» og så videre kan i dette henseende forstås som at lærer flytter seg selv utenfor selve jam-situasjonen og dermed står til hinder for jammen mer enn det bidrar til den, selv om det siste åpenbart er intensjonen. Det understrekes også at samspillet i jammen ikke trenger å kjennetegnes av trygghet og velvilje, men like så godt karakteriseres som en konkurranse, som springer ut av *omtanken* for å opprettholde jammen. I en slik konkurranse vil

både «vinnerne» (eksempelvis de som sier noe faglig klokt) og «taperne» (de som sier noe mindre faglig klokt) merkelig nok være sidestilte bidragsytere i å holde verket i gang. Å «dumme seg ut» er i så fall ikke så dumt. Motsatt kan man også tenke seg hvordan noe faglig klokt ikke bidrar med annet enn å forhindre at noe mer blir sagt, slik at det kloke blir det dumme. (Harstad, 2018, s. 261)

At jammen er avhengig av bidrag/innspill/samspill for å opprettholdes, innebærer også en risiko. Hvis for eksempel noe faglig klokt, helt drepende tåpelig, eller ingenting som helst ytres og forhindrer videreføringen

av jammen, står man i fare for at jammen havarerer. Allikevel kan man forstå havarier som avgjørende for å holde jammen i gang – at kollapsen «i møte med alle mulighetene ikke er slutten for improvisasjonen, men begynnelsen» (Harstad, 2018, s. 262). Slik kan hvert havari åpne for en ny begynnelse av jammen, for eksempel ved at man stopper utforskningen av et «blindspor» og heller hopper inn på en ny vei.

Studiens metodologi

Studiens datamateriale er samlet inn på etnografisk vis gjennom observasjon og lydopptak av studentenes og elevenes handlinger, utsagn og interaksjoner i gjennomføring av lydlaboratorium, som beskrevet under kapitlet «Studiens kontekst». I tillegg har forskerne nedtegnet detaljerte notater om hvordan studentene hadde innredet sitt lydlaboratorium. Fetterman (2010) omtaler etnografiske studier på mikroplan som «a close-up view, as if under a microscope, of a small social unit or an identifiable activity within the social unit» (s. 29). I det fullstendige datamaterialet fra Lydrik(k) fins det ulike lydopptak fra flere lydlaboratorier enn det vi studerer her, men hvor lydopptakene er utilstrekkelige for en dyp sammenhengende analyse av læringsaktiviteten, fordi disse opptakene kun inneholder bruddstykker av ulike lydlaboratorie-timer. De lydopptakene vi har valgt å benytte er de to opptakene vi har som inneholder komplette opptak fra hele lydlaboratorie-timer. På denne måten er selve elevgruppene vi har fulgt tilfeldig utvalgt. Dette utvalget innebærer imidlertid en hensiktsmessig avgrensning av datamaterialet, hvor vi kan undersøke to ulike elevgruppers sammenhengende arbeidsprosesser i det samme lydlaboratoriet. Underveis i datainnsamlingen var forskerne til stede i og rundt ulike lydlaboratorier som foregikk parallelt, og fikk på denne måten observert noe, men ikke alt, fra innsiden av det lydlaboratoriet som er gjenstand for dette kapitlets undersøkelser. Til gjengjeld ble gjennomføringen av hele lydlaboratorie-timer tatt opp som lydopptak. Dermed er lydopptakene studiens hovedmateriale, mens forskernes erindringer av observasjonene de gjorde bidrar til utfyllende forståelse av hva lydopptakene inneholder (Haripriya, 2020).

Forskernes sammensatte rolle i prosjektet er forklart kort under kapitlet «Studiens kontekst». At vi både er forskere og lærerutdannere for studentene i dette forskningsprosjektet medfører en forskerposisjon hvor vi er særdeles tett på både datamaterialet og teoriene som undersøkes. Vi har imidlertid ikke vært aktive aktører underveis i undervisningen som er observert. Der har vi vært etnografiske observatører. At vi har vært tett på data og teori ser vi hovedsakelig som en styrke. Imidlertid krever det forskningsmessig refleksivitet. Dette ivaretar vi ved at vi benytter et vel dokumentert datamateriale av lydopptak til analysene, og ved at vi – som to forskere med noe ulike bakgrunner og teoretiske innganger – har korrigerende betydning for hverandre. Dette kommer også frem i studiens teoriutvikling, hvor vi selvrefleksivt stiller spørsmål ved, og til og med justerer, overbevisninger og teorier som vi har basert undervisningen på frem til nå.

Lydopptakene har blitt analysert ved at vi først har transkribert hendelsesforløpet kronologisk, før dette har blitt omformet til to forskernarrativer (Riessmann, 2008) om det som foregikk i lydlaboratoriet; i analysen kalt «Narrativ om gruppe 1/2». I tillegg har de nedtegnede notatene, samt dokumenter fra planlegging og gjennomføring av Lydrik(k) og emnet «Musikk, teknologi og didaktikk», blitt brukt for å danne beskrivelsen av lydlaboratoriet som studentene hadde designet; i analysen kalt «Beskrivelse av lydlaboratoriet». Gjennom narrativene gjør vi en nær analyse av handlingsforløpene i de to øktene i lydlaboratoriet. Narrativene er derfor skrevet frem som rike, utfyllende beskrivelser, i en utforming forskerne mener gir et tilstrekkelig skildret innblikk uten å overlesse leseren i detaljer. Narrativene har deretter blitt behandlet abduktivt, hvor teori og data har innvirket på hverandre gjennom den videre analyseprosessen. Noe teori har vært aktualisert av prosjektet i seg selv (autentiske læringsrom og designteori), mens analyser i dialog med de teoretiske perspektivene om uformell læring, *crossfading* og jam har vokst frem sammen med analysen.

Denne studien skiller seg fra enkelte andre studier av elevers digitalteknologiske musikkskapning, gjennom settingen som gir en lærertetthet på nesten en til en. Det er muligens usannsynlig at dette vil forekomme i andre kontekster enn i lærerutdanningen. På den annen side gjør denne

lærertettheten, i sammenheng med studiens mikroetnografiske og detaljfokuserte utforming, at vi får en større tetthet av valg, handlinger, kommunikasjon og interaksjoner å analysere ut fra, selv innenfor et kort tidsrom, enn om vi bare hadde hatt én lærer til stede i hvert lydlaboratorium, eller én lærer fordelt på en rekke grupper, slik det ofte er i skolen.

Datainnsamling og håndtering er vurdert og godkjent av Sikt.³ Deltakerne er informert og har samtykket til studien. Deltakerne er anonymisert, og representeres i denne artikkelen ved benevnelsene *elev* eller *student*.

Analyse av empirisk materiale

I det følgende vil vi presentere datamaterialet som beskrivelse av lydlaboratoriet, samt narrativ om gruppe 1 og 2. Disse presenteres løpende, slik at leser kan ha med seg et helhetsinntrykk av materialet inn i den påfølgende diskusjonsdelen.

Beskrivelse av lydlaboratoriet

Rommet studentene fikk til sitt lydlaboratorium var et vanlig øverom i kjelleren på campus. Rommet var ca. 4 x 5 meter, med hvite murvegger og buet tak, men romklangen som kom av dette var forsøkt dempet med tykke, sorte tepper på to av veggene og sorte lydplater i taket. Langs den ene veggen stod det en stor bokhylle, fylt med gamle notebøker og utdatert musikkfaglig litteratur. I hjørnet av rommet, like innenfor døren, var det også en stabel med store kasser på en pall, som tilsynelatende var mellomlagret der inntil videre. Det samme gjaldt en eldre lenestol i brunt skinn, som stod i motsatt hjørne.

I midten av rommet hadde studentene plassert fire pulter i en firkant, hvor åtte stoler stod på utsiden slik at man ble sittende og se innover, ansikt til ansikt, om man satte seg ned. På disse pultene lå fem–seks iPad-er av nyere årgang og enkle MIDI-keyboard med 56 tangenter, alle med mulighet for å kobles til både iPad og datamaskin etter behov.

3 Sikt er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og leverer blant annet personverntjenester for forskning. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

På toppen av kassene på pallen i hjørnet stod det også en liten eske med noen hodetelefoner og andre kabler i.

Langs veggene stod utstyret som vanligvis var i bruk i rommet, skjøvet godt inntil for å frigjøre plass til bordene og de digitale verktøyene, som fikk være midtpunkt og ble satt i forgrunn i lydlaboratoriet. To akustiske piano, et mindre PA-anlegg, et lite trommesett, gitar og bass med forsterkere og noen løse trommer og rytmeinstrumenter hist og her rammet inn arbeidsstasjonen midt i rommet. Det er uvisst om det var tilsiktet av studentene å ha dette utstyret i rommet, eller om de lot det stå siden det stod der fra før.

Narrativ om gruppe 1

Det nærmet seg lunsjtid, og elevgruppa, som allerede hadde vært på campus i et par timer og jobba med låta si i Soundtrap⁴ og begynt å skrive tekst på et skriveverksted, kom inn i rommet. Her møtte de fire blide og imøtekommende studenter. De ble ønsket velkommen og fikk beskjed om å sette seg, før studentene satte i gang det de hadde planlagt: Elevene skulle få leke seg med sampler-funksjonen i GarageBand⁵ på iPad, som innebærer at man kan gjøre opptak av hvilken som helst lyd, og så spille av denne lyden i ulike tonehøyder på MIDI-keyboardets tangenter. En student viste først, hvorpå elevene begynte å ta opp ulike ord, fraser og lyder: knipsing, klapping, «yeah», promplyder samt sitater og uttrykk elevene lo av og tydelig syns var gøyale. Disse opptakene ble spilt av på keyboardene – gjerne med mørk, nedpitchet stemme eller lys smurfestemme – akkompagnert av latter og knising fra alle i rommet. Stemningen var lett og ledig med mye aktivitet og lyd, hvor elever og studenter snakket litt med hverandre og noen ideer til låta ble luftet, samtidig som det hele veien haglet korte lydklipp fra små iPad-høytalere.

4 Soundtrap er en *digital audio workstation* (DAW) som benyttes i musikkfaget hos deltakerskolen. Alle elevene har tilgang til denne programvaren, og musikkskapingen til elevgruppene foregår derfor i hovedsak innad i og i tilknytning til denne programvaren.

5 GarageBand er en annen DAW som benyttes på lærerutdanningen og ellers mye i grunnskolen, men deltakerskolen har ikke tilgang til dette.

Gradvis roet det seg ned. Det ble sjeldnere og sjeldnere mellom nye lydklipp som ble spilt inn og spilt av, mindre latter og knis, og elever og studenter begynte å prate hver for seg fremfor å interagere studenter og elever imellom.

Etter tjue minutter oppdaget elev 1 instrumentene som stod langs veggene, og spurte om å prøve trommesettet. «Ja, men vær forsiktig, for det er en lærer sitt», svarte en student. Først hadde elev 1 en idé om å bruke stortromma i låta de hadde begynt på, hvorpå en student responderte at de kunne ta opp lyd med mikrofon. Etter litt tromming, gikk elev 1 videre til å spille piano over akkordene til låta – og den samme studenten sa igjen at det var mulig å gjøre opptak med mikrofon. Elev 1 tenkte seg litt om, og spurte om det var mulig å ta opp gitar. Etter mye om og men og innhenting av teknisk assistanse fra en student på et annet rom lot dette seg gjøre, og studentene koblet opp gitar slik at elev 1 kunne spille dette inn i Soundtrap. Elev 1, sammen med en student og elev 2, jobbet med dette resten av workshopen.

Samtidig som elev 1 utforsket rommets ressurser og etter hvert spilte inn gitar, spurte elev 3 og elev 4 hvordan de kunne komme seg ut av sampleren i GarageBand for å spille piano. Dette fikk de hjelp til av en annen student, og elevene brukte flere minutter på å spille ulike melodier de tydeligvis kunne fra før, før de innledet en lengre prat med denne studenten om musikkfaglig bakgrunn, piano, kvintsirkel, akkorder og transponering. Elev 2 tok også frem teksten sin, og jobbet med denne innimellom gitarinnspillinga – blant annet gjennom å teste fremføring av ulike vokallinjer høyt i rommet over produksjonen de så langt hadde laget i Soundtrap.

Narrativ om gruppe 2

Dag én med Lydrik(k) nærmet seg slutten, og den nest siste elevgruppa ramlet gradvis inn i rommet, hvor studentene forsøkte å få koblet MIDI-keyboardene opp imot de bærbare datamaskinene elevene hadde med hver sin av. Noen fikk det tekniske på plass fort, mens det tok lengre tid med andre. Student 2 var mest aktiv på det tekniske og hjalp resten. Gradvis ble det mer og mer lyd fra små datahøytalere,

og det ble klimpret på ulike piano- eller synthlyder samtidig som teknisk problemløsning foregikk. Etter fire–fem minutter var alle på plass, og student 1 satte i gang det hen kalte en «brainstorming». Denne varte i ca. tretti sekunder og innebar at student 2 spurte elevene hva slags låt de skulle lage, uten at det ble venta på svar, før student 4 ga beskjed om at elevene gjerne måtte blande språk i låta si.

Elevene fortsatte deretter å klimpre på MIDI-keyboardene og snakket litt seg imellom, uten å henvende seg til studentene. En elev spilte «Til Elise» og fikk positiv respons på dette fra student 1. Underveis brøt student 2 inn og foreslo at elevene kunne bruke loop-biblioteket⁶ i Soundtrap, før hen viste hvordan det kunne gjøres. Elevene ga ingen respons, og fortsatte å trykke i programmet og prate seg imellom. Student 1 sa plutselig «Åh, det var en kul lyd!» og ba en elev om å spille en frase på nytt, og vi fikk høre frasen på nytt én gang. Hele veien hørte vi en trommerytme som stadig utviklet seg med nye elementer.

Etter ti minutter forsøkte studentene en ny runde med brainstorming, som denne gangen endte med at student 3 sa det var lurt å «lage et fundament i låta» før man skrev tekst. Elevene responderte ikke og gikk tilbake til klimpring og småprat.

Litt senere sa student 1 at «Det er viktig å lagre», og da elevene lagret, ble prosjektene synkronisert. Da gikk det opp for studentene at elevene hadde sittet og jobbet på hver sin maskin, men i samme prosjekt, og da prosjektet ble lagret dukket det én elev hadde laget opp på de andres maskiner. Vi fikk høre produktet til elevene for første gang, og studentene ble imponert. Trommerytmen som vi hadde hørt utvikle seg var tydelig hørbar i produktet, og det var eleven som spilte av musikken som hadde laget den. Student 3 spurte: «Så nå har dere bare sittet og gjort forskjellige ting hver for dere og så høres det sånn ut sammen?» En elev svarte «Ja». Student 3 svarte «Jøss». Student 1 foreslo deretter at noen elever kunne gjøre opptak av det de spilte, uten at dette ble fulgt

6 Et bibliotek med ferdiglagde lyder over én eller flere takter – *loops* – som forenkler musikkskapingsprosessen ved at man benytter større musikalske «byggelokker»; at man bygger Duplo heller enn Lego.

opp videre, før studenten i stedet pratet litt uformelt med noen elever om hvordan det var å være med på Lydrik(k).

Tretti minutter inn i workshopen tok student 2 plutselig rommet og spurte høyt og tydelig: «Skal jeg gi dere et tips?» Det ble helt stille. Student 2 spurte deretter om å få ta over en av elevenes bærbare PC-er, før hen brukte ti minutter på å lage en ny intro. Når hen ga tilbake maskinen sa hen: «Jeg tror jeg hjelper altfor mye. Eller iallfall litt.» Låta ble spilt av igjen, og etter de hadde lytta spilte student 2 av en kjent poplåt på telefonen sin, med tilsvarende intro som det hen hadde laget, men hørte da selv at det ikke ble hundre prosent riktig og tok tilbake den bærbare PC-en for å rette det opp.

Samtidig som dette pågikk måtte student 3 gå hjem, mens student 1 fortsatte å stille elevene spørsmål og komme med idéer. Gradvis fra student 2 tok rommet og frem mot slutten ble studentene mer og mer involvert i elevenes prosjekt, de snakket mer og mer sammen og elevene responderte på det studentene sa og tok innspillene deres på alvor. De siste femten minuttene brukte elevene ord og begreper som studentene tidligere hadde brukt, refererte til tidligere idéer og beskrivelser som studentene hadde kommet med og utvekslet nye tanker om veien videre sammen med studentene. Workshopen ble avslutta med at eleven som spilte «Til Elise» på starten spilte dette inn i Soundtrap-prosjektet, i samarbeid med student 1.

Diskusjon

I det følgende undersøker vi studentenes design av lydlaboratorium og de to undervisningsforløpene presentert i narrativene ovenfor, for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan læreres (her: lærerstudenters) valg og handlinger innvirke på elevers gruppebaserte digitalteknologiske musikkskaping?*

Orkestrering av potensielle ressurser og iscenesetting av aktivitet

Vi vil begynne med å rette blikket mot det første vi møter av lærerstudentenes design for læring (Selander & Kress, 2012): Orkestreringen av de

potensielle ressursene som tilbys i starten av lydlaboratoriet. Studentene har gjort noen bevisste eller ubevisste valg ved å tilby eller fremheve noen ressurser og begrense andre. Selv om de i noen grad endret dette i løpet av dagen, slik det går frem av narrativet om gruppe 2, er ressursene som i utgangspunktet ble satt i forgrunnen iPad, MIDI-keyboard, GarageBand og lærerstudentenes forkunnskaper. Oppsett av bord og stoler tilsier også at de oppfordret til samarbeid og samtale, da deltakerne satt ansikt til ansikt og i utgangspunktet ikke ble tilbudt hodetelefoner. Ressurser som fantes tilgjengelig, men ikke like opp i dagen, var bandinstrumentene langs veggene, elevenes Chromebooks med Soundtrap og elevenes forkunnskaper.

Det er uklart hvorfor det var nettopp ressursene iPad, GarageBand og MIDI-keyboard lærerstudentene satte i fokus i lydlaboratoriet. Noen mulige grunner kan ha vært at de oppfattet utstyret som lett å sette opp, relativt intuitivt i bruk eller at det ga mulighet til å bygge relasjoner gjennom å leke, le og utforske musikk og lyd sammen med elevene.

Oppstarten kan kalles lærerstyrt, ved at det var lærernes (lærerstudentenes) kunnskap og foretrukne verktøy som ble satt i forgrunnen som ressurser. Da lærerstudentene introduserte elevene for hvordan ressursene kunne brukes, satte de samtidig seg selv i posisjon som noen elevene kunne og kanskje ville henvende seg til for hjelp. De møtte fem elever de ikke kjente fra før, iscenesatte et lydlaboratorium som kunne bli utforskende og lekent, og engasjerte seg flere ganger i ulike former for relasjonsbyggende samtaler med elevene. Samlet sett virker studentenes handlinger å ha vært ganske sterkt motivert av ønsket om å bygge relasjoner med elevene gjennom lekpreget bruk av musikkfaglige verktøy, begreper og ferdigheter.

Det er samtidig interessant at en hel del instrumenter ble stuet bort og «gjemt» langs veggene. En av årsakene til dette kan være at lydlaboratoriet ble holdt innenfor rammen av emnet «Musikk, teknologi og didaktikk» – hvor studentene kanskje tenkte at digital teknologi burde ha den mest fremtredende plassen. Vi kan se det som en anledning for studentene til å få øve på nettopp bruk av og undervisning med digital teknologi, som de kanskje ikke er så innmari kjent med, og som er et læringsmål i emnet de tok. I tillegg kan en årsak være at de ville unngå

kaos og støy, som det å tilby fri bruk av en haug instrumenter kanskje kunne føre med seg, underforstått at god lærings- og klasseledelse tradisjonelt sett forbindes med arbeidsro og disiplin. Disse tolkningene viser hvordan institusjonelle mønstre kommer til syne i undervisningssituasjonen, hvor studentene bevisst eller ubevisst handlet ut fra normer, verdier, handlingspotensial og anerkjennelseskulturer i lærerutdanningen generelt og emnet «Musikk, teknologi og didaktikk» spesielt, som er den institusjonelle konteksten prosjektet fant sted i (Harstad, 2018; Selander & Kress, 2012, s. 34–39). Om og hvordan studentene eventuelt *jammet* med disse mønstrene, vil vi komme tilbake til.

Autentisk iscenesettelse?

Vi vil nå drøfte iscenesettelsen i lys av autentiske læringsrom (Eiksund & Reistadbakk, 2020) og uformell læring (Green, 2001, 2002, 2008), forstått som undervisning inspirert av virkelighetsnære, populærmusikalske praksiser eller «autentisk, utøvende praksis med musikkteknologi» (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 186). At elevene ble ledet mot bruk av MIDI-keyboard og sampling på iPad, gir iscenesettelsen en viss slektskap med musikkpraksiser slik de foregår profesjonelt utenfor skolen. Disse verktøyene kan anses som mer umiddelbart sammenhørende med Soundtrap-programvaren og rapmusikken elevene jobbet med, enn akustiske trommer, piano og elgitar, som vi har sett var skjøvet til siden. Dette fordi Soundtrap-programvaren ikke tilrettelegger spesielt godt for innspilling og bearbeiding av audio, og fordi sampling har en sentral plass i produksjon av rapmusikk. Allikevel kjenner ikke forfatterne umiddelbart til noen utbredt, profesjonell musikkpraksis der verktøyene GarageBand for iPad og MIDI-keyboard benyttes til dette formålet. I tillegg er det ikke uvanlig å bruke akustiske instrumenter som produksjons- og låtskrivingsverktøy i rap, eller generelt i andre praksiser hvor digital teknologi står sentralt.

Et problem oppstår dog her, for vi vil si det ligger en iboende motsigelse i dette aspektet av både autentiske læringsrom og uformell læring: Nemlig spørsmålet om det er mulig å kopiere eller herme etter noen andres praksis eller «den virkelige verden», for å gjenskape dette

på autentisk vis i skolen. Sammenlignet med musikkteknologene i studien om autentiske læringsrom (Eiksund & Reistadbakk, 2020), har for eksempel ikke studentene i lydlaboratoriene en egen, autentisk, utøvende praksis med musikkteknologi å gjenskape. Å forvente at det studentene iscenesetter skal bli autentisk, forstått som *troverdig gjenskaping av noe fra den profesjonelle virkeligheten utenfor skolen*, er med andre ord både urettferdig mot studentene og støtter opp om essensialistiske forståelser av autenticitet som noe *opprinnelig, ekte* eller *sant*; at det fins én sann praksis å gjenskape (Kallio et al., 2014; Taylor, 2007, s. 140–160).

Vi ønsker her å bidra med en begynnende fremskriving av en annen forståelse av autentisk eller virkelighetsnær undervisning som bygger på designteoriens forståelse av læring som *kunnskapsproduksjon* gjennom transformasjon av ressurser til nye representasjoner (Selander, 2017) og Folkestad (2006) sitt ønske om å utfordre den normative forståelsen av formell, lærerinvolvert undervisning som kunstig (eller «uautentisk»), kjedelig og dårlig. Dette innebærer at det autentiske læringsrommet vi iscenesetter, eller den autentiske praksisen vi forsøker å kopiere, vil nyskapes hver gang – gjennom design i læring. At et læringsrom skal iscenesettes vil i denne konteksten også måtte medføre en lærers involvering, uten at det nødvendigvis gjør situasjonen kunstig eller dårlig.

Vi legger det Liora Bresler (1998) skriver om *school music* (heretter skolemusikk) til grunn, der skolemusikk anses som en egen sjanger som må forstås på samme måte som andre sjangre: «The meaning of any kind of music is inseparable from the conditions under which it is generated and experienced» (s. 1). Det betyr at samme hvor mye vi i skolen forsøker å gjenskape «virkeligheten», vil skolekonteksten forme og definere aktiviteten på en slik måte at det er vanskelig å unngå at det blir *noe annet* (Bresler, 1998, s. 28–33). Idet sjangeren rap tas inn i undervisningen, slik det for eksempel gjøres i Lydrik(k), blir det dermed avarten *skolerap* – nærmest uansett hvor mye vi benytter arbeidsmetoder, språk, lyder og verktøy (ref. Eiksund & Reistadbakk, 2020) som hører den opprinnelige sjangeren til. Selv om elever innimellom kan oppleve slike undervisningssituasjoner som reelt virkelighetsnære, er ikke dette den eneste veien til målet eller den normativt beste. Autentiske læringsrom kan også skapes i skolesammenheng om vi etterstreber at elevene skal kunne benytte sine

erfaringer i skolen og kan benytte sine skoleerfaringer i hverdagen: det Tobias (2015) kaller *crossfading*. Slik sitter vi igjen med en forståelse av autentisitet som ikke legger til grunn at «den virkelige verden» er autentisk og at skolen er kunstig, eller at autentisk/uformelt er bedre enn noe annet. I stedet ligger autentisiteten i elevenes opplevelse av at forkunnskapene og erfaringene deres tas på alvor, og deres opplevelse av at den nye kunnskapen de produserer er meningsfull, har verdi og er anvendelig både i og utenfor skolen. Musikkskapingsens mening – eller kanskje autentisitet – blir på denne måten tilknyttet (og ikke fjernet fra) skolekonteksten den foregår og oppleves i (ref. Bresler, 1998). Det autentiske læringsrommet finnes med andre ord *imellom* skolefaget og hverdagslivet, og dermed *imellom* lærer og elev; et autentisk *mellomrom* snarere enn et autentisk *læringsrom*. Dette kan vi som lærere designe: Ved å være oppmerksomme på elevenes design i læring underveis i forløpet, kan vi designe for læring slik at kunnskapsproduksjon som muligens oppleves relevant og meningsfull kan finne sted.

Å kunne designe autentiske mellomrom vil avhenge av anerkjennelseskulturen (Bandlien, 2019; Selander, 2017) som er rådende i undervisningssituasjonen og om læreren er sensitiv for andre enn sin egen forforståtte måte å produsere musikalsk mening og kunnskap på (Väkevä, 2010). Spørsmålet er altså om læreren søker mot en rolle som sidestilt lærende i møte med elevene (Selander, 2017). Dette bringer oss videre til funn om selve undervisningsforløpet, basert på narrativene om gjennomføringen av lydlaboratorium med gruppe 1 og gruppe 2.

Å ta risiko for å anerkjenne elevers tegn på kunnskap

Som nevnt ble en hel del instrumenter «stuet bort» langs veggene. Allikevel hadde studentene forberedt seg på at disse kunne komme i bruk ved at de hadde opptaksmuligheter i bakhånd, selv om de ikke eksplisitt oppfordret til bruk av disse instrumentene. I narrativet om gruppe 1 ser vi at elev 1 tok initiativ til å bruke disse ressursene, og at studentene evnet å ivareta initiativet, som igjen muliggjorde at *elevenes forkunnskap* ble en ressurs i workshopen. De siste femten–tjue minuttene av lydlaboratoriene kan karakteriseres som en samskapende musikkskapingsprosess der elever og studenter i stor grad jobbet sammen – både konkret med

låta og med andre musikkfaglige aspekter. Vi ser at både elev 1, 2, 3 og 4 anvendte sine forkunnskaper som ressurser, da de spilte instrumenter, snakket om musikkteori og tidligere erfaringer, og rippet. Anledningen til å ivareta initiativet kom av studentenes design for læring, både forut for og underveis i lydlaboratoriet. For det første var studentene klar over hvilke ressurser som faktisk fantes i rommet, også de i bakgrunnen, men det viktigste er at de var åpne for å improvisere med disse ressursene. Sett opp imot undervisningssituasjonen som jam (Harstad, 2018), kan vi si at studentene *tok risiko*, i form av at de var åpne for å legge til side iPad og trygge, planlagte aktiviteter, til fordel for å prøve ut sin egen kunnskap i møte med elevenes initiativ, slik at de kunne lære av og med elevene.

I forlengelsen av dette kan vi si at studentene lyktes med å gi elevene anledning til å *crossfade* (Tobias, 2015) og omvendt; at de selv crossfadet sammen med elevene ved å sette *sin* kunnskap på spill. Her er en viktig forutsetning at studentene hadde lagt opp til utforskende undervisning uten klare, forhåndsbestemte mål som måtte nås. Om studentene hadde etablert et nødvendig resultat eller produkt som måtte følge av workshopen, ville de kanskje gått glipp av muligheten til å improvisere over elevenes initiativ. Studentene anerkjente elevenes initiativ som tegn på kunnskap, samtidig som de validerte, responderte og spilte videre på denne kunnskapen. Slik sett handlet studentene her i tråd med tanken om autentiske mellomrom, hvor anerkjennelseskulturen også omfattet elevenes livsverden, som gjør dette til et konkret eksempel på hvordan kunnskap kan representeres og transformeres i et sidestilt samspill mellom lærer og elev (Selander, 2017; Selander & Kress, 2012).

Å sette seg selv og sin egen kunnskap på spill for å muliggjøre autentiske mellomrom

Narrativet om gruppe 2 forteller oss at studentene hadde valgt å starte lyd-laboratoriet på en annen måte, med bruk av elevenes bærbare datamaskiner i stedet for iPad-ene. Hvorfor de gjorde dette er usikkert, men uansett tok studentene nok en gang *risiko* (Harstad, 2018), siden det å legge bort den planlagte og utprøvde aktiviteten kunne medføre mer uforutsigbarhet og at læringsforløpet og interaksjonen mellom studenter og elever endret seg. Vi biter oss merke i studentenes gjentatte forsøk på å interagere med elevene,

som vel kan sies å ha varierende hell, for eksempel i brainstormingene. Dette forteller oss på den ene siden at den opprinnelige iscenesettelsen, med sampling på iPad, muligens hadde noe for seg som relasjonsbyggende aktivitet. Kontakten mellom elever og studenter var iallfall tettere fra start da dette ble gjort enn ikke, men dette kan også være tilfeldig og skyldes for eksempel at gruppe 2 var mer beskjeden enn gruppe 1, eller at energien rett og slett var lavere siden det var sent på dag og lufta hadde gått ut av ballongen. Uansett årsak er det interessant å se på virkningen, i form av hvordan studentene angrep en litt mer tungrodd oppstart, hvor vi spesielt vil vie oppmerksomheten til student 1 og student 2.

Student 1 møtte elevene med positiv respons på det de gjorde, samtidig som hen kom med konkrete forslag og tilbud til hva de kunne gjøre. Gjennom disse handlingene opplever vi student 1 som fasiliterende og inviterende til interaksjon og handling, endog ganske forsiktig og respektfullt, kanskje i frykt for å trå for hardt inn i en prosess hen ikke var kjent med. Student 2, som i starten viste teknisk kyndighet ved å hjelpe resten med tekniske problemer, gikk derimot mer hardt ut: Tips ble proklamert tydelig i rommet før de ble demonstrert for elevene – tilsynelatende uavhengig av responsen fra dem. Da responsen uteble virket det som om viljen til å involvere seg tiltok hos student 2, som endte opp i at hen tok over en elevmaskin og selv begynte å gjøre endringer i elevenes musikk uten at elevene ble involvert i prosessen. Underveis ble hen selvbevisst og sa: «Jeg tror jeg hjelper altfor mye. Eller iallfall litt», men fortsatte allikevel, selv om hen tilsynelatende forstod det som et slags overtramp.

Umiddelbart tolker vi gjerne rollen student 1 inntok som den mest «korrekte» lærerrollen, som minner mer om en *fasilitator* eller *produsent*, enn en allvitende og styrende lærer. Rollen kjenner vi igjen fra det teoretiske rammeverket om autentiske læringsrom, uformell læring, og det sidestilte lærer–elev-forholdet i designteorien, som tilsier at en slik veiledende rolle gjerne kan være en fruktbar tilnærming. Dette idealet kan en godt strekke seg etter, men paradoksalt nok er det kanskje student 2 sine mer kontrollerende handlinger som bidro til endring i situasjonen.

Hvis vi tolker undervisningssituasjonen som konkurransepreget jam (Harstad, 2018), der ulike typer bidrag og innspill springer ut av den samme omtanken for jammen, ser vi at både student 1 og 2 var opptatt av

å jamme, og at de forsøkte å få jammen *i gang*, slik at deltakerne kunne *spille sammen*. Dette gjør at vi kan se student 1 sine velmenende og pedagogisk korrekte innspill som utilstrekkelige for å få jammen i gang, kanskje så forsiktig og høflig i den grad at hen satte seg selv utenfor selve jam-situasjonen og dermed stod til hinder for jammen mer enn det bidro til den (Harstad, 2018, s. 260–261). Student 2, derimot, tok tydelig plass og trådte like så godt over sin egen grense i så stor grad at hen arresterte seg selv i øyeblikket: «Jeg hjelper alt for mye.» Selv om innspillene fra både student 1 og 2 *havarte* innledningsvis, førte student 2 sitt selvbevisste overtramp til at deltakerne tilsynelatende kom ut av blindsporet de var inne i og hoppet inn på en ny vei (Harstad, 2018, s. 263): Fra dette øyeblikket og ut skiftet iallfall lydlaboratoriet preg, og vi hørte studenter og elever som i større grad jobbet videre *sammen*. En kan altså se det slik at det var student 2 som her tok størst risiko og kom med bidraget som ble forløsende for undervisningsforløpet, *selv om* det kolliderte med idealer studentene gjerne oppfordres til å følge i lærerutdanningen generelt og emnet prosjektet foregikk innenfor spesielt. Utsagnet «Jeg hjelper altfor mye. Eller iallfall litt», kan tolkes som at student 2 tillot seg å jamme med sin forståelse av institusjonens verdier, normer og handlingspotensialer. Hen satte seg selv og sin kunnskap på spill. Dette kan sees som et eksempel på at både vinnerne og taperne er sidestilte bidragsytere til jammen (som konkurranse), hvor det å si eller gjøre noe faglig klokt eller korrekt kan være like hemmende som å si eller gjøre noe faglig dumt eller ukorrekt – og omvendt (Harstad, 2018, s. 260–261).

Poenget med denne drøftingen er ikke å si at student 1 gjorde feil og student 2 gjorde rett. For alt vi vet kan motivasjonen bak handlingene til student 2 for eksempel ha vært frustrasjon eller behov for selvhevdelse, som vanskelig kan sies å være gode utgangspunkt for hensiktsmessige pedagogiske valg. I det hele tatt vil student 2 sine handlinger, eller iallfall tolkningen av dem, være avhengig av at student 1 faktisk var til stede og gjorde som hen gjorde: De er sidestilte bidragsytere. Uansett bakenforliggende årsak er poenget å fremheve at det å se undervisningssituasjonen som jam kan gi nye og andre innsikter om hvordan lærere kan forholde seg under skapende og utforskede læringsaktivitet. I dette tilfellet innebærer dette at (1) *begge* studentene bidro til å bygge relasjon og prøvde å

engasjere og aktivere elevene og deres kunnskap, om enn på vidt ulike måter, at (2) den «usynlige», fasiliterende og veiledende lærerrollen kan bli for tilbakeholden til å få frem elevenes forkunnskaper og muliggjøre *crossfading*, og at (3) det er viktig for en lærer å involvere seg, ta risiko og sette seg selv og sin kunnskap på spill også i situasjoner der læreren ønsker å skape en elevstyrt prosess. Slik kan vi nå frem til det autentiske mellomrommet, som finnes *imellom* skolefaget og hverdagslivet, og *imellom* lærer og elev; i situasjoner der *crossfading* og sidestilt kunnskapsproduksjon i samspill mellom lærer(e) og elev(er) finner sted.

Avslutning

Gjennom en teoretisk linse bestående hovedsakelig av teori om autentiske læringsrom, designteori, uformell læring og teori om undervisningssituasjonen betraktet som jam, har vi gjort en abduktiv, narrativ analyse av lærerstudenters musikkdidaktiske valg og handlinger ut fra datamateriale fra en mikroetnografisk studie. Slik har vi søkt å produsere kunnskap om hvordan læreres valg og handlinger kan innvirke på elevers gruppebaserte digitalteknologiske musikkskapning.

Først vil vi trekke frem betydningen av hvordan lærerstudentene orkestrerte ulike potensielle ressurser i lydlaboratoriet. Om ressursene var i forgrunn eller bakgrunn har vi sett at de på ulike vis inviterte til eller begrenset elevenes musikkskapning på delvis uforutsette måter. Designteoriens vektlegging av potensielle ressurser innebærer en bevissthet om at elevenes design i læring ikke nødvendigvis lar seg avgrense til de ressursene læreren tilbyr eller fremhever, ei heller til den type bruk læreren har sett for seg, men at elevene heller har en tendens til å benytte alle de redskaper, råmaterialer, tegnverdener og symboler som kan brukes eller bearbeides i en gitt sammenheng, og at de kan benytte disse ressursene på uforutsette måter. Studentenes iscenesettelse tyder også på at utvikling av læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse er viktig fordi orkestrering av digitale ressurser kan muliggjøre både relasjonsbyggende og musikkfaglige potensialer som kan støtte elevenes (ut)danning.

Videre har vi sett at lærerstudentene gjennom sine valg og handlinger i relativt liten grad gjenskapte profesjonelle praksiser slik de er kjent fra

utsiden av skolen. Vi mener at en forventning om dette er nær sagt umulig å innfri for mange grunnskolelærere, og derfor er uheldig – all den tid lærerne ikke selv nødvendigvis er autentiske bærere av slike praksiser. I forlengelsen av dette har vi skrevet frem et begynnende teoretisk kunnskapsbidrag, ut fra tanken om elevenes og lærernes *crossfading*, hvor opplevelsen av autenticitet i læringsssituasjonen kan oppstå gjennom side-stilt, samskapende læringsaktivitet der elever og lærere sammen utforsker og lærer om digitalteknologisk musikkskapning ved å trekke veksler på kunnskap som kan hentes fra og anvendes i både skole og hverdagsliv. Et autentisk *mellomrom* er noe en lærer kan designe uavhengig av om læreren selv er bærer av en profesjonell musikkpraksis fra utenfor skolen.

Til sist har vi gått i dybden på valg og handlinger lærerstudentene foretok i selve undervisningsforløpene, som innebærer hvilke roller de inntok og de følgene ulike roller tilsynelatende hadde. Her vil vi først trekke frem at å undersøke undervisningssituasjonen som *jam*, har åpnet for flere forståelser av lærerrollene som lærerstudentene forhandlet mellom og prøvde ut. Ulike valg gir naturlig nok ulike konsekvenser, og dette innebærer en mulighet for at læreren med fordel kan opptre på ulike måter i møte med elevene, ut fra det som skjer underveis i læringsarbeidet – ved å designe *for* læring ut fra elevenes design *i* læring. Vi finner at også den svært involverte lærerrollen innimellom kan tenkes å være formålstjenlig for å holde undervisningen i gang og aktivere elevers forkunnskaper og kunnskapsproduksjon. Det kan derfor være behov for flere studier og undervisningsprosjekter der det pedagogiske handlingsrommet vi kanskje er vant til å forholde oss til i skole og lærerutdanning utfordres og utforskes nærmere. I tillegg kan lærere gjerne forberedes til å ta risiko og sette sin egen kunnskap på spill i møte med elevene. Dette bør i tilfelle gjøres ut fra en anerkjennelseskultur som inkluderer og verdsetter kunnskap fra elevenes livsverden, for å muliggjøre sidestilt kunnskapsproduksjon, samtidig som det åpnes for et bredere syn på hva musikk kan være, hvor ikke bare lærer, men også eleven, har definisjonsmakt. Til sammen gir dette et kunnskapsbidrag som nyanserer og utfyller det presenterte teoretiske rammeverket, og med dette utfordres og utvikles forståelser om en mangfoldig lærerrolle under didaktisk arbeid med utforskende karakter, for eksempel gruppebasert undervisning bestående av digitalteknologisk musikkskapning.

Forfatterbiografier

Egil Reistadbakk er universitetslektor i musikk og musikkdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for lærerutdanning. Hans forskningsinteresser inkluderer musikkteknologi, digital musikkskapning og populærmusikkpedagogikk. Han er også en aktiv utøvende musiker.

Bjørn-Terje Bandlien er førsteamanuensis i musikk ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Han har bakgrunn som grunnskolelærer, og forsker særlig på digitalteknologisk musikkdidaktikk og andre former for elevaktive, kreative og dannelsesrelaterte musikk læringsformer, samt på kulturskolens samarbeid med grunnskolen.

Referanser

- Bandlien, B.-T. (2019). *Ungdomsskoleelevers komponering med GarageBand på iPad: En musikkdidaktisk studie av performative stopp-punkter i et kritisk designteoretisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2643673>
- Bandlien, B.-T. (2021). Learning music by composing on I pads. I E. Brooks, S. Dau & S. Selander (Red.), *Digital learning and collaborative practices: Lessons from inclusive and empowering participation with emerging technologies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108573>
- Bresler, L. (1998). The genre of school music and its shaping by meso, micro, and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2–18. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100102>
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: Authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 181–209). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch7>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2) 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.

- Green, L. (2002). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- HariPriya, S. (2020). Memory, ethnography and the method of memory. *Sociological Bulletin*, 69(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/0038022919899018>
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2582877>
- Juntunen, M.-L. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikin-opetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta [Pedagogical experiment of integrating the use of iPads with creative production and bodily approaches in 7th grade music instruction: A case study from the perspective of agency]. *Finnish Journal of Music Education*, 18(1), 56–76. http://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME_V_018nr01_nettiversio.pdf/4ad88293-5934-4087-86b7-f652573c6a32
- Juntunen, M.-L. (2017). Using socio-digital technology to enhance participation and creative engagement in a lower secondary music classroom. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 18, 47–74.
- Kallio, A. A., Westerlund, H. & Partti, H. (2014). The quest for authenticity in the music classroom. Sinking or swimming? *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 15, 205–224.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Mantie, R. (2017). Thinking and talking about change in music education. I S. A. Ruthmann & R. Mantie (Red.), *The Oxford handbook of technology and music education* (s. 339–343). Oxford University Press.
- Olsson, B. (2014). Den IT-medierade musikundervisningens kontext, kärna och äkthet. I P. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning* (s. 77–108). Studentlitteratur.
- Reimer, B. (1989). Music education as aesthetic education: Toward the future. *Music Educators Journal*, 75(7), 26–32.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Scheid, M. & Strandberg, T. (2014). Musikämnet under digitalt tryck. I P. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring: En medieekologisk undersökning* (s. 111–149). Studentlitteratur.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign: I et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.

- Taylor, T. D. (2007). *Beyond exoticism*. Duke University Press.
- Tobias, E. S. (2015). Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education*, 33(1), 18–35. <https://doi.org/10.1177/0255761413515809>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS01-01)*. <https://data.udir.no/klo6/musi-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Kort om musikk og musikk samisk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/kort-om-musikk-og-musikk-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Väkevä, L. (2010). Garage Band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59–70. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990209>
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A. L. (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Pedersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 9

Programmering i musikkfaget

Jon Sverre Thorstensen, Øystein Warem og Øystein Elle

Høgskolen i Østfold

Abstract

CT is to be gradually implemented in all subjects in the K-12 curriculum. In the new curriculum (LK20) CT has been introduced in several subjects including music. In this article we explore what CT in the music subject might entail, drawing on empirical data from a mixed method-design based on an interview and a questionnaire. The article aims to provide a broader overview of what music teachers associate with the term, and how they implement CT in the music curriculum. The study is driven by the following research question: "How can CT be understood on the music subject's terms?" The findings show that the teachers understand that CT in music involves analog aspects in CT and digital music creation in DAW (Digital Audio Workstation). Furthermore, we see that teachers associate programming with practical work in the classroom involving composition and the music theory. The study also reveals uncertainty regarding the definition of terms and indicates a need for a greater focus on digital music didactics in a community of practice.

Keywords: CT, algorithmic thinking, digital tools, music subject, composition, elements of music

Sitering: Thorstensen, J. S., Warem, Ø. & Elle, Ø. (2025). Programmering i musikkfaget. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 245–275). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch9>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduksjon

Mange europeiske land har integrert programmering i skolen og i sine læreplaner (Balanskat et al., 2017). Innføringen av programmering i musikk og andre fag i norsk skole startet høsten 2020 (Meld. St. 28, 2015–2016; NOU, 2015: 8), og ifølge Sevik et al. (2016) handler denne implementeringen om å bidra til utvikling av nødvendige ferdigheter i dagens og morgendagens samfunn ved å styrke elevenes digitale kompetanse (Dolonen et al., 2019). Integrering av programmering kan bidra til å dekke fremtidige behov for kompetanseutvikling i næringslivet, og til å øke forståelsen av et stadig mer digitalisert samfunn (Sevik et al., 2016). Det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), fordrer at undervisning i norsk skole skal inkludere programmering i flere fag, deriblant musikk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sevik et al. (2016) knytter programmering til *computational thinking* (CT), som de har oversatt til *algoritmisk tankegang*, samt *koding*. Å undervise i programmering handler om å utvikle elevenes digitale kompetanse, samt å gi elevene gode verktøy til å løse oppgaver gjennom algoritmisk tankegang (Sevik et al., 2016). I denne empiriske studien undersøker vi hva musikk lærere legger i programmering i musikkfaget og hvilke føringer det får for de didaktiske valgene. Det er rikelig forskningslitteratur på området programmering i skolen, men det er kun to norske studier som undersøker programmering i musikkfaget i skolen (Syversen, 2019; Østreim, 2022). En utvidelse til digitale verktøy i musikkundervisning resulterte i flere funn, og når det gjelder publiseringer de siste årene rettes søkelyset mest mot DAW-baserte verktøy (Dimmen, 2022; Emmelthun, 2023; Hansson, 2022; Nilsen, 2023; Solheim, 2023; Walnum, 2023). De kodebaserte verktøya (Syversen, 2019; Østreim, 2022) er i mindretall. Vi kommer tilbake til de ulike digitale verktøya senere i studien. Internasjonal litteratur er rikholdig når det gjelder *computational thinking in music education* og kodebaserte digitale verktøy (Bell & Bell, 2018; Chong, 2018; Petrie, 2022; Repenning et al., 2020), og i særdeleshet det kodebaserte programmet Sonic Pi (Aaron, 2016, 2018; Bănuț, 2023; Bell & Bell, 2018; Petrie, 2022; Traversaro et al., 2020).

Mål og forskningsspørsmål

I dette kapittelet fremlegger vi en studie der empirien er hentet fra fokusgruppintervjuer med fire musikk lærere og en spørreundersøkelse med 29 musikk lærere fra ulike grunnskoler i Østfold. Undersøkelsen er basert på samlinger i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen (dekomp) med temaet *programmering i musikkfaget*, der fagmiljøet i musikk ved Høgskolen i Østfold deltok i et profesjonsfelleskap med musikk lærere. Dekomp er regjeringens aktuelle satsing på kompetanseheving for grunnskolelærere der kunnskapsutvikling mellom skole, kommune og UH-sektor som likestilte aktører er grunnleggende. Ordningen sikter mot å kunne skape møteplasser der man utforsker og utvikler sammen i et likeverdig partnerskap, og for slik å stimulere til langsiktig samarbeid (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 429). Kompetanseutviklingen tar utgangspunkt i skolenes og kommunenes egne behov og retter søkelys på prosess, medvirkning og involvering av alle ansatte (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 429). I disse dekompsamlingene rettet vi søkelys mot programmering i musikkfaget og løftet opp problemstillinger og aktuelle diskusjons- og samtaleområder relatert til begrepsavklaring og definering. Flexibilitet og åpenhet ble lagt til grunn med tanke på rammene for programmering (jf. Dolonen et al., 2019; Voogt et al., 2015). Ulike analoge og digitale tilnæringsmåter til programmering i musikkfaget ble utforsket i teori og praksis, deriblant kodebaserte digitale programmer¹ og DAW (*Digital Audio Workstation*). Med dette som bakteppe har vi dannet følgende problemstilling: *Hvordan definerer musikk lærere programmering i musikkfaget, og hvordan utføres denne undervisningen?* Problemstillingen danner grunnlaget for følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan man forstå programmering på musikkfagets premisser?
2. Hvilke utfordringer opplever lærerne ved implementering av programmering i musikkfaget, og i hvilken grad opplever de seg som kompetente til denne undervisningen?
3. Hvordan opplever lærerne at programmering kan bidra til økt forståelse av og kunnskap om musikk?

1 Kodebasert programmering kan foregå blant annet gjennom tekstkoding eller blokkoding.

Bakgrunn

Matematikeren Seymour Papert utviklet programmeringsspråket Logo, og stod i spissen for den første forskningsbølgen på programmering i skolen på 1980-tallet (Dolonen et al., 2019). Den første programmeringsbølgen i skolen mistet etter hvert sin kraft fordi forskningen ikke fant noen klare sammenhenger mellom programmering og generell problemløsning (Dolonen et al., 2019, s. 6). Forskningen på området er nå tilbake for fullt, og i fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016)) ser vi at programmering også er tilbake på det skolepolitiske feltet. Gjennom programmering kan elevene utvikle større forståelse for det digitale samfunnet og økt kritisk tenkning og kreativitet (Sevik et al., 2016). Programmering knyttes gjerne til begrepet *computational thinking* (CT), som ble innført av Wing (2006), som hevdet at problemløsning på datamaskin lå sentralt i begrepet. CT har vært i endring siden den tid, og kan ha ulike betydninger som problemløsning med og uten datamaskin, eller måter å tenke på (Haseski et al., 2018). I 2011 klassifiserte The International Society for Technology (ISTE) CT som en av de sentrale læringsegenskapene i det 21. århundre (Haseski et al., 2018). Utdanningsdirektoratet har satt i gang ulike tiltak med digitale moduler, såkalte *kompetansepakker*, for å hjelpe skolene og lærerne med utstyr og kompetanse for å sikre en felles nasjonal forståelse for hva programmering innebærer i de ulike skolefagene (Dolonen et al., 2016).²

Computational thinking og algoritmisk tenking

Computational thinking (CT) er mer omfattende enn å programmere en datamaskin. CT handler om ulike tilnærminger til problemløsning uten å tenke som en datamaskin (Wing, 2006). Til tross for at CT ble introdusert for nesten tjue år siden, råder det fortsatt ingen konsensus i forskningslitteraturen når det gjelder definisjon av begrepet (Dolonen et al., 2019; Haseski et al., 2018). Haseski et al. (2018) har funnet 59 ulike definisjoner av begrepet CT knyttet til ulike områder som problemløsning med og uten datamaskin, datateknologi, ulike måter å tenke på, personlige egenskaper og sosiale

2 Fagmiljøet for musikk ved Høgskulen i Volda har utviklet kompetansepakken «Musikk 1–10 Programmering og algoritmisk tenking».

funksjoner. Med andre ord kan CT knyttes både til aktiviteter *on-screen* og *off-screen*. Selv om ikke det er konsensus om en allmenngyldig definisjon, finnes det noen felleskomponenter som går igjen i de fleste definisjonene (Bell & Bell, 2018, s. 152–153), deriblant abstrahering, dekomponering, mønstergjenkjennelse og algoritmisk tenkning (Bell & Bell, 2018; Chong, 2018; Petrie, 2022). Disse komponentene går også igjen i den norske oversettelsen av CT til algoritmisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019).³ I studien benytter vi i stor grad begrepet CT som er opprinnelsen til de norske oversettelsene programmering og algoritmisk tenkning. Det finnes både digitale og analoge tilnærminger til begrepsforståelsen, men det er mest nærliggende å knytte programmering i skolen til det digitale (Chong, 2018; Dolonen et al., 2019; Sevik et al., 2016). CT består av ulike prosesser og deler som til sammen utgjør en helhet (Chong, 2018; Dolonen et al., 2019; Sevik et al., 2016), der abstrahering, dekomponering, identifisering av mønstre og algoritmisk tenkning regnes som de fire hjørnesteinene (Chong, 2018).

Den forrige læreplanen LK06 satte den digitale teknologien på den pedagogiske agendaen ved å innføre digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Til tross for at det digitale aspektet ytterligere er forsterket i LK20, tyder både norsk og internasjonal forskning (Bannerman & O’Leary, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2020; Dolonen et al., 2019; Haning, 2016; Mishra & Koehler 2008; Pendergast, 2021) på at lærernes teknologiske undervisningskompetanse ikke er god nok. Blikstad-Balas & Klette (2020) peker på at norske læreres implementering og bruk av teknologi i undervisning er snever og begrenset. Integrering av teknologi i undervisning handler om det komplekse samspillet mellom tre ulike typer kunnskaper – det faglige innholdet (*content*), pedagogikk og teknologi (Mishra & Koehler, 2008, s. 3). Ut fra disse sammenhengene har Mishra og Koehler (2008) utviklet undervisningsrammeverket TPACK. Undervisning basert på TPACK-filosofi foregår når teknologi-, pedagogikk- og fagområdekunnskap blandes sammen på en reflektert og gjennomtenkt måte og danner fundamentet for god undervisning der teknologi er involvert (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 203). Flere forskere hevder at integrering av TPACK er avgjørende for suksessfull integrering av digitale verktøy i undervisningen (Eiksund &

3 Jf. «den algoritmiske tenkeren» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Reistadbakk, 2020; Porras-Hernández & Salinas-Amescua, 2013; Rosenberg & Koehler, 2015). Kunnskapsløftet LK06 ga vind i seilene til en skolepolitisk teknologioptimisme som skulle føre til bedre undervisning. Likevel har teknologien bare i liten grad endret den musikkpedagogiske praksisen nasjonalt, så vel som internasjonalt (Eiksund & Reistadbakk, 2020, s. 182). Noe av grunnen kan være at lærerne opplever at de har for liten tid til å sette seg inn i ny digital teknologi (Bell & Bell, 2018, s. 152), og at de er for lite knyttet til et teknologisk fagmiljø (Østreim, 2022, s. 16).

Guzdial et al. (2019) hevder at hvis ikke skolene tar i bruk den aller mest moderne teknologien, vil de drive undervisning som alltid vil være bakpå. Barna er i forkant, og for dem er CT ensbetydende med *god tenkning*. Hvis vi vil ha bedre tenkning og problemløsning, må vi forbedre databehandlingen og bruke den til å endre undervisningen (Guzdial et al., 2019). Lærerne kan prøve å endre elevene til å tenke som de gamle og utdaterte datamaskinene, eller redesigne en attraktiv programmeringsundervisning i takt med tiden og applikasjoner som TikTok og spill som Fortnite – elevenes eget CT-språk (Guzdial et al., 2019).

Programmering i musikkfaget

Som vi pekte på tidligere er programmering tett forbundet til CT (Sevik et al., 2016). I og med at det ikke råder noen enighet om en definisjon av CT (Haseski et al., 2018) vil denne usikkerheten også kunne angå musikkfaget. CT kan forstås som programmering i musikkfaget med eller uten datamaskin, men der det digitale likevel er siktemålet. Det finnes ulike tilnæringsmåter i CT i musikkfaget der de samme aktivitetene kan gjøres analogt og digitalt (Bell & Bell, 2018; Chong, 2018, Petrie, 2022; Repenning et al., 2020). Tenkningen er utgangspunktet for både analog og digital CT og programmering. Chong (2018, s. 2) peker på likhetstrekk mellom CT og musikalsk tenkning, men fremhever at CT handler mer om tenkning enn om koding. Repenning (2020, s. 643) retter også søkelys på tenkningen i CT og hevder at målsetningen er å gjøre elevene til *computational music thinkers*. Det finnes noen felleselementer for CT og musikk, som for eksempel rekkefølge, repetisjon og notasjon

(Bell & Bell, 2018, s. 153). Musikk inneholder ulike deler som blir repetert og satt i en viss rekkefølge, for eksempel vers og refreng eller A-del og B-del. Notasjon kan presenteres både analogt og digitalt, og Bell og Bell (2018, s. 153) peker på at analog notasjon kan fremstå som håndtegn i solfege og tradisjonell femlinjet noteskrift, eller som digital notasjon i form av pianoroll i DAW. De viser også til praktiske eksempler som kan virke motiverende for elevene der analoge og spillbaserte aktiviteter i musikkfaget kobles opp mot algoritmisk tenkning, blant annet gjennom sorteringsalgoritmer, der elevene beveger seg rundt og krysser hverandre i et fysisk parallellsorteringsnettverk (*parrallel sorting network*; jf. Bell & Bell, 2018, s. 153) i klasserommet der målet er å komme ut i sortert rekkefølge, for eksempel trinnvis i en skala eller i en melodi. Undervisning som kombinerer CT og musikk kan ifølge Repenning (2020, s. 642) gi elevene ny innsikt i begge emnene. Men det kan også være en fare for at et av et av fagene, eller begge, blir skadelidende. Gjennom CT-baserte aktiviteter kan elevene lære musikkens regler og musikkteori (Repenning, 2020, s. 643) Greher og Heines (2014) bruker analoge øvelser som forberedende prosesser til programmering i musikkfaget der symboler tegnet på papir representerer musikalske handlinger, før symbolene deretter blir overført til musikalsk praksis ved at elevene spiller og lager lyd på instrumenter. Siste fase i denne prosessen er å overføre og programmere de musikalske erfaringene inn i det digitale programmet Scratch (Greher & Heines, 2014; Repenning et al., 2020). Programmering i musikkfaget er først og fremst knyttet til digitale verktøy, men tenkningen og de analoge prosessene er ofte utgangspunkt for de påfølgende digitale prosessene.

Musikkfagets premisser

Ifølge LK20 er musikkfagets relevans forankret i det å skulle bidra til elevenes faglige skaperkraft, musikkglede og kompetanse i å lage (Utdanningsdirektoratet, 2019). «Det er når de digitale verktøyene anvendes i en estetisk, sansebasert utforskning av musikken at man er digital i musikkfaget» (Kvidal, 2009, s. 223). Vi tenker at LK20 og Kvidal er inne på noe av det samme her, der musikkfagets relevans og premisser er det sentrale.

Det er viktig at musikk lærerne selv bestemmer og staker ut kursen for den digitale musikkdidaktikken med utgangspunkt i musikkfagets estetiske kjerne, hvis ikke er det andre aktører som vil gjøre det. Musikk lærerne må representere musikkfagets estetiske egenart, gjennom opplevelse, uttrykk og refleksjon også i det digitale (Kvidal, 2009). Når Petrie (2022) hevder at Sonic Pi gir en unik mulighet til å lære programmering *gjennom* å lage musikk, hva er da middel og hva er mål? Musikk lærerne må altså være årvåkne på at musikken er målet, ikke middelet til å oppnå noe annet. Vi ser det som en vanskelig øvelse å dele musikkundervisningen i to separate båser, der man i den ene putter undervisning som er basert på musikkfagets premisser og i den andre undervisning som ikke er det. Kvidal (2009) og Chong (2018) har trukket opp noen retningslinjer for den digitale programmeringsdidaktikken i musikkfaget. Gjennom programmering i musikkfaget kan elevene lære at musikk er basert på regler og musikkteori. Skalaer og akkorder er konstruert i henhold til visse regler. Rytmer kan knyttes til hierarkiske betoning, og musikkstykker kan bygges opp rundt formmessige prinsipper (Repenning, 2020 s. 644). Når elevene lærer om musikkens byggestener og elementer gjennom programmering, anser vi at undervisningen foregår på musikkfagets premisser. Bell og Bell (2018, s. 152) understreker at det bør stilles krav til at musikkundervisningen som inkluderer CT samtidig gir elevene autentiske musikk læringsopplevelser, og peker på at det både ligger utfordringer og potensial til å utvikle musikkpedagogikken ved å utforme aktiviteter som inkluderer ekte musikk læring og ekte CT-undervisning. I den forbindelse trekker de frem områder som musikkteori og komponering (Bell & Bell, 2018, s. 152).

Aktiviteter som ikke er på musikkfagets premisser kan være det å spille bakgrunnsmusikk i videospill eller behandling av lydfiler (Bell & Bell, 2018, s. 152). De trekker også frem aktiviteter som knytter musikk til matematikk og det binære tallsystemet, samt til programmering av roboter. Dette kan virke spennende for elevene, men vi er likevel usikre på om det vil gagne den musikalske forståelsen og opplevelsen. Overføring av læringsutbytte i skolen fra CT til andre fag enn IKT og matematikk har ikke blitt tilstrekkelig dokumentert (Denning, 2017; Doleck et al., 2017; Petrie, 2022). I den forbindelse kan det derfor stilles spørsmål om hvilket læringsutbytte CT kan bringe elevene i musikkfaget. Algoritmisk

tenkning og programmering i musikkfaget bør ifølge Chong (2018, s. 5) ses i sammenheng med musikkens estetikk. Den algoritmiske tenkningen og prosessen i de ulike trinnene kan være med på å gi elevene bedre instruksjon og bedre musikkundervisning. Han poengterer at musikk-estetikken må være til stede i all musikkundervisning, også der programmering inngår (Chong, 2018, s. 5). Når det gjelder musikkfaget er Kvidal (2009, s. 223) i tråd med Chong (2018) når han hevder at musikkfagets integritet må ivaretas ved bruk av digitale verktøy.

Musikkfaget og de fire hjørnesteinene i CT

Abstrahering, dekomponering, mønstergjenkjennelse og algoritmisk tenkning regnes som de fire hjørnesteinene i CT (Chong, 2018, s. 2). Abstrahering dreier seg om å identifisere viktig informasjon og filtrere ut detaljer som ikke er så viktige (Chong, 2018, s. 2), og kan derfor hjelpe elevene med å finne det viktigste i musikken ved å fjerne mindre viktige deler (Chong, 2018, s. 2). Undervisning i abstraksjon kan handle om å hjelpe elevene med å fokusere på sentrale deler som akkordprogresjon, trommegroove, eller tekstinhold i en låt. Chong (2018) ser fellestrekk mellom abstraksjon i matematikk og musikk, for eksempel når elevene lærer å telle anses det som et første trinn innen CT. I matematikken bygges den abstrakte symbolbruken videre på blant annet aritmetikk og algebra basert på evnene til å telle (Henderson et al., 2007). Ifølge Chong (2018, s. 2–3) har musikalsk tenkning ved bruk av noter og musikalske tegn likhetstrekk med matematikken og dens symbolbruk. Musikalsk telling kan foregå ved notelesning eller å beregne skalatrinn ved mental notelesning eller å synge (Chong, 2018, s. 2–3). Musikalsk programmering i form av telling innen komponering eller musisering kan dreie seg om å utføre instruksjoner om å spille en akkord eller akkordprogresjon et visst antall ganger, for deretter å spille neste del i stykket. Abstraksjon kan foregå både ved auditiv og visuell avlesning og tolkning av akkordsymboler eller besifringstegn der det visuelle symbolet representerer et bestemt utvalg toner (Chong, 2018, s. 3–4). Musikalsk abstraksjon er basert på underliggende logikk og abstrakt tenkning knyttet til symbolbruk, noe som kan utvikles ved at elevene lærer seg flere akkorder og

akkordprogresjoner (Chong, 2018, s. 3–4). Dekomponering foregår når et sammensatt problem løses opp til mindre og mer håndterbare deler, samt når delproblemene løses hver for seg (Chong, 2018). I dekomponeringsfasen kan elevene utvikle forståelsen av hvordan delene i musikk virker sammen ved at lærerne stykker opp læringsoppgavene (Chong, 2018, s. 5). Elevene kan undersøke enkeltkomponenter, som trommer, akkorder, melodi og basslinje, og hvordan de virker sammen ved å analysere låter og musikkproduksjoner. Det vil derfor foregå en vekselvirkning mellom dekomponering og abstrahering, der fokuset skifter mellom å sortere og abstrahere ut sentrale deler for deretter å plukke ulike deler av låta i mindre og håndterbare deler som for eksempel vers, melodi på refreng eller akkordprogresjoner. Harmonisk analyse er en kompleks øvelse der man gjerne har behov for å dekomponere musikken i mindre deler, og i tillegg foregår det prosesser som veksler mellom dekomponering og abstraksjon (Chong, 2018, s. 3). Akkordene kan undersøkes og dekomponeres til kategorier som for eksempel treklanger, firklinger eller altereringer og abstraksjoner avgjøres gjennom lytting eller musikalsk symbol-lesning. Mønstergjennkjennning dreier seg om å identifisere fellestrekk blant de dekomponerte delene (Chong, 2018, s. 3), noe som kan være av betydning for å utføre analyse av et musikkstykke. Når elevene arbeider med å identifisere ulike deler, som vers og refreng, eller kjenne igjen en gjentakende akkordprogresjon, handler det om mønstergjennkjennelse. Prosessene kan foregå visuelt i form av å lese noter og besifring, eller auditivt ved å lytte etter mønstre i et avspilt musikkstykke (Chong, 2018). Disse bitene av problemet eller oppgaven ses isolert, for deretter å kunne reflektere over hvordan lignende problemer har blitt løst tidligere (Chong, 2018), noe som igjen åpner opp for dybdeløring i programmering på musikkfagets premisser. Algoritmisk tenkning er en problemløsningsmetode der elevene forholder seg til problemer på en systematisk måte ved å definere hva de ønsker å finne ut, og når de tester ut mulige løsningsforslag (Utdanningsdirektoratet, 2019). De spesifiserte delene eller sekvensene som følges for å løse et problem kalles algoritmer og kan sammenlignes med å følge en oppskrift innen for eksempel matlaging eller matematikk (Sanne et al., 2016, s. 18). Elever som har arbeidet med en låt gjennom de tre tidligere nevnte hjørnesteinene, kan i den algoritmiske tenkningsfasen

for eksempel utforske hvilke akkorder som spilles i refrenget og deretter teste ut ulike forslag til akkorder og akkord-rekkefølger på piano, gitar eller et digitalt verktøy. Alle fire hjørnesteinene i CT kan bidra til utviklingen av elevenes ferdigheter og kunnskaper i musikkfaget, ikke minst i komponering (Bell & Bell, 2018; Edwards, 2011; Petrie, 2022).

Digitale verktøy og programmering i musikkfaget

Det finnes mange ulike former for digitale verktøy, og det utvikles stadig nye. Kvidal (2009) påpeker at de digitale verktøya kan motivere elevene og legge til rette for estetisk opplevelse i større grad enn de tradisjonelle musikkinstrumentene gjør. I studien fokuserer vi på den digitale musikkdidaktikken basert på hjørnesteinene i CT sett i lys av musikkfagets premisser. Det finnes flere varianter av kodebaserte digitale musikkprogrammer, deriblant EarSketch, Tune Pad, Sonic Pi og Scratch, men det er ikke studiens formål å kartlegge tilgjengelig kodebasert programvare. I denne sammenhengen retter vi fokus mot Sonic Pi, som er hyppig representert i litteraturen (Aaron, 2016; Bănuț, 2023;; Heyen et al., 2022; Petrie, 2022; Traversaro et al., 2020).

Sonic Pi er et kraftig live kodingsmiljø som ble utviklet av Sam Aron i 2013. Aron (2016) hevder at programmet er egnet for bruk i både grunnskole og i videregående skole, og er kanskje det mest suksessfulle digitale verktøyet der elevene kan utforske musikk og programmering samtidig (Bănuț, 2023, s. 110). Gjennom praktisk programmering legger programmet til rette for skapende og kreative aktiviteter for både barn og voksne. I skolesammenheng kan elevene lære sentrale konsepter innen programmering ved å benytte musikk som rammeverk (Aaron, 2016, s. 175), som kan være med å engasjere en ny generasjon kodere (Aaron, 2018, s. 44). Bell og Bell (2018, s. 164–165) hevder at Sonic Pi kan bidra til at elevene kan uttrykke seg gjennom meningsfulle aktiviteter og programmering med musikk knyttet til elevenes egen musikkultur. Aaron (2018) hevder programmet innehar noen pedagogiske fordeler fordi det (a) er knyttet til elevens *egen musikkultur*, (b) er *enkelt* å bruke, (c) inneholder funksjonen *sample*, (d) inneholder funksjonen *looping* og (e) kan gjøre at undervisningen blir *enkel, motiverende, konkret* og kan passe for *alle* elever.

Applikasjonen har flere bruksområder og kan brukes både i skolen og i andre sosiale sammenhenger⁴ som kan avstedkomme kreative erfaringer i møte med digital musikk (Aaron & Blackwell, 2013). Det finnes både tekstbaserte og blokkbaserte programmer. Scratch er et blokkbasert program og kan bidra til at elevene ikke stopper opp på grunn av skriving eller andre syntaktiske utfordringer (Repenning, 2017).

Forskning de siste årene på digitale verktøy i norsk musikkundervisning er mer rettet mot ulike former for DAW, som GarageBand og Soundtrap (Dimmen, 2022; Emmelthun, 2023; Hansson, 2022; Nilsen, 2023; Solheim, 2023; Walnum, 2023) enn kodebaserte programmer (Syversen, 2019; Østreim, 2022). Digital musikkdidaktikk som tar i bruk DAW som verktøy og bygger på hjørnesteinene i CT, kan i tillegg til de kodebaserte verktøya være en aktuell tilnærming til programmering i musikkfaget i skolen. Slik vi ser det vil de samme pedagogiske fordelene ved Sonic Pi (Aaron, 2018, s. 44) også kunne gjelde DAW. Ifølge Røshol og Sørbø (2020, s. 154) er mulighetene til kontinuerlig redigering underveis i den kreative prosessen, samt til enhver tid kunne lytte til hva som har blitt spilt inn, noe av det mest sentrale ved å arbeide i det de kaller et «DAW-miljø». DAW legger til rette for å spille inn analoge, elektriske og innebygde virtuelle elektroniske instrumenter, samt å redigere, prosessere, mikse og mastre musikk (Marrington, 2017, s. 79). I skolen benytter elevene det fleksible digitale verktøyet DAW til å komponere, remikse og arrangere coverlåter (Pendergast, 2021, s. 44).

Løkker, sløyfer eller *loops* er sentrale bestanddeler i musikkprogrammering, både i kodebaserte programmer og i DAW. En løkke handler ifølge Vihovde og Bolstad (2024) om at et program gjentar en kode et visst antall ganger og kan bidra til automatisering og effektivisering innen programmering. Musikkskaping i DAW, med innebygde bibliotek av forhåndskomponerte looper, har ført til et «loop-paradigme» der lydklipp går i sløyfer og kan stimulere til nye musikalske ideer (Marrington, 2017, s. 82–83). Både i DAW og kodebaserte program som Scratch, kan

4 Algorave er et eksempel på en moderne musikkform som er basert på algoritmisk komposisjon og *live coding*.

lydklipp som for eksempel et trommegroove eller en basslinje gå i sløyfe. I DAW kan sløyfene utføres uten å skrive kode, mens løkker i kodebasert dataprogrammering kan gå i sløyfer på andre måter enn lydklipp-sløyfene. Ifølge Vihovde og Bolstad (2024) kan løkker i koding programmeres til å gjentas et gitt antall ganger eller ikke. Det blir for omfattende å gå dypere inn i løkker og koding i denne sammenhengen. Løkke-basert musikk er svært utbredt innen populærmusikk, et kjent eksempel på det er «Umbrella» av Rihanna, basert på en tromme-loop i GarageBand (Webb, 2007). I komposisjon med DAW og lydklipp-sløyfer i kodebaserte programmer kan også det visuelle utgjøre en betydelig del av prosessen, der løkker og blokker redigeres med Word-baserte verktøy (Marrington, 2017, s. 79–80), som gir en visuell orientering til den kompositoriske organiseringen på skjermen (Marrington, 2017, s. 80). Vi tenker ut fra mønstre vi ser, og derfor kan det visuelle i DAW (Inglis, 2003) og annet arbeid med lydklipp-sløyfer ha stor påvirkning på komponeringsprosessen.

Digitale verktøy har vokst i omfang fra LK06 til LK20 og har ført til at kravene til musikk læreren har økt både med tanke på kompetanse innen digital teknologi og digital musikkdidaktikk. Likevel viser både norsk og internasjonal forskning at det fortsatt er mange musikk lærere som føler seg lite kompetente til å bruke, og å undervise musikk ved hjelp av digitale verktøy (Bannerman & O’Leary, 2021; Eiksund & Reistadbakk, 2020; Haning, 2016; Pendergast, 2021). Programmering i musikkfaget så dagens lys i den nye læreplanen (LK20), og synliggjøres i kompetansemålene for 10. trinn og som digital ferdighet. Programmering er et foreløpig ganske lite definert element i det nye musikkfaget. I LK20 er musikkfaget basert på de fire kjerneelementene *å lage, å utøve, å oppleve og kulturforståelse*. I et av kompetansemålene for 10. trinn skal elevene skape og programmere musikk med ulike lydkilder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Programmering befinner seg også i de digitale ferdighetene som er en av de grunnleggende ferdighetene. Der heter det at elevene skal sette sammen komposisjoner ved å eksperimentere ved bruk av digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2019). Programmering i musikk er, slik vi forstår det, primært knyttet til det *å lage* musikk. For øvrig er ikke programmering spesifikt relatert til kjerneelementene, og det vil derfor være

opp til lærernes skjønn, kunnskaper og kreativitet å avgjøre programmerings plass i forhold til kjerneelementene i undervisningen.

Forskningsdesign og metode

I denne studien har vi benyttet 29 respondenter og 4 informanter som er musikk lærere fra ulike grunnskoler med geografisk spredning i Østfold. Utvalget bestod av kvinner og menn i alderen 20 til 50 år, og de representerer musikk lærere på alle trinnene i grunnskolen fra 1. til 10. trinn. Forskningsdesignet i studien er *mixed methods* (MM), med en kombinasjon av nettbasert spørreskjema og fokusgruppeintervju. Ifølge Andersen (2017) vil en kombinasjon av både kvalitative og kvantitative data kunne resultere i en mer helhetlig forståelse for forskningsobjektet. Miksingen av dataene ble gjort forut for resultatdelen etter at analysene og kodingen hadde tatt noe form. Dette designet innen MM er nærmere bestemt et triangulært eller parallelt design der dataene ble samlet inn omtrent samtidig og deretter integrert i resultatdelen (Andersen, 2017).

Fokusgruppeintervjuet ble holdt på Zoom med fire musikk lærere fra tre ungdomsskoler. Det ble ikke tatt videoopptak, kun lydopptak. De etiske retningslinjene for kvalitativ forskning er ivaretatt (Silverman, 2022). Studien oppfyller krav med tanke på gjeldene regler angående personvern (Personopplysningsloven, 2018). Ingen personidentifiserende opplysninger inngår, og derfor var ikke studien meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt). Kunnskapsproduksjon foregår gjennom samtaler mellom intervju person og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76–77). Fokusgruppeintervju baseres på at intervjuer inntar en ikke-styrende holdning i samtalen, slik at informantene skal kunne fokusere på temaet som er gjenstand for ordvekslingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Den nettbaserte spørreundersøkelsen ble utført med nettskjema.no. Undersøkelsen var frivillig, og alle deltagerne deltok. Både spørreundersøkelsen og intervjuguiden bestod av åpne spørsmål, som for eksempel: «Hva er din forståelse av algoritmisk tenkning og programmering i musikkfaget?» «Hvilke didaktiske konsekvenser

avstedkommer programmering i musikkfaget?» «Hvilke digitale verktøy benytter du i din programmeringsundervisning?»

Samtykkeskjemaer og lydfiler fra intervjuer og spørreskjemaer er behandlet i tråd med retningslinjene til Sikt, der lydfilene slettes ved publisering. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert i transkriberingsfunksjonen i Word, og deretter korrekturlest. Analysering av dataene startet med at vi lagde noen tentative kategorier før vi begynte lesingen. Etter gjennomlesning av alle transkriberte data fikk vi et overblikk før videre analysering og tentativ koding (Corbin & Strauss, 2015, s. 85). Kategoriene ble justert ved gjennomlesning av alle dataene for å få et større overblikk, deretter forenklet vi innholdet ut fra de nye kategoriene ved å lete etter fellestrekk. Kodene ble gradvis omstrukturert og satt i undergrupper til de mest overordnede, betydningsfulle og meningsbærende kategoriene (Corbin & Strauss, 2015, s. 220). I de første fasene av analyseringen holdt vi dataene fra intervju og spørreskjema separat for deretter å blande dem i et triangulært MM-design (Andersen, 2017). Den innledende kodingen var basert på spørsmålene i spørreskjemaet og intervjuguiden for å se etter likheter og ulikheter. Når det utkrystalliserte seg visse nøkkelord og kategorier, tok kodingen form i en dynamisk prosess med endringer og tilføyelser og utplukking av sitater som kunne utdype kategoriene der alle dataene ble koblet sammen. Hovedkategoriene som vi endte opp med for kodingen ble *digitale verktøy*, *komponering*, *musikkens elementer* og *musikkfagets premisser*.

Forskningsetikk og utfordringer

Det er utfordrende å være bevisst sin funksjon og dobbeltrolle som intervjuer og forsker på den ene siden, og deltager i praksisfellesskapet i dekompsamlinger på den andre. Fagmiljøet for musikk har bevisst forsøkt å være objektive og vise en transparent og fleksibel holdning til hva *programmering i musikkfaget* kan være. Ifølge Haseski et al. (2018) finnes det mange måter å tolke CT og programmering på, og vi har bevisst bestrebet å ikke lede deltagerne i noen bestemt retning når det gjelder valg som kan påvirke den digitale musikkdidaktikken.

Resultater

I analyseringen av dataene finner vi at informantene primært knytter programmering i musikk til aktiviteter som foregår ved hjelp av digitale verktøy, uavhengig om de opplever at de har god nok kompetanse eller ikke på området. DAW blir hyppig brukt, og det er ingen av de over tretti lærerne som sier at de bruker kodebaserte programmer. De fleste lærerne knytter programmering i musikk til arbeid i klasserommet med musikkens elementer og komponering, både i form av analoge og digitale tilnæringsmåter. Noen er derimot usikre på hvordan de skal tolke LK20 i forhold til programmering. De peker på at læreplanen ikke definerer sentrale begrep, og at de derfor må definere begrepene selv. Funnene peker også på at lærerne synes musikkfaget stadig blir større, mer ambisiøst, mer utfordrende og tidkrevende. En lærer forteller: «Vi skal ha muligheten til å hjelpe alle med å reflektere, men også at du skal ha kunnskap om de ulike instrumentene som er her, med dansen med sangen med alt mulig.» Og en annen: «Vi har en time per uke [...] og da skulle vektlegge dette nye [programmering] for meg, så tar det litt lufta ut av meg.»

I tillegg opplever flere at de ikke har tilstrekkelig digital kompetanse og savner et praksisfellesskap med andre musikk lærere. Flere av lærerne sier at den store åpenheten knyttet til begrepsforståelse kan være en fallgrube, og tror bedre kommunikasjon i praksisfellesskapet kan være en god løsning. En annen lærer istemmer og sier det er veldig viktig at det er lærerne selv som bør definere begrepet, ikke IKT-konsulenter som kommer fra utsiden av skolen. Basert på empirien har vi funnet at programmering i musikkfaget kan kategoriseres som følger.

IKT og digitale verktøy

Alle lærerne knytter programmering i musikkfaget til bruk av en eller annen form for digitale verktøy. Erfaringene og kompetansen på området er varierende, og noen sier at de ikke har tilstrekkelig teknologisk kompetanse til å undervise i programmering. Data- og utstyrstrøbbel blir understreket av flere, noe som gjør arbeidet med programmeringen mer utfordrende. Når det gjelder digitale verktøy er det primært DAW som

benyttes: «Det vi legger inn i programmering, her er jo de mulighetene vi har til å bruke pc-programmer til å jobbe med å både skape lyd og sette lyd sammen.» Virtuelle instrumenter er sentrale for å kunne programmere i musikk, og flere trekker frem DAW-en Soundtrap som et godt supplement, samt Acid Machine når det gjelder produksjon med techno- og house-beats.

Programmering kan gjøres ved å skrive koder i et programmeringsspråk som Python eller Micro Bit, men ingen av informantene forteller at de har erfaring med koding ved bruk av programmeringsspråk i musikkfaget. Koding kobles av flere av lærerne til noe «ikke-musikalsk», altså utenfor musikkfagets domene. En informant sier at «men hvis vi tenker at vi programmerer for å avspille en ferdig melodi, da ser jeg ikke hva det har med musikk å gjøre». En annen ser det slik: «Jeg føler det er en litt halvhjertet løsning. Sier ikke at det er feil, men jeg synes ikke det er optimalt.»

Programmering kan bidra til *brobygging* mellom det analoge og det digitale: «Man møter elevene der de er. Elevene er veldig opptatt av digitale enheter og synes det er spennende når et relativt analogt fag møter dem på de digitale plattformene.» Erfaringer ved samspill på fysiske instrumenter kan overføres til virtuelle instrumenter og programmering i en DAW: «Da er det det universet der oppe på pc-en med den elektroniske musikken og med instrumentene her nede, og prøve å skape en bro mellom dem.»

Musikkfaglige premisser

Musikkundervisningen i programmering bør foregå i tilknytning til det som har med musikk å gjøre, og ikke programmering for programmerings skyld. En lærer sier at da vil ikke utfordringen ligge i de musiske ferdigheter, men i det å skrive koder.

Flere av lærerne er opptatt av at programmeringen bør gjøres på det vi tolker som musikkfagets premisser: «Hvis det er det som er tanken, så synes jeg det blir for tynt overfor det som har med musikk å gjøre.» Flere peker på at ut fra de rammene man har i faget, bør programmeringen skje på musikkens premisser, og ikke på kodespråkernes.

Komponering

Av de fire kjerneelementet i LK20, er det *å lage* musikk som vektlegges mest. Det kan være at elevene setter sammen lyder og deler til å kunne *lage* en helhet, eller rekkefølgen delene blir satt sammen på. I tillegg kan det handle om å redigere, manipulere og endre en lyd for *å lage* en ny lyd: «At ting kan gjøres i en bestemt rekkefølge. Det meste kan regnes som programmering i musikkfaget, å skape noe kan være en form for det.» Elevene arbeider og eksperimenterer med egenprodusert musikk der de prøver og feiler, og arbeider også med å definere hva som skaper klang, rytme, harmoni og hva komposisjoner er bygd opp av. Programmering foregår på ulike pc-programmer ved å skape og sette sammen lyd med ferdige loops, og lage musikk som består av fysiske eller virtuelle instrumenter, eller begge deler. Flere er opptatt av looping og de estetiske valgene de avstedkommer i programmering: «Selv om det finnes tusenvis av ulike loops, så er det ikke alle som høres fint ut sammen.» Lærerne bruker både byggesteiner og klosser som metaforer for looper eller løkker: «Disse byggesteinene kan settes sammen for å skape et helhetlig produkt. Noen byggesteiner passer sammen, og noen passer ikke så godt sammen.»

Programmering innebærer også *å lage* egne lyder, på fysiske eller virtuelle instrumenter i en DAW. Lærerne forteller at elevene kan ta i bruk kroppen eller digital teknologi for å lage ønsket lyd. Her vil det ifølge funnene våre handle om å programmere virtuelle instrumenter ved å redigere, manipulere og «skru» lyd, for eksempel en basstromme- eller synthlyd. Lydene som elevene lager kan også komponeres med videre. En lærer ser programmering i lys av kjerneelementet *å lage*, men i et bredere perspektiv: «Å se sammenhenger til form, oppbygging, mønster og gjentakelse i faget. Men det krever et fagspråk og forståelse for at programmering ikke nødvendigvis er det samme som komponering, men at det også kan være det.»

Musikkens elementer

Gjennom programmering blir man tvunget til å bryte ned hva komposisjoner består av, og bruke tid på å utforske de ulike elementene i en

sang, noe som kan skape en dypere forståelse for musikkens grunnelementer. Gjennom programmering blir man tvunget til å bryte ned hva komposisjoner består av, og man må bruke tid og utforske alle elementer i en sang, som er med på å skape en dypere forståelse for musikkens grunnelementer. Programmering benyttes også i arbeid med musikkens elementer i musikk som elevene er opptatt av, til oppbygging, struktur og form innen moderne elektronisk musikk. *Byggesteiner* eller *klosser* kobles av flere informanter til musikkens elementer. I dette arbeidet brytes gjerne musikken ned til enkle byggesteiner som man bygger på etter hvert: «Noen byggesteiner passer sammen, og noen passer ikke så godt sammen. Når vi begynner å få litt kontroll på hvordan disse steinene passer sammen, skal vi begynne å lage våre egne klosser.»

Programmering gjøres samtidig som elevene lærer om musikkens elementer, der de kan prøve og feile med byggesteinene. En lærer forteller at han gir elevene oppskrifter når de programmerer, for eksempel når i oppskriften *droppet* skal komme. En oppskrift inneholder som kjent ulike deler som settes sammen til et hele, for eksempel en matrett. Disse elevene arbeider med programmering innen moderne populærmusikk og nye form-elementer som *drop* og *build up*. Digitale verktøy, som DAW, blir benyttet av informantene i programmering og innføring i musikkens elementer: «Jeg har på en måte vist dem begrepene i Soundtrap først sånn som takt, tempo, melodi, klang, rytme og så videre.» En lærer fremhever digitale verktøy i arbeid med musikkens elementer slik: «Videre tenker jeg at elevene lærer seg musikkens grunnelementer på en annen måte, enn ved å høre på, eller spille musikk med rytmeinstrumenter.»

Det er ulike meninger blant lærerne om den pedagogiske effekten programmering i digitale verktøy har i forhold til undervisning i musikalske elementer. Noen av lærerne synes at tradisjonelle og analoge metoder er å foretrekke:

Det kan gjøres veldig enkelt på et piano, det finnes så mange andre verktøy som jeg heller ville valgt for å lære elevene [...] for eksempel gehørtrening da eller type den type ting, eller å lære de forholdet mellom tone og tonehøyde og rytme. Det er helt andre veier jeg ville ha gått.

Eller, som denne læreren forteller:

Nei, jeg vil bare skyte inn her, at jeg synes det høres litt ut som å gå over bekken for å hente vann dette her. Jeg vil ikke jobbe på denne måten. Hvis målet var å få elever til å forstå tonehøyde.

Det visuelle aspektet i DAW trekkes frem av flere som sentralt for en større forståelse av delene og helheten i musikk. Programmering i DAW kan grafisk synliggjøre hver enkelt del og hvert instrument i det musikalske forløpet, og vises på skjermen i en form for grafisk notasjon som gjør at musikken nærmest kan «høres» visuelt eller knyttes til farger

Det å se det grafiske, altså sporene som ligger oppå hverandre og ser hvor et instrument tar en pause. Du leser, du vet hva som er rytme, hva som er gitar.

Det er litt sånn aha-opplevelse når du får det foran deg i ulike fargekoder og sånt for å se det, og ikke bare høre det.

I tillegg hevder flere at de grafiske aspektene i DAW kan hjelpe elevene med noteverdier og tonehøyde, blant annet i det «vertikale» pianoet i pianorullen. Den grafiske notasjonen i DAW hjelper lærerne og elevene både i arbeid med musikkens vertikale og horisontale dimensjoner.

Diskusjon

Lærerne opplever at de ikke helt vet hvordan de skal definere begrepet (jf. Haseski et al., 2018), noe som gjør at noen synes det er vanskelig å vite hva undervisningen skal bestå av. Programmering ses både i et digitalt og analogt lys, noe som er i tråd med LK20, som legger opp til programmering med akustiske, elektriske og elektroniske lydkilder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noen har lite erfaring med digitale verktøy, og mange opplever kravene fra LK20 som store, og at det tar for mye tid å innføre nye elementer i et musikkfag som allerede er krevende.

«Combining CT with Music into CMT [*computational music thinking*] is highly compelling to teachers as it suggests hitting two birds with one stone» (Repenning et al., 2020, s. 642). Å treffe to fag i samme time opplever lærerne som utfordrende. Gjennomgående opplever lærerne i denne studien at de ikke har tilstrekkelig digital

undervisningskompetanse, noe som samsvarer med forskning på feltet (Bannerman & O’Leary, 2021; Dolonen et al., 2019; Haning, 2016; Mishra & Koehler, 2008; Pendergast, 2021). Det er også på det rene at mangelen på kompetanse kan virke inn på hvordan man velger å tolke programmeringsbegrepet.

Hjørnesteinene i CT

Gjennom analoge og digitale tilnærminger har lærerne gitt oss eksempler på ulike måter de fire hjørnesteinene i CT knyttes til deres undervisning. Lærerne forteller at elevene bryter ned og abstraherer komposisjoner og utforsker elementene i ulike sanger. Ved abstrahering brytes «byggesteiner» og loops ned til mindre deler der elevene leter etter hva som passer og ikke passer sammen. Disse «steinene» kan også danne egne «klosser». Her knyttes flere hjørnesteiner i CT opp mot både arrangering og komponering i musikk. Når elevene setter lyder sammen i en bestemt rekkefølge på pc, er det i tråd med dekomponering ved å plukke delene i musikken fra hverandre. Lærerne forteller at elevene benytter det visuelle aspektet i DAW til å forstå delene og helheten i musikk, noe som også samsvarer med dekomponering. Prosesser som involverer abstrahering og dekomponering kan foregå i programmering, der elevene skaper ved å sette ferdige loops, fysiske og virtuelle instrumenter sammen. Noen av lærerne mener at elevene klarer å skape en bro mellom fysiske og virtuelle instrumenter ved at mønster i musikken skapt på bandrommet gjenkjennes på pc-en, eller omvendt. En annen lærer snakker om at elevene arbeider med å se sammenhenger til form, mønster og gjentakelser, helt i tråd med mønstergjenkjenning i CT. Elevene benytter algoritmisk tenkning i programmering når lærerne gir dem oppskrifter på når *droppet* eller *build up* vanligvis forekommer i en EDM-låt. Her ser vi sammenhenger mellom CT og elevenes egne musikkpreferanser.

Tid og fagmiljø

Lærerne opplever at de har for mye å gjøre og at de har for liten tid til å oppdatere seg på nye områder som det digitale: «Vi skal ha muligheter

til å hjelpe alle med å reflektere, [...] du skal ha kunnskap om de ulike instrumentene.» Et annet gjentakende aspekt som kommer frem i studien er at lærerne opplever at de ikke har tid til å sette seg inn i stadig nye områder, deriblant programmering, noe som sammenfaller med Bell og Bell (2018, s. 152) og Østreim (2022, s. 16), som peker på lærernes utfordringer ved å putte CT inn i en allerede overfylt arbeidshverdag. Bänuț (2023) viser at undervisningsprosjektene i koding med Sonic Pi kan vare opptil 24 timer, noe som er tidkrevende for musikkfaget med den ene timen i uka. Det er bred enighet blant lærerne at de savner å være inkludert i et fagmiljø der de kan drøfte musikkdidaktiske problemstillinger (jf. Østreim, 2022, s. 16).

Analog og digital programmering

Det blir påpekt av noen av lærerne at det digitale ikke alltid er løsningen på en musikkfaglig problemstilling. Elevene trenger ikke «gå over bekken» for å hente noe digitalt, når den analoge løsningen med for eksempel gitar eller piano ligger bedre til rette med tanke på oppkobling av utstyr, tidsbruk og andre didaktiske aspekter. Den digitale programmeringen kan derfor anses for å være en unødvendig og tidkrevende omvei på bekostning av musikken selv. Det kan være en god ide på papiret å trekke inn matematikk og det binære tallsystemet og koble det til programmering i musikk (Bell & Bell, 2018), men det kan være en omvei både for å lære matematikk og musikk. Programmering kan på ulike måter bidra til «brobygging» mellom det analoge og det digitale. Det analoge musikkfaget, med samspill på fysiske instrumenter, møter elevene på de digitale plattformene med virtuelle instrumenter og DAW-programmering. Dette harmonerer med Greher og Heines (2014), som bygger «broer» fra det analoge til det digitale gjennom forberedende prosesser. I tillegg kan CT-baserte aktiviteter bidra til at elevene utvikler musikkteoretisk kompetanse (Repenning, 2020).

Det går frem av undersøkelsen at flere ikke har erfaring med koding og at de ikke opplever det hensiktsmessig. Kodingen vil dermed gå på bekostning av det musikkfaget allerede består av. Studien peker på at lærerne har foretatt to grunnleggende valg innen digital musikkdidaktikk.

Det ene er å bruke DAW, det andre er å *ikke* bruke kodebaserte programmer. Det går ikke frem av undersøkelsen hvor bevisste disse valgene er, og hvordan den manglende digitale kompetansen påvirker lærernes tolkning av programmeringsbegrepet. De empiriske norske studiene er basert på intervjuer med lærere som utelukkende benytter DAW som Soundtrap, Garageband og Bandlab i musikkundervisningen i skolen (jfr. Dimmen, 2022; Hansson, 2022; Nilsen, 2023, Walnum, (2023). Vi har lett med lys og lykte etter kodebasert empiri, men har ikke lykkes.⁵ Om disse lærerne bevisst har valgt bort koding vet vi ikke, og det kan også hende at disse lærerne også utfører kodebasert digital undervisning i tillegg til den DAW-baserte. Den digitale musikkdidaktikken er nært knyttet til valg av digitale verktøy (Kvidal, 2009,). De didaktiske valgene kan ha en sammenheng med at koding anses som å ligge utenfor musikkfagets kjerneområder. Bănuț (2023) viser i sin litteraturgjennomgang at Sonic Pi kan være et verdifullt programmeringsverktøy i musikkfaget, og studien til Petrie (2022) peker på at elevene opplevde stor økning i glede over å lage musikk med programmet. Aaron (2016) har høstet gode erfaringer med kodespråket Sonic Pi både med tanke på det musikkpedagogiske og musikkestetiske innholdet. Til tross for dette virker det ikke som om musikk-lærere har implementert koding i programmering i musikkfaget. Lærerne er opptatt av at programmeringen skal foregå med fokus på det musikalske, og at koding i form av programmeringsspråk kan være et blindspor, eller som en lærer sier, «en halvhjertet løsning». I kompetansemålene for 10. trinn i LK20 skal elevene skape og *programmere* musikalske forløp ved å eksperimentere med lyd fra ulike kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019). I digitale ferdigheter, som er en av de grunnleggende ferdighetene i LK20, skal elevene improvisere og komponere ved å bruke *programmering* i skapende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Begrepet koding nevnes altså ikke eksplisitt i læreplanen for musikk, noe som også kan være del av forklaringen.

5 Østreim (2022) og Syversen (2019) har skrevet masteroppgaver om Sonic Pi i klasserommet. Det er undervisningsprosjekter de selv har ledet uten musikkklærere i skolen.

Musikkfagets premisser

Musikkfagets relevans i LK20 er tett knyttet til det å utvikle elevenes skaperkraft, musikkglede, estetiske og kreative evner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge LK20 vil det også gjelde behovet for praktiske og estetiske ferdigheter i det fremtidige samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Chong (2018, s. 5) kan den algoritmiske tenkningen og prosessen i de ulike trinnene være med på å gi elevene bedre instruksjon og bedre musikkundervisning, men Chong poengterer også at musikk-estetikken ikke må slippes av syne. Informantene er opptatt av at musikkens estetikk må være prioritert i musikkundervisning der programmering inngår (Chong, 2018; Kvidal, 2009). Musikken selv bør være målet, ikke middelet til å engasjere en ny generasjon kodere (jf. Aaron, 2018, s. 44). Som en lærer uttaler: «Hvis programmeringen skjer på programmeringens premisser, og ikke på musikkens premisser [...] da føler jeg at det er litt begrenset med den store verdien.»

Kjerneelementet *å lage* i musikkfaget skal bidra til at elevene programmerer med ulike lydkilder ved å sette sammen noe nytt, eller noe eksisterende på en ny måte, altså ved komponering, improvisering, arrangering og remiksing (Kunnskapsdepartementet, 2019; Pendergast, 2021). Dette er i tråd med våre funn der det poengteres at elevene programmerer ved å sette sammen lyder av fysiske og virtuelle instrumenter, ved å prøve og feile til det skapes en helhet som er satt sammen i en viss rekkefølge. Med andre ord er det algoritmisk tankegang og de ulike prosessene innen CT som iverksettes i komponering (jf. Bell & Bell, 2018, s. 152). Looping blir hyppig benyttet i dette arbeidet, noe som viser at musikkpedagogisk virksomhet kan foregå med musikalske byggesteiner innen «loop-paradigmet» (Marrington, 2017). Komponering i DAW (eller sløyfebaserte lydklipp i kodebasert programmering, vår presisering) ved bruk av looping er i tråd med hvordan dagens populærmusikk blir laget (Marrington, 2017; Pendergast, 2021; Webb, 2007). Flere av lærerne er opptatt av å veilede elevene i å ta estetiske valg i «loop-paradigmet» – «tusener av ulike loops, [...] så er det ikke alle som høres fint ut sammen». Lærerne tar høyde for dette ved å bruke digital teknologi til å lage de lydene elevene ønsker, og komponere med disse lydene: «Programmering handler om å få [...]

teknologien til å lage den lyden vi ønsker.» Bell og Bell (2018, s. 152) peker på at ekte CT- og musikkundervisning kan knyttes til komponering og musikkteori.

Konklusjon

Det er vanskelig å trekke noen klare konklusjoner, men vår undersøkelse viser at lærerne er i gang med å innføre programmering i musikkundervisningen ved refleksjon knyttet til integrering av nye digitale elementer i arbeid med eksperimentering og å lage musikk. Selv om lærerne er usikre på hva programmering er, har de så langt vi kan se tatt to digitale musikkdidaktiske valg i programmering i musikkfaget: (a) å undervise ved bruk av DAW, og (b) å *ikke* velge kodebaserte programmer. Slik vi oppfatter det er det to hovedretninger innen digital musikkdidaktikk innen programmering, der den ene er basert på DAW og den andre på kodebaserte programmer. Lærerne i denne undersøkelsen utfører digital musikkdidaktikk og programmering ved å undervise i musikkfaget der CT-prosessene abstraksjon, dekomponering, mønstergjenkjennelse og algoritmisk tenkning ligger til grunn for den digitale programmeringen og musikkskapingen i DAW. De fire hjørnesteinene i CT danner fundament og tankegodt for de påfølgende digitale handlingene, og pågår kontinuerlig videre i det digitale arbeidet. Den andre metoden i digital musikkdidaktikk dreier seg om å undervise i koding ved skrift eller blokker, for deretter å omsette kodingen til lyd i et kodebasert program som for eksempel Sonic Pi. Undersøkelsen peker på at den sistnevnte metoden ikke tas i bruk. Våre informanter oppgir at de ikke trekker koding inn i musikkfaget fordi de opplever det som lite hensiktsmessig. Det er hensiktsmessig for dem å utføre en musikkundervisning de selv opplever i harmoni med musikkfagets premisser (Chong, 2018; Kvidal, 2009,) og relevans (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærerne peker på flere utfordringer i innføringen av programmering i musikkfaget. De opplever at musikkfaget er krevende nok i utgangspunktet, og at de ikke har tilstrekkelig tid, kompetanse eller støttende fagmiljø til å kunne integrere den digitale musikkdidaktikken i henhold til aspektene i TPACK (Eiksund & Reistadbakk, 2020; Porras-Hernández &

Salinas-Amescua, 2013; Rosenberg & Koehler, 2015). Lærerne trenger mer tid til implementering av de nye elementene i musikkfaget, noe som er forståelig all den tid programmering ble innført høsten 2020. Studien peker på at CT-prosesser som aktiveres i musikkteori, musikkproduksjon, komponering og arrangering av musikk, der det digitale kombineres med det analoge i programmering med musikkens elementer, kan gi elevene økt forståelse og kunnskap om musikk. Selv om programmering er nytt, er sentrale bestanddeler som komponering og arbeide med digitale verktøy etablert og nedfelt i musikkfagets læreplaner gjennom de siste 25 årene. Reformen fører ikke nødvendigvis til endring av kulturer, men leses og forstås med tanke på tilpasning til det som allerede er (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 433): «Reformene kan virke som om de løper foran i eget trav, og for noen blir de kun *keisere med nye klær*» (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 434).

I dekomponering legges det også vekt på å skue fremover og slik ønske prosesser velkommen til å utvikle seg over tid. Implementering tar tid, og vi ser det som nødvendig å sette programmering i musikkfaget inn i en lengre tidshorisont og et bredere TPACK-perspektiv, der blikket er rettet fremover (jf. Reinertsen & Hafstad, 2021) og med fokus på at CT kan være god tenkning (Guzdial et al., 2019). I en analogi mellom CT og byutvikling sier Guzdial et al. (2019) at de beste eksemplene på urban redesign er der by og innbyggere endrer seg sammen i et dynamisk samspill. Han peker på at vi ikke trenger å endre elevene til å tenke algoritmisk; det gjør de allerede i mer oppdaterte språk enn våre. Lærerne må utvikle sin programmeringsundervisning i et dynamisk samspill med elevene, profesjonsfelleskapet (for eksempel dekomponering), Facebook-grupper (Østreim, 2022) og teknologien og velge sine egne veier. I stedet for å spørre hva programmering i musikkfaget *er*, kan vi i tråd med Reinertsen og Hafstad (2021) spørre hva programmering i musikkfaget kan *bli*. Det er behov for mer forskning på området, og det ville være interessant å undersøke et større utvalg musikkklærere med større geografisk spredning om valg av digitale verktøy og i hvilken grad de er basert på koding, og i hvilken grad kompetansen i den digitale musikkdidaktikken påvirker definering av programmering og dermed også valg av verktøy. Er det noen sammenhenger mellom musikkklærer-identitet og valg av digitale verktøy? Kan koding i musikkfaget være i disharmoni med musikkklærer-identiteten?

Forfatterbiografier

Jon Sverre Thorstensen er førsteamanuensis i musikk ved Høgskolen i Østfold, og underviser i musikk og musikkdidaktikk i grunnskolelærerutdanning og praktisk pedagogisk utdanning. Han er førsteamanuensis på kunstnerisk grunnlag, bakgrunn av kunstnerisk utviklingsarbeid, med master i musikkpedagogikk fra Norges Musikkhøyskole. Han er utøvende musiker og komponist innen improvisasjonsbasert musikkformer som jazz, blues og rock.

Øystein Warem er høgskolelektor i musikk ved Høgskolen i Østfold. Der underviser han i musikk og musikkdidaktikk i grunnskolelærerutdanning, praktisk pedagogisk utdanning og barnehagelærerutdanning. Han har også undervist og holdt en rekke kurs i etter- og videreutdanning for lærere.

Øystein Elle er førsteamanuensis i musikk og scenekunst ved Høgskolen i Østfold, der han underviser, driver kunstnerisk utviklingsarbeid, og forsker innen fag som sang, komposisjon, kor, musikkdidaktikk, kordireksjon, tverrkunstnerisk produksjon og musikkdrevet dramaturgi. Han har doktorgrad i tverrkunstnerisk komposisjon og omfattende kunstnerisk praksis som komponist, sanger, multiinstrumentalist, skuespiller og regissør, nasjonalt og internasjonalt.

Referanser

- Aaron, S. (2016). Sonic Pi – performance in education, technology and art. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 12(2), 171–178. <https://doi.org/10.1080/14794713.2016.1227593>
- Aaron, S. (2018). Live coding education. *MagPi Educators Edition*, 44–47.
- Aaron, S. & Blackwell, A. F. (2013). From Sonic Pi to overtone: Creative musical experiences with domain-specific and functional languages. I *Proceedings of the first ACM SIGPLAN workshop on Functional art, music, modeling & design* (s. 35–46). Association for Computing Machinery.
- Andersen, J. (2017). «Mixed methods»-design i helseforskning. *Sykepleien*, 105, Artikkel e-64738. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2017.64738>
- Balanskat, A., Engelhardt, K. & Ferrari, A. (2017). The integration of computational thinking (CT) across school curricula in Europe. *European Schoolnet Perspective*, (2).

- Bannerman, J. K. & O’Leary, E. J. (2021). Digital natives unplugged. Challenging assumptions of preservice music educators’ technological skills. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 10–23.
- Bănuț, M. (2023). Using the Sonic Pi application for educational purposes – a literature review. *Educatia*, 21, 108–119.
- Bell, J. & Bell, T. (2018). Integrating computational thinking with a music education context. *Informatics in Education*, 17(2), 151–166.
- Chong, E. K. M. (2018). Teaching and learning music through the lens of computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Denning, P. J. (2017). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM*, 60(6), 33–39.
- Dimmen, E. A. H. (2022). *Digital teknologi i musikkundervisning: En kvalitativ studie av tre ungdomsskolelæreres opplevelse av digital teknologi i musikkundervisningen* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/3010545>
- Doleck, T., Bazelaï, P., Lemay, D. J., Saxena, A., & Basnet, R. B. (2017). Algorithmic thinking, cooperativity, creativity, critical thinking, and problem solving: exploring the relationship between computational thinking skills and academic performance. *Journal of computers in education*, 4, 355–369.
- Dolonen, A. D., Kluge, A., Litherland, K. & Mørch, A. (2019). *Litteraturgjennomgang av programmering i skolen*. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Edwards, M. (2011). Algorithmic composition: computational thinking in music. *Communications of the ACM*, 54(7), 58–67.
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: Authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.). *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 181–209). Cappelen Damm Akademisk.
- Emmelthun, L. A. (2023). *Musikkteknologi og kreativitet – en analytisk og teoretisk drøftelse av muligheter for skapende arbeid med to digitale verktøy* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3095393>
- Greher, G. R., & Heines, J. M. (2014). *Computational thinking in sound: Teaching the art and science of music and technology*. Oxford University Press.
- Guzdial, M., Kay, A., Norris, C., & Soloway, E. (2019). Computational thinking should just be good thinking. *Communications of the ACM*, 62(11), 28–30.

- Haning, M. (2016). Are they ready to teach with technology? An investigation of technology instruction in music teacher education programs. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 78–90. <https://doi.org/10.1177/1057083715577696>
- Hansson, A. B. (2022). *En kvalitativ studie i musikk læreres oppfatninger om digital komponering for elever i barneskolen* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3030378>
- Haseski, H. İ., Ilic, U. & Tugtekin, U. (2018). Defining a new 21st century skill – computational thinking. Concepts and trends. *International Education Studies*, 11(4), 29–42.
- Henderson, P. B., Cortina, T. J. & Wing, J. M. (2007, mars). Computational thinking. I *Proceedings of the 38th SIGCSE technical symposium on computer science education* (s. 195–196). <https://doi.org/10.1145/1227310.1227378>
- Heyen, F., Aygün, D. & Sedlmair, M. (2022, desember). A web-based MIDI controller for music live coding. <https://archives.ismir.net/ismir2022/latebreaking/000018.pdf>
- Inglis, S. (2003, juli). *Four Tet. Kieran Hebden: Recording rounds*. Sound on Sound. <https://www.soundonsound.com/people/four-tet>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvidal, H. (2009). Å være digital i musikkfaget. I H. Otnes (Red.), *Å være digital i alle fag* (s. 209–224). Universitetsforlaget.
- Marrington, M. (2017). Composing with the Digital Audio Workstation. I J. Williams & K. Williams (Red.), *The singer-songwriter handbook* (s. 77–89). Bloomsbury Academic.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2008, mars). *Introducing technological pedagogical content knowledge* [Paperpresentasjon]. American Educational Research Association.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nilsen, P. L. (2023). *Utfordringer ved bruk av digitale verktøy i musikkundervisning* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3096775>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Pendergast, S. (2021). Creative music-making with Digital Audio Workstations. *Music Educators Journal*, 108(2), 44–56. <https://doi.org/10.1177/00274321211060310>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Petrie, C. (2022). Interdisciplinary computational thinking with music and programming: A case study on algorithmic music composition with Sonic Pi. *Computer Science Education*, 32(2), 260–282.
- Porras-Hernández, L. H. & Salinas-Amescua, B. (2013). Strengthening Tpack: A broader notion of context and the use of teacher's narratives to reveal knowledge construction. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 223–244. <https://doi.org/10.2190/EC.48.2.f>
- Reinertsen, A. B. & Hafstad, S. S. (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. Fra hva er til hva kan bli. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 428–441. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-02>
- Repenning, A., Zurmühle, J., Lamprou, A. & Hug, D. (2020). Computational music thinking patterns: Connecting music education with computer science education through the design of interactive notations. I *Proceedings of the 12th international conference on computer supported education* (s. 641–652). University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland. <https://doi.org/10.5220/0009817506410652>
- Rosenberg, J. M. & Koehler, M. J. (2015). Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186–210. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663>
- Røshol, A. W. & Sørbo, E. (2020). Making music, finishing music – an inquiry into the music-making practice of popular electronic music students in the «laptop-era». I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 151–178). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch6>
- Sanne, A., Berge, O., Bungum, B., Jørgensen, E. C., Kluge, A., Kristensen, T. E., ... & Voll, L. O. (2016). Teknologi og programmering for alle-En faggjennomgang med forslag til endringer i grunnopplæringen-august 2016.
- Sevik, K. m.fl. (2016). *Programmering i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Solheim, T. (2023). *Musikkskaping i digitale omgivelser: En kvalitativ studie av bearbeiding av egne lydklipp som læringsaktivitet* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/3098062>
- Silverman, D. (2022). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Syversen, J. E. (2019). *Hvordan kan programmering benyttes i musikkundervisningen for å fremme elevenes kreative evner?* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/7954>

- Traversaro, D., Guerrini, G. & Delzanno, G. (2020, juli). Sonic Pi for TBL teaching units in an introductory programming course. I *Adjunct publication of the 28th ACM conference on user modeling, adaptation and personalization* (s. 143–150). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3386392.3399317>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i musikk (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Vihovde, Eva Hadler; Bolstad, Erik: *løkke - IT i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 23. november 2024 fra https://snl.no/l%C3%B8kke_-_IT
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20, 715–728.
- Walnum, R. Ø. (2023). *Navigering i musikkundervisningens digitale verden: En kvalitativ studie av et utvalg ungdomsskolelæreres perspektiver på bruk av digitale verktøy i musikkundervisningen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3078182>
- Webb, A. (2007, 18. oktober). Is GarageBand top of the pops? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2007/oct/18/news.apple>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Østreim, K. H. (2022). *MusiCT: a support system for teachers when integrating computational thinking in music education* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3024718>

KAPITTEL 10

Soundtrap som didaktisk design?

Bjørn-Terje Bandlien og Egil Reistadbakk

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract

In this chapter, we examine the software Soundtrap in light of didactic design theory. Three individuals in their early twenties, possessing a general interest in and competence in music, albeit without formalized or specialized interests, encounter Soundtrap and create music with the software. From a critical didactic design perspective, we explore how Soundtrap technology can be understood as a didactic design. Using screen and audio recordings from participants' exploration and music creation, researchers conduct a micro-ethnographic case study where participants' actions are observed in detail. The material is analyzed narratively. The results reveal both the potential and weaknesses of the software as didactic design. Participants engage in both music creation and knowledge-building. This creative work simultaneously suggests that the technology both favors and presupposes certain understandings and methods related to traditional music theory, studio technical conventions, and visualized representations of music. These are aspects that hinder participants' development and indicate the need for a teacher's orchestration of the learning activity.

Keywords: Soundtrap, affordance, didactic design, music, composition, exploratory learning

Sitering: Bandlien, B.-T. & Reistadbakk, E. (2025). Soundtrap som didaktisk design? I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 277–307). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch10>

Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Musikkskaping med digitale verktøy er en form for musikkdidaktisk praksis som har blitt stadig mer vanlig de siste tiårene. King et al. (2017) skriver «[of] importance for the educator is the democratisation of technology and how this relates to how learners can actively engage with musical creation with technology, once only possible in the commercial world» (s. xiii). Videre knyttes digitalteknologisk musikkdidaktikk ofte til *uformell læring* (Folkestad, 2006; Väkevä, 2010) og *autentisk læring* (Eiksund & Reistadbakk, 2020). Forskning peker på at slik praksis kan åpne for elevens agens og utforskning i egen læringsaktivitet (Bandlien, 2019; Brown et al., 2014; Juntunen, 2015, 2017), hvilket også videre kan føre til produksjon av musikkfaglig kunnskap (Bandlien, 2019).

De aller siste årene har Soundtrap seilt opp som en populær, og mange steder foretrukket, teknologi for slik praksis i den norske skolen. Soundtrap er en online, skybasert *digital audio workstation* (DAW), som blant annet kan brukes på tvers av ulike former for maskinvare. I likhet med andre lavterskel programvarer, som for eksempel GarageBand, markedsføres Soundtrap som en enkel måte å lage musikk på: «Create and record easily with powerful tools and sounds, all in one place» (<https://www.soundtrap.com/musicmakers-v2>). Bell (2015) kaller dette «the facile fallacy» (s. 53), feilslutningen om lettvinhet, der kombinasjonen av demokratisering og brukervennlighet fører til et syn på slik programvare som noe elever er i stand til å finne ut av på egen hånd – både i og utenfor skolen. Allikevel er det en grad av sannhet i dette. Når Soundtrap og lignende programvare brukes i skolen, ser vi elever som store deler av tiden utforsker på egen hånd. Dette er, slik vi forstår det, i tråd med læreplanen, som blant annet sier at elevene skal leke, eksperimentere og skape musikk med digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2019), med et overordnet fokus på elevenes nysgjerrighet og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2017). For mange fungerer dette godt, og dette er nok også noe av grunnen til at Soundtrap på kort tid har blitt så utbredt som det har blitt.

Forskere har undersøkt betydningen av oppgaveformuleringer i slike prosesser, og foreslår relativt åpne invitasjoner til musikkskaping,

eventuelt med noen inspirerende *prompts*¹ (Nilsson, 2002) og innrammende begrensninger (Bandlien, 2020; Breeze, 2009). Forskere har også undersøkt hvordan digital teknologi innvirker på komponeringen. De foreslår å betrakte teknologien som et tveegget sverd som både synes å forenkle komponeringen, og som samtidig setter nye krav til komponistens kunnskap, sett i forhold til komponering uten digital teknologi (Bell, 2015; Bandlien, 2019). Det finnes noen studier som tar opp bruk av Soundtrap i musikkundervisning. Knapp et al. (2023) fant en drastisk økning i bruk av Soundtrap under covid-19-pandemien, og ser behov for å utvikle ny didaktikk i sammenheng med dette. Holdhus et al. (2022) undersøkte læreres samarbeidsundervisning med Soundtrap. De fant at bevissthet om sammenfiltringen av sosiale, institusjonelle, historiske og materielle dimensjoner ved utdanning har betydning for nye musikk-læreres faglige utvikling. Videre finnes et behov for konkrete studier om hva begynnende brukere, som blir satt til selvstendig arbeid, får ut av det når de utforsker en slik type programvare. Er virkelig Soundtrap så lettvent som programvareprodusenten skal ha det til, og hva kan vi forvente at elevene finner ut av selv og ikke? Dette kan si noe om hva slags prompts og begrensninger en lærer innledningsvis bør gi og hvilken forhåndkunnskap som implisitt kreves for å håndtere programvaren, og vil være avgjørende kunnskap å ha for en lærer for å iscenesette læringsaktivitet ut fra intensjonene i læreplanen.

I dette kapitlet undersøkes derfor musikkfaglige novisers begynnende utforskning og musikkskaping i Soundtrap. Disse uerfarne komponistene får ikke oppfølging fra noen lærer, men overlates til seg selv og teknologien. Dette danner et utgangspunkt for ideen om å undersøke selve Soundtrap-teknologien som et eget musikkdidaktisk design, for å skape kunnskap om hva slags musikkdidaktiske forforståelser og antakelser som ligger innebygd – tilsiktet eller utilsiktet – i teknologien, og dermed også hva en lærer bør være oppmerksom på ved bruk av Soundtrap i

1 Nilsson (2002) bruker begrepet *prompt*, med referanse til Ruud (1995), om inspirasjonskilder bestående av et eller annet meningsinnhold. Disse inspirasjonskildene fikk fungere som pedagogiske innramminger for og invitasjoner til meningsuttrykk i form av musikkskaping. Nilsson benyttet temaene landskap, vann, portrett og Kandinsky-bilder som elevene i hans studie fordypet seg i før de laget musikk. Alle temaene ble blant annet behandlet visuelt som bilder før musikkskapingen tok til.

undervisning. De uerfarne komponistenes utforskning og komponering undersøkes sett fra et kritisk designteoretisk perspektiv. Dette innebærer å analysere komponistenes utforskende, performative handlinger i møte med de potensielle ressursene som Soundtrap gjør tilgjengelige for dem, og hvordan disse handlingene medfører transformasjoner av de potensielle ressursene til nye representasjoner av musikk og kunnskap. Det innebærer også å undersøke hvordan fraværet av en lærer innvirker på det musikkdidaktiske designet. Slik undersøker vi problemstillingen: Hvordan kan Soundtrap-teknologien forstås som et didaktisk design?

Et kritisk designteoretisk perspektiv

Didaktisk designteori (Selander, 2017; Selander & Kress, 2012) er både en læringsteori og en didaktisk teori. Designteorien betrakter mennesket som et tegnskapende vesen. Representasjoner av kunnskap kommuniseres gjennom tegn på utallige måter – multimodalt. Musikk forstått som multimodal kompleks tegnskaping (Bandlien, 2019; West, 2009) innebærer å forstå musikk som kommunikasjon av mening formet av ulike materialiteter, som *eksempelvis* utallige forskjellige lydkvaliteter og kroppslige muligheter og variasjoner samt fysiske dimensjoner som tid og rom. Dette åpner for langt videre forståelser av hva som bærer mening i musikk, og av hva slags mening som bæres, enn hva den tradisjonelle musikkteoriens analysekategorier omfatter. Ifølge Kress (2017, s. 44) er ulike tegnsystemer (*modes*) ontologisk forskjellige, fordi de er forskjellige på materielle nivå, hvilket innebærer at mening i et tegnsystem ikke kan overføres til et annet. Når ulike tegnsystemer likevel har som formål å bære tilsvarende meningsinnhold medfører dette *transduksjon*. Læring er ikke *overføring* av kunnskap, men innebærer transformasjon av potensielle ressurser til nye representasjoner av kunnskap. Læring er derfor kunnskapsproduksjon. Læringens transformasjoner innebærer dermed også alltid endring av kunnskap, om så bare på mikronivå (Selander, 2017, s. 37). Designteorien erkjenner at læring i seg selv ikke kan observeres, mens representasjoner av kunnskap kan kommuniseres og observeres. Dette gir i sin tur mulighet til å observere tegn på læring når to kunnskapsrepresentasjoner som er gitt på ulike tidspunkter sammenlignes (Selander & Kress, 2012, s. 30).

Designteoriens vekt på kunnskapsproduksjon og endring av kunnskap er en didaktisk tankegang som gir rom for kreativitet, kulturell endring og relevans i et senmoderne samfunn. Som en anti-hierarkisk didaktisk teori, hvor elevens utforskning av potensielle ressurser ikke er underlagt lærerens kontroll, framheves designteori som et dypt demokratisk prosjekt (Selander, 2017, s. 179). Læreren *iscenesetter* læringsaktiviteter, men sidestilles i stor grad med eleven når de sammen utforsker fagets innhold. Iscenesettelse av læringsaktivitet, i designteoretisk forstand, innebærer orkestrering av potensielle ressurser og angivelse av hensikter og mål for aktiviteten (Selander, 2017, s. 149–151). Med orkestrering forstår vi her bevisst utvelgelse og utelatelse av potensielle ressurser; sett i forhold til hva slags hensikter og målsetninger læringsarbeidet rettes mot (Bandlien, 2019, s. 83; Selander 2017, s. 156). Disse hensikter og målsetninger må forankres i LK20, men som vi vet legger læreplanene i liten grad føringer for de konkrete valgene en lærer må gjøre med tanke på faginnhold, metoder og vurdering. Det er altså ikke uten videre gitt hva som er kunnskapsinnholdet i musikkfaget, eller hva som betraktes som verdifull kunnskap. Vi anvender derfor det designteoretiske begrepet *anerkjennelseskultur* (Bandlien, 2019, s. 59; Selander, 2017, s. 163) som dreier seg om hva som aksepteres og anerkjennes som kunnskap i den sammenhengende læringen foregår. Dette er dermed et kritisk analysebegrep.

Gjennom et *kritisk* designteoretisk perspektiv undersøker vi hvordan selve Soundtrap-teknologien kan utgjøre et didaktisk design, og hvordan dette didaktiske designet innvirker på læring, eller mer presist: på de lærendes kunnskapsproduksjon. I denne undersøkelsen er det både rom for å se på hvordan selve teknologien innvirker og hvordan kasusstudien fravær av lærer, instruksjon og oppgaveformulering innvirker på deltakernes utforskning, komponering og kunnskapsproduksjon.

Brukeropplevelse og prosedyreviten

I undersøkelsen av hvordan Soundtrap kan betraktes som et didaktisk design er det vesentlig å vie oppmerksomhet til hva teknologien gjør mulig, hva som er lett tilgjengelig eller mindre tilgjengelig i teknologien

og hva i teknologien som fanger interesse; altså hvilke affordanser² teknologien gir. Bell (2015, s. 55) sier at «the curriculum cloaked in the code of any music-making software can be analyzed with a five-prong approach that questions what actions are: (a) presumed, (b) privileged, (c) provided, (d) protected, and (e) prevented». I denne studien vil vi vie oppmerksomhet til de tre første og undersøke hvilke *antakelser* («presumptions» hos Bell) Soundtrap legger til grunn om brukerens forkunnskaper, hvilke funksjoner som er *privilegerte* («privileged» hos Bell) som de mest tilgjengelige funksjonene og derfor gjerne de første som tas i bruk, og hvilke funksjoner som er *tilbudt* («provided» hos Bell), men som gjerne krever at man bruker lengre tid i programvaren eller tips fra en annen bruker for å oppdage.

Med dette som linse kan vi få øye på hvordan Soundtrap er designet og iscenesatt *didaktisk*, hvilket innebærer hva slags anerkjennelseskulturelt innhold programvarens design kommuniserer. Det åpner også for å oppdage krav som programvaren implisitt stiller til brukeren, noe som kan knyttes til Selander og Kress' (2012) begrep *prosedyreviten*:

Procedureviden handler om at forstå, hvilken kommunikativ situation man befinner seg i, hvilken rolle man har, hvornår det er passende at utføre bestemte handlinger. [...] Denne trening i at anvende sine kundskaper adskiller sig fra de faktoorienterede og oftest tekstbaserede «propositionelle» kundskaber, som dominerer i teoretisk orienterede [...] uddannelser. (s. 47–48)

Hvorvidt en bruker opplever å lykkes, eller bedømmes til å lykkes, med Soundtrap, forutsetter derfor at brukerens kompetanse samstemmer med relevant prosedyreviten innenfor den gjeldende anerkjennelseskulturen. Kritisk forståelse av dette vil være avgjørende for at en lærer skal kunne iscenesette læringsaktivitet som fungerer opp imot opplæringens hensikt.

2 Affordansbegrepet er fundamentalt i både Bells (2015) og Selander og Kress' (2012) teoriutvikling. Gibson (1977, 1979) forklarer begrepet som handlinger gjort mulige av et objekt, mens Norman (1988, 1990) utvikler begrepet ved å vektlegge hva slags muligheter i objektet som subjektet oppfatter.

Metode

Studien er gjennomført som en eksplorerende kasusstudie med mikroetnografisk datainnsamling og narrativ analyse. Vi kaller dette en kasusstudie fordi studien er designet innenfor relativt kontrollerte og begrensede rammer, inspirert av *heuristisk evalueringsmetode* (Nielsen, 1994a). Vi ønsker å fokusere skarpt på deltakernes handlinger innenfor rammene av Soundtrap. Likevel har studien klare mikroetnografiske trekk, ved at deltakernes valg, handlinger og kunnskaper observeres og undersøkes på et nøyaktig detaljplan gjennom video- og lydopptak (Fetterman, 2010, s. 29; Hammersley, 2018, s. 178).

Den heuristiske evalueringsmetoden, utviklet for å teste brukergrensesnitt, tilsier at man trenger en økt på en til to timer med tre til fem brukere for å få et godt bilde av hvordan grensesnittet fungerer. Hvis grensesnittet er såkalt *walk-up-and-use*, slik produsentene av Soundtrap framstiller programvaren, trenger ikke disse brukerne noen innføring på forhånd (Nielsen, 1994b). Vi har derfor rekruttert tre ganske tilfeldige norske studenter tidlig i tjueåra som forskningsdeltakere til å forsøke å lage musikk i Soundtrap. Studenter fra lærerutdanningas aller første semester ble invitert til å delta. De tre deltakerne ble valgt ut fra kriteriet om at de ikke hadde formell musikkfaglig kompetanse, og heller ikke kjennskap til Soundtrap fra før. Andre studenter som meldte seg, ble valgt bort ut fra samme kriterium. De tre utvalgte forskningsdeltakerne karakteriseres derfor som uerfarne med tanke på komponering av musikk og den aktuelle teknologien. Derfor er de sammenlignbare med andre nybegynnere uansett alder. Data ble samlet gjennom skjerm- og lydopptak av deltakernes arbeidsprosesser. Deltakerne fikk ingen instruksjoner, og ingen oppgave annet enn å prøve å lage musikk i Soundtrap. Hver av dem arbeidet omtrent en time i programvaren. Underveis i arbeidsprosessene satt hver enkelt forskningsdeltaker alene på et rom. Datamateriale fra hver av deltakerne ble dokumentert i form av omtrent en times skjermopptak med lyd av arbeid i Soundtrap. Det er verd å merke seg at skjermopptak med lyd foregår internt i datamaskina. Dette innebærer at deltakernes handlinger med peker og tastatur kunne fanges opp på opptak ut fra hvordan disse handlingene ble representert visuelt og auditivt i programvaren. Deltakernes øvrige

handlinger, bevegelser av hender og fingre, tenkepauser, samhandling med omgivelser og så videre er ikke fanget på video, og inngår dermed heller ikke i datamaterialet.

Analyseprosessen skiller seg fra den heuristiske evalueringsmetoden (Nielsen, 1994a, 1994b) ved at vi ikke har vurdert deltakernes bruk opp mot forhåndsbestemte kriterier på jakt etter å korrigere feil i brukergrensesnittet. Hensikten med vår analyse har vært å forstå hvordan programvaren fungerer som didaktisk design, og vi har derfor valgt en mer åpen narrativ tilnærming støttet av designteori og Bells (2015) analysekategorier.

Video- og lyd materialet fra de tre deltakernes arbeid med Soundtrap er først analysert gjennom kronologisk transkripsjon av hendelsene som er fanget opp på video, og deretter omarbeidet til tre forskernarrativer som forteller om de tre deltakernes ulike arbeidsprosesser. Disse forskernarrativene presenteres i artikkelen, og er utgangspunkt for videre framskrivning av forskningsfunn. Analysearbeidet er gjort narrativt (Riessman, 2008), ut fra et kritisk designteoretisk perspektiv (Bandlien, 2019; Selander, 2017). Forskerne har bakgrunner som musikk lærere, musikk lærerutdannere, musikkvitere og utøvende musikere, og har erfaring med forskning og undervisning innenfor digitalteknologisk musikkdidaktikk. En mulig svakhet ved studien er det avgrensede kasusstudie-designet som begrenser forskernes mulighet til å trekke linjer til deltakernes bakgrunner og uformelle kunnskapsbakgrunner relatert til musikk og digitale verktøy. Imidlertid betrakter vi deltakernes arbeid i Soundtrap som representasjoner av, og uttrykk for, deres kunnskap (Selander, 2017; Selander & Kress, 2012).

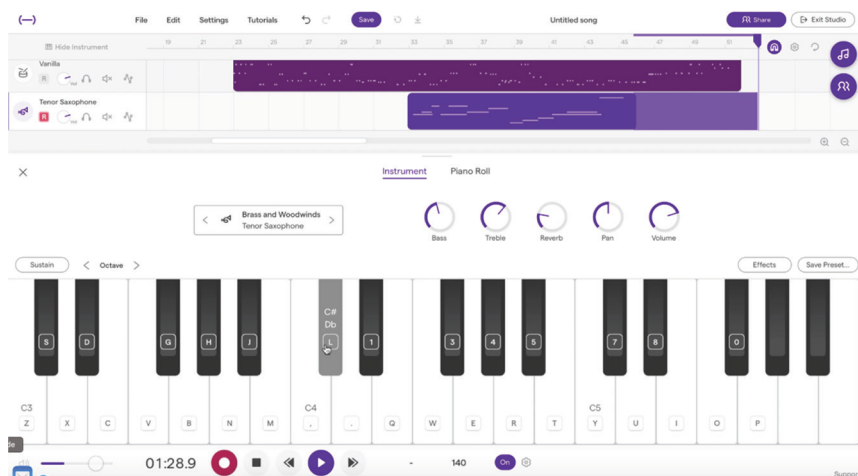
Studien er vurdert og godkjent av Sikt,³ og deltakerne er informert og har samtykket til studien. Deltakerne er anonymisert, og representeres i denne artikkelen under pseudonymene Lily, Jake og Toby. I fortsettelsen presenteres tre narrativer som inneholder forskernes fortellinger om hver av de tre deltakernes arbeidsprosesser i Soundtrap.

3 Sikt er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og leverer blant annet personverntjenester for forskning. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Fortellingen om Lilys arbeidsprosess

Lily startet med å åpne et nytt spor. Umiddelbart oppfattet hun de åtte handlingsalternativene som da dukket opp: *Voice & microphones*, *Piano & keyboards*, *Guitar & Bass*, *Drum & Beats*, *Guitar/Bass amp*, *Synthesizer*, *Strings* og *Brass & woodwinds*. Hun flyttet pekeren litt rundt, men valgte snart *Piano & keyboards*. Dermed kom et spor for opptak og omtrent to oktaver med tangenter til syne på skjermen, i tillegg til muligheten for å velge ulike keyboard-lyder og effekter som treble, reverb, panorering og volum. Lily flyttet pekeren rundt omkring, trykket et par ganger på tangenten tostrøken G# som resulterte i pianolyd, testet volumknappen litt, og spilte den samme tonen om igjen. Deretter klikket hun på krysset som tok henne tilbake til de åtte valgene, hvorpå hun valgte *Guitar & Bass*. Denne begynnende sekvensen tok 1 minutt og 47 sekunder. Mellom de ulike handlingene hadde Lily korte pauser hvor ingenting foregikk på skjermen. Antakelig brukte hun disse pausene til å lese og tolke informasjon, og til å tenke seg om.

Hele Lilys arbeidsprosess var sterkt preget av utforskning. Hun oppdaget og prøvde ut mange ulike virtuelle musikkinstrumenter. Hun tok i bruk potensielle ressurser i programvaren, og transformerte disse til nye representasjoner (Selander, 2017).



Figur 1. Lily drar pekeren over tangentene og spiller kromatisk.

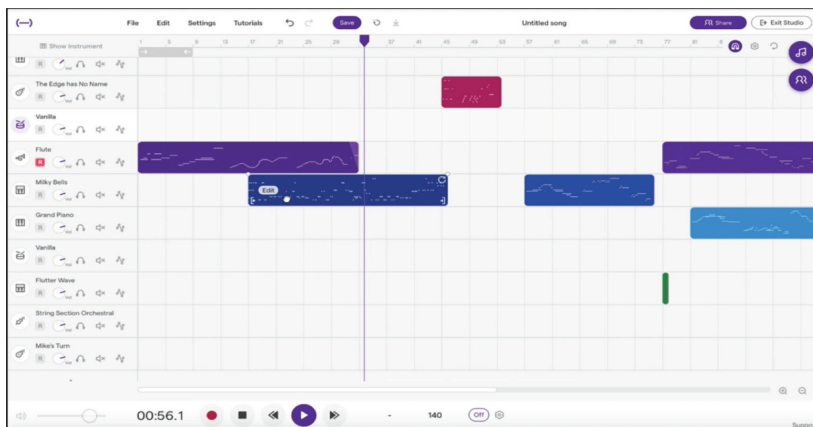
Lily arbeidet mest visuelt og taktilt. Hun så ut til å styres en del av hvordan de musikalske ressursene i Soundtrap var representert visuelt. Hun så tangenter på skjermen, og fant samtidig at disse lot seg spille enten med datamaskintastaturet eller med styreflata/musa. Disse to mulighetene ga seg utslag i spesifikke spilleteknikker. Med styreflata/musa *dro* hun pekeren over tangentene som glissandobevegelser. Når hun spilte slik valgte hun helst å dra høyt oppe på tangentene, slik at glissandoene ble kromatiske (figur 1). Når hun derimot valgte å spille med taster på datamaskinntastaturet ble glissandoene pentatone eller diatoniske, jf. henholdsvis svarte og hvite tangenter. Tangentene var nemlig organisert i egne rekker for svarte og hvite tangenter på datamaskintastaturet. Disse visuelle og taktile grensesnittenes design ga seg altså utslag i spesielle tonale uttrykk.

Også når Lily redigerte de ulike opptakssekvensene i sammenheng virket dette å være visuelt motivert. Slik jobbet Lily utpreget visuelt og taktilt. Det auditive ble sekundært i prosessen. Det visuelle virket styrende, og ikke bare som en hjelp til det auditive. Det auditive uttrykket ble i stor grad resultat av visuelle og taktile valg og handlinger.

Lily forholdt seg ikke til Soundtrap-teknologiens grid-system, og synes ikke å ha behandlet tradisjonelle musikkteoretiske begreper som takt, tempo, rytme, tonalitet eller form bevisst. Hun skapte likevel en egen orden ut av de ressursene hun møtte og hvordan disse framstod visuelt og taktilt, som for eksempel de nevnte spilleteknikkene. Lily viste imidlertid spor av noen enkle forhåndskunnskaper om spill på tangenter da hun spilte en del av barnesangen «Lisa gikk til skolen». Ved å videreutvikle denne delen som et melodisk motiv for videre komponering viste hun også at hun kunne bygge på og videreutvikle sine medbrakte musikalske kunnskaper gjennom transformativt arbeid og nye kunnskapsrepresentasjoner i Soundtrap.

Lily brukte ikke ferdiglagede loops fra Soundtraps loop-bibliotek. Hun holdt seg til manuelt spill på virtuelle instrumenter, og skapte helst enstemte, melodiske sekvenser, og satte disse sammen. Hun laget altså sin musikk ut fra det som i tradisjonell musikkvitenskap betegnes som *musikkens grunnelementer*. Dette forteller noe om Lilys kunnskap

og interesser, men også om Soundtrap-teknologiens design. Det kan se ut som «grunnelementene» i form av enkelttoner spilt av instrumenter har en *privilegert* (Bell, 2015) status i Soundtrap. Dette innebærer en antakelse i programvaren om at brukeren har forkunnskapene til å benytte denne funksjonen på hensiktsmessig musikalsk vis (Bell, 2015, s. 55–56).



Figur 2. Rett før Lily begynner å flytte på ting.

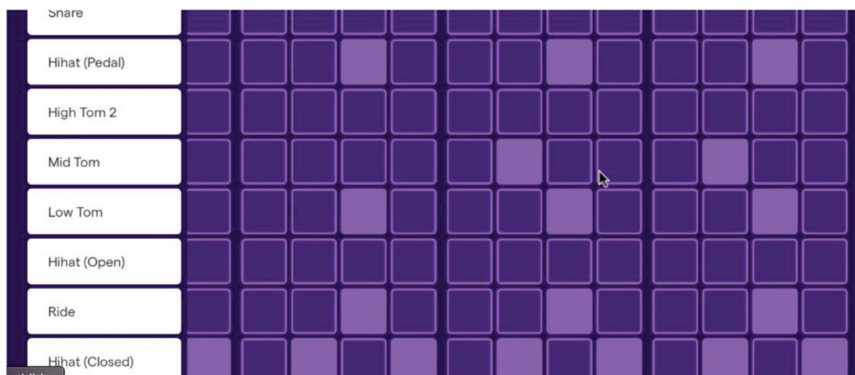
Fra 23 minutter ut i opptaket gikk Lily inn i redigeringsmodus. Hun spilte av det hun hadde av opptak. Opptakene i de forskjellige sporene var gjennomført på ulike steder, delvis langt fra hverandre og tilsynelatende tilfeldig, innenfor den totale lengden på opptaket. Hun spilte av og lyttet mens hun arbeidet nesten febrilsk med å flytte på ting (figur 2). Til slutt endte det opp med ni ulike opptakssekvenser, som var stablet tett inntil og delvis oppå hverandre over fem ulike spor mellom det Soundtrap angir som takt 1 og takt 79. De ni ulike opptakssekvensene ble plassert nært hverandre som om de skulle utgjøre en musikalsk enhet. Det er imidlertid vanskelig å trekke fram nevneverdige likheter, komplementære trekk eller andre egenskaper som kan bidra til sammenheng mellom sekvensene, ut over det nevnte om at Lily komponerte hovedsakelig gjennom glissandolignende bevegelser opp og ned langs pentatone, diatoniske og kromatiske linjer.

Fortellingen om Jakes arbeidsprosess

Betegnende for Jakes arbeidsprosess var at han arbeidet først i de visuelle grensesnittene og lyttet etterpå. Han arbeidet mye med å *tegne* inn ett og ett trommeslag i trommemaskina.⁴ Trommemaskina var satt opp med 4/4-takt, og med rom for fire trommeslag etter hverandre, innenfor hvert taktslag – altså potensielt ett trommeslag for hver 16-del. I dette visuelle grensesnittet behandlet Jake hvert taktslag nærmest som en egen takt, ved at han tegnet inn ulike trommelyder på mange av de potensielle 16-delene, og fikk en ganske kompleks rytme som ble gjentatt for hvert taktslag. Til sammen ga dette seg også utslag i et intenst rytmisk uttrykk.

Trommemaskinas visualisering av hvert taktslag i form av fire store bokser etter hverandre, og mange bokser under hverandre, en for hver tromme, virket å lede ham til å tenke at det må foregå svært mye per boks/taktslag. Innenfor dette visuelle grensesnittet gjorde Jake et valg om konsekvent å la være å tegne inn trommeslag på den første 16-delen i hvert pulsslage. Samtidig valgte han å legge inn lyd av flere trommelyder på de siste tre 16-delene i hvert taktslag (figur 3). Dette ga en følelse av at trommeslagene konsekvent kom for tidlig, og ikke forholdt seg til metronomen. Ut fra en tradisjonell musikkforståelse kan dette beskrives som et underlig valg som innebar at et markert trommeslag ble spilt bittelitt for tidlig for hvert pulsslage. I praksis flyttet han, med dette, pulsslaget en 16-del i forhold til hvordan Soundtrap organiserer puls og rytmer. Akkurat hvorfor Jake gjorde dette valget er uklart, men det er tydelig at han gjorde det gjennom visuell, og ikke auditiv, tegnskaping. Videre aksepterte han det auditive resultatet til tross for at metronomens auditive markering indikerte sterk rytmisk dissonans. Da han seinere fjernet metronomen, framstod dette mindre spesielt, men bidro fremdeles til å konstituere et særegent uttrykk i sammenheng med komposisjonens øvrige stemmer.

4 Kallt «Patterns Beatmaker» i Soundtrap.



Figur 3. Jake tegner inn rytmen sin. Bildet viser en 16-del og deretter tre hele taktslag i den horisontale retningen. Hvert taktslag er delt i fire 16-deler i «Patterns Beatmaker».

I mer enn ti minutter lot han rytmen gå og gå i en tre takter lang loop mens han prøvde ut mange ulike lyder av elgitarer, synther, messingblåsere, treblåsere og strykere. Noen strykerlyder ble tatt opp. Deretter slo Jake av trommerytmen, opprettet et nytt spor og prøvde ut en pianolyd. Han spilte melodien «Lisa gikk til skolen», og prøvde å gjøre et opptak av melodien. Under opptaket gikk metronomen konstant, men han forholdt seg ikke til den. Han klarte ikke å spille melodien korrekt på første forsøk, slo av opptak og metronom og ga seg til å øve. Deretter spilte han det inn. Ut fra denne innspillingen fikk han Soundtrap til å generere en arpeggiering som han spilte av og spilte inn. Gjennom dette arbeidet med «Lisa gikk til skolen» gjorde Jake en dialektisk interaksjon med Soundtrap-teknologiens innebygde kapasitet til å skape og omskape musikalske representasjoner. Analysert med designteoretiske begreper (Selander, 2017) var innspillingen av «Lisa gikk til skolen» Jakes begynnende kunnskapsrepresentasjon, som videre ble gitt som et innspill til teknologien. Teknologien bearbeidet dette videre til en ny representasjon som Jake i sin tur aksepterte som et musikalsk uttrykk og som en potensiell ressurs for sitt videre arbeid. Denne ressursen ble i fortsettelsen en hovedkomponent i musikkskapingen. På denne måten foregikk en hybrid kunnskapsproduksjon i grensesnittet mellom menneske og maskin.

Jakes arbeidsprosess kan beskrives som utforskende, men også strukturert og målrettet. Han jobbet mye på visuelle måter, brukte mye tid på å undersøke en rekke ulike ressurser og gjorde ulike mindre innspillinger

underveis. Mot slutten ryddet han imidlertid opp, og satte sammen alle de ulike musikalske elementene han hadde skapt til en sju takter lang musikalsk enhet. Etter dette la han til et ekstra trommespor hvor tidsrommet for hvert pulsslått ble forsynt med fire trommeslag etter hverandre – altså ett trommeslag for hver 16-del. Også denne gangen ble rytmen konstruert rent visuelt, og Jake lyttet ikke til rytmen før den var ferdig tegnet inn i alle sju takter. Med dette ble det allerede intense musikalske uttrykket enda mer intensivert. Imidlertid justerte han volumet på dette nye etter å ha hørt på det, slik at det la seg lengre bak i lydbildet.

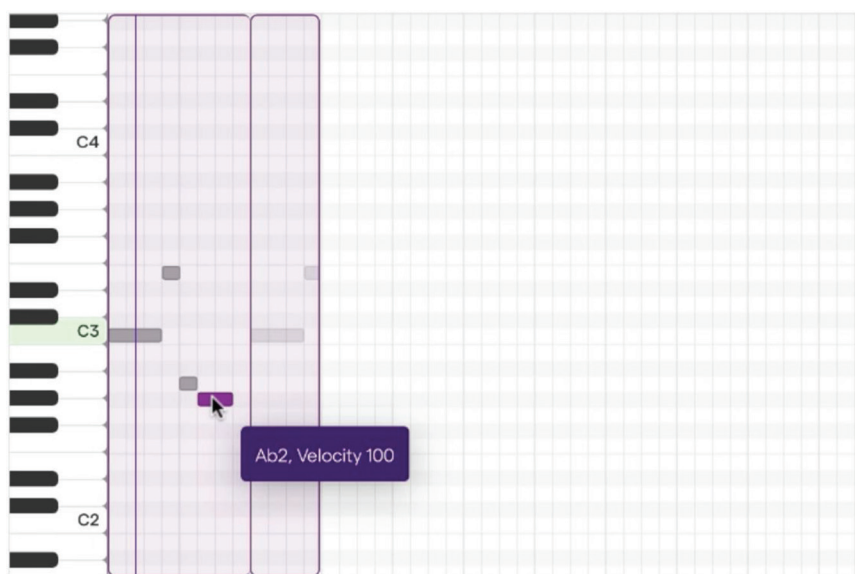
Jake ser ut til å mangle prosedyreviten som kunne ha hjulpet ham til å benytte de teknologiske ressursene etter deres intensjon, og er tvunget til å finne løsninger og handlingsalternativer selv ut fra hva han oppfatter i møte med teknologien. For musikkviteren virker Jakes forståelser å være begrenset med hensyn til begreper som takt, taktteori og visuell taktrepresentasjon. I likhet med Lily bruker Jake mye enkelttoner. Dette underbygger antakelsen om at vestlige musikkforståelser kan være en *privilegering* (Bell, 2015) i programvarens design. Undersøkelse av det auditive virker også å være vanskeligere tilgjengelig enn det visuelle for Jake. Likevel skaper han et intenst og sammenhengende musikkuttrykk på sju takter. Vesentlige elementer er intense trommer, hurtig vekselbass, «Lisa gikk til skolen» og arpeggiofunksjonen. Gjennom dette skaper Jake sitt begynnende musikkuttrykk i løpet av seksti minutter.

Fortellingen om Tobys arbeidsprosess

Tobys arbeidsøkt startet med at han gikk inn i Soundtraps instruksjonsvideo om trommemaskina «Patterns Beatmaker». Han hoppet raskt fra det ene til det andre i videoen og mottok instruksjoner: «to explore ...», «to choose ...», «to record ...» Denne bruken av instruksjonsvideoer synliggjør at Soundtrap-teknologien nokså bevisst iscenesettes som et didaktisk design av programvareskaperne. Hendelsen fikk betydning som et prompt for forskernes idé om å se på Soundtrap som et selvstendig didaktisk design.

Etter å ha sett litt på videoen, gikk Toby inn i trommemaskina som var forhåndsinnstilt med lyden «Vanilla», 4/4-takt, første takt gående i loop og tempo 120 slag i minuttet. Han begynte å tegne inn slag i

trommemaskinas visuelle grensesnitt. Ganske raskt trykket han «play», slik at loopen gikk og gikk underveis i det videre arbeidet. Han tegnet inn flere trommeslag med ulike trommer innenfor den ene takten som gikk i loop. Videre testet han ut lyden av ulike lydgeneratorer framstilt i Soundtraps «Patterns Beatmaker» som forskjellige navngitte trommesett og trommemaskiner, på den samme rytmen. Han justerte innstillingene for panorering, reverb og volum, og testet elgitarlyd, strings-lyder og andre trommelyder, mens trommelooopen fortsatte å gå og gå. Underveis prøvde han også å redigere noen av disse lydene i pianorullen (figur 4).⁵

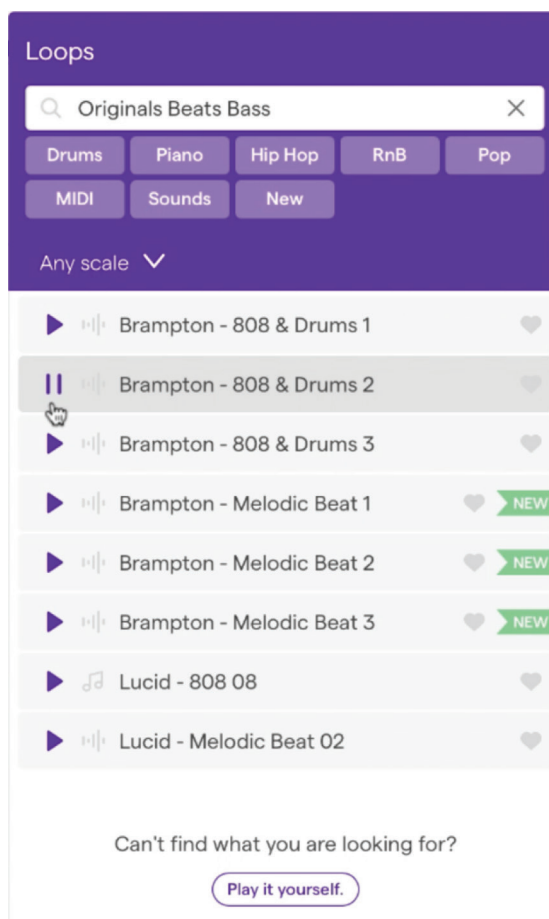


Figur 4. Toby tegner i pianorullen.

Videre kopierte og limte han inn to ekstra takter, men utvidet likevel ikke lengden på loopen. Loopen ble flyttet litt hit og dit, og det ble både lagt til og slettet et par ekstra takter. Gjennom en lengre periode var loopen som kontinuerlig fortsatte å gå, to takter lang. Underveis i denne perioden spilte Toby manuelt på ulike måter. Han trykket på tastaturet

5 Et visuelt grensesnitt hvor tonenes plassering og lengde synliggjøres som i en pianorull eller orgelrull fra 130 år gammel, pneumatisk lydavsplayingsteknologi. Pianorullen er adoptert inn i, og mye brukt i den digitale musikkteknologien MIDI. Se eventuelt annen litteratur: https://en.wikipedia.org/wiki/Piano_roll

og brukte styreflata/musa på de visualiserte tangentene på skjermen, og spilte med trommelyd og dype stryker-bass-lyder. Toby gjorde ikke opptak. Han viste ikke interesse for å «bygge» et musikalsk objekt – en komposisjon. Han utforsket. Trommenes konstante loop og ulike andre instrumentlyder som kom inn kunne gi assosiasjoner til filmmusikk hvor en langsgående rytme understreker en konstant spenning, mens ulike musikalske variasjoner kommer inn i takt med filmens framdrift. Det hele ga inntrykk av en musikalsk hendelse der og da, som om Toby hadde en «jam-session» sammen med Soundtrap-teknologien. Han spilte for seg selv i Soundtrap, og skapte flyktig musikk som levde der og da, men som ikke ble bevart som et musikalsk objekt.



Figur 5. Toby utforsker loops.

Etter svært mye slik utforskning hadde femti minutter av økta gått, før Toby, som den eneste av de tre deltakerne, tok tak i en annen type ressurser; de ferdigproduserte loopene i Soundtraps loops-bibliotek. Bruk av slike loops ga ganske annerledes og stilmessig gjennomførte uttrykk som var vanskelige å kombinere med det han hadde laget fram til nå. Han mutet det han hadde fra før, og konsentrerte seg om ressursene fra loops-biblioteket. I noen minutter utforsket han reversering av loopene og forandring av tonehøydene. Dette gav nye kreative muligheter. Med dette som utgangspunkt havnet han igjen inne i et stemningssettende lydlandskap – denne gangen litt dystert. En gitar-loop fikk gå og gå, mens han spilte noen spesielle drønn ved hjelp av dyp basstromme med mye klang. Heller ikke nå ble det gjort opptak. Dermed ser vi også denne vendingen som et flyktig og meningsfylt musikkuttrykk som hadde sin verdi der og da. Samtidig ser vi det som uttrykk for mangel på *prosedyreviten* (Selander, 2017) for digitalteknologisk musikkskapning, ettersom Toby tydeligvis ikke fikk kontroll over markørene som styrte hva som gikk i loop. I Tobys tilfelle førte dette likevel til flyktige, meningsfylte musikalske hendelser. Dette innebærer i designteoretisk forstand (Selander, 2017) at musikken bestod av transformerte representasjoner av potensielle ressurser, men likevel ikke varige representasjoner som ble dokumentert annet enn i øyeblikket, om en ser bort fra at vi i dette forskningsprosjektet har benyttet skjermopptak med lyd.

Musikkskapning og kunnskapsproduksjon

De tre forskernarrativene om Lily, Jake og Toby sine komponeringsprosesser viser at alle tre laget musikk, til tross for at de var uerfarne med musikkskapning og digitalteknologiske musikkskapingsverktøy, og til tross for at de var overlatt til seg selv og teknologien. Dette bekrefter at Soundtrap i noen grad er lettvinnt, slik vi nevnte innledningsvis. Ut fra et designteoretisk perspektiv (Selander, 2017) har alle de tre forskningsdeltakerne transformert forskjellige potensielle ressurser som var tilgjengelige for dem, til nye representasjoner. Dette betyr at de også har produsert kunnskap – og at de musikalske representasjonene er representasjoner av kunnskap (Bandlien, 2019). De har tatt tak i ressurser i

Soundtrap-teknologien, men også ressurser de har hatt med seg i form av uformelt tilegnede forkunnskaper. Gjennom performative handlinger i møte med teknologiens ressurser har de tatt valg om hva slags ressurser som skulle transformeres, og hvordan disse ressursene skulle transformeres til nye representasjoner (Bandlien & Selander, 2019). Dette transformasjonsarbeidet er gjort gjennom et bredt, flermodalt kunnskapsspekter som rommer analytiske og intuitive kunnskaper og forståelser, faktakunnskap, tekniske og motoriske ferdigheter, erfaringsbasert vurderingsevne, fantasi og kreativitet.

Hos Lily og Jake førte de transformative utforskningsprosessene til musikalske objekter – komposisjoner. Særlig Tobys arbeidsprosess viser imidlertid at digitalteknologisk musikkskapning ikke behøver å dreie seg om å produsere slike dokumenterte musikalske objekter – komposisjoner. Likevel ble det også i Tobys flyktige «jam-session» skapt både musikalske uttrykk og kunnskapsrepresentasjoner, selv om arbeidet hans ikke munnet ut i et musikalsk objekt. I multimodal og designteoretisk forstand kan kunnskap representeres også gjennom flyktige handlinger.

Musikkskapning som multimodal eller flermodal tegnskapning?

En avgjørende komponent i designteoretisk tenkning er teori om multimodalitet (Kress, 2009; Selander & Kress, 2012). Multimodalitet dreier seg om sammenflettet tegnskapning innenfor ulike tegnsystemer. Som nevnt er ulike tegnsystemer ifølge Kress (2017, s. 44) ontologisk forskjellige, slik at eksempelvis det som kommuniseres visuelt som farger, lys og mørke ikke automatisk lar seg forstå i form av auditive representasjoner av ulike former for lyd. Ut fra en slik forståelse er all musikkskapning multimodal, enten den dreier seg om spill på instrument, noter eller musikkteknologi (Bandlien, 2019; West, 2009). I dette forskningsprosjektet blir musikkskapningens ulike tegnsystemer satt under lupen, og bruk av ulike semiotiske modaliteter, for eksempel auditive, taktile og visuelle, framstår som premiss i musikkskapningen. Vi velger her å benevne det som *flermodalt* for å få fram at de ulike tegnsystemene (modes) er adskilte, og behandles adskilt. Det er særlig tydelig at både Lily og Jake tar utgangspunkt i

det visuelle grensesnittet når de skaper sine representasjoner. Soundtraps visualiserte representasjoner blir primære tegnsystemer i deres komponeringsarbeid, på bekostning av det auditive.

For Lilys del blir dette tydelig gjennom flere ulike observasjoner. Mest iøynefallende er hennes ganske klare diskriminering mellom pentaton, diatonisk og kromatisk musikkskapning og spilleteknikk. Hennes mest brukte spilleteknikk er at hun drar pekeren hurtig over de visualiserte tangentene eller fingeren over en horisontal rekke med taster på data-maskintastaturet. Når hun drar pekeren høyt opp på tangentene kommer hun innom både hvite og svarte tangenter, og spiller dermed kromatisk, mens når hun drar den lavt nede på tangentene kommer hun innom kun de hvite tangentene, og spiller dermed diatonisk. På tastaturet finner hun i tillegg en sammenhengende horisontal rekke med taster som representerer de svarte tangentene – altså en pentaton skala som kan spilles ved å dra fingeren over denne tasterekk. Hun finner også en tilsvarende rekke med taster som representerer de hvite tangentene – altså en diatonisk skala. På denne måten oppfatter hun visualiserte og taktile systemer i Soundtrap-teknologien, som hun skaper sine spilleteknikker ut fra. Med bruk av tre–fire ulike spilleteknikker formes tre ulike typer tonalt materiale. Dette auditive elementet – det tonale – virker imidlertid å være en underordnet og tilfeldig konsekvens av den visuelle og taktile tegnskapingen.

For Jakes del vises hans visuelle preferanse gjennom at han tegner inn trommeslag i trommemaskinas visuelle grensesnitt uten å lytte. Han lytter etterpå, når alt er tegnet inn. Dette kunne vært tolket som at han har full oversikt over sammenhengen mellom visuell og auditiv representasjon, slik at han ikke trengte å lytte for å vite hvordan det ville høres ut. Imidlertid virker dette usannsynlig ut fra hans helhetlige arbeidsprosess, som ikke bærer preg av musikkteoretiske eller studiotekniske forkunnskaper. Vi tolker derfor Jakes arbeidsrekkefølge som at han velger å arbeide visuelt først, og deretter undersøke den auditive konsekvensen. På denne måten framstår også Jakes rytmiske uttrykk som en underordnet konsekvens av visuell meningskapning.

Et annet analytisk element som understøtter antakelsen om Jakes preferanse for det visuelle, er måten han tolker trommemaskinas visuelle

grensesnitt på. I dette grensesnittet representeres hvert taktslag i form av en enhet av fire ganske store bokser som følger tett etter hverandre. Vertikalt er det plass til mange bokser, en for hver trommelyd, slik at ulike trommelyder kan plasseres der en ønsker på hver av de fire 16-delene som finnes dersom taktslaget deles opp i fire. Med et forhåndsinnstilt tempo på 120 slag per minutt, blir det da i overkant av et tidels sekund mellom hver 16-del. Jake fyller imidlertid hvert taktslag med så mye innhold at hvert slag nærmest framstår som en hel takt, og i så fall går den helhetlige trommerytmen også svært hurtig. Også hans valg om å ikke benytte den aller første 16-delen i hvert taktslag understøtter slik antakelsen om at han ut fra sine auditive, uformelle forkunnskaper anser hvert taktslag som en større rytmisk enhet – for eksempel som det musikkteorien kaller en takt. Helhetlig tolker vi dette som at Jake ledes av teknologiens visuelle representasjon til å forstå Soundtraps taktslag som en større rytmisk enhet – en hel takt. I sin tur gir dette seg utslag i en svært intens trommerytme.

Affordanser og forventninger i teknologiens design

Gjennom undersøkelsene av forskningsdeltakernes interaksjon med teknologien får vi øye på noen spesifikke affordanser som treffer deltakerne og noen innebygde antakelser om forkunnskaper hos den som bruker Soundtrap. Vi har nevnt det visuelle, knyttet til multimodal tegnskapning, som åpenbart også har med teknologiens design og affordans å gjøre. I fortsettelsen ser vi på andre former for musikkrelaterte affordanser og antakelser som følger med denne teknologien.

Lily holder seg utelukkende til enkelttoner. Hun bruker ingen form for automatiserte funksjoner, som ferdige loops eller arpeggiering. Hun spiller enkelttoner på en rekke instrumenter, lytter til de ulike instrumentenes klang og spiller inn frittstående melodiske elementer gjennom visuelt og taktilt betingede handlinger, som omtalt tidligere. Lily er på et tidspunkt også innom melodien til den enkle barnesangen «Lisa gikk til skolen». Til sammen peker disse observasjonene mot at Lily har en viss forståelse og dermed interesse for enkelttoner, og disse tonenes

sammenheng med klaviaturtangenter. Soundtraps affordanser gir Lily mulighet til å dyrke denne interessen. Hun får spilt en stor mengde enkelttoner med ulike lyder ved hjelp av klaviaturtangenter, noen ganger med pekeren på skjermen og andre ganger ved å trykke på taster på datamaskintastaturet. Denne måten å lage musikk på har trekk av tradisjonell europeisk kunstmusikalsk komponering, idet hver enkelt tone utgjør musikkens «grunnelementer» og dermed er komponistens byggesteiner. Ut fra dette åpner vi for at Soundtrap privilegerer (Bell, 2015) slik musikkskapning framfor eksempelvis produksjon ut fra ferdige loops. Til sammenligning har Apples GarageBand vist seg å privilegere autogenererte akkompagnementsmønstre, slik at begynnere helst tar tak i disse, og gjerne overlesser sine komposisjoner med dem (Bell, 2015; Bandlien, 2019). Privilegering tilsier ikke at andre valg er umulige, men at brukerdesignet sannsynliggjør disse valgene foran andre. Valg og muligheter som krever mer utforskning eller hjelp fra andre anses av Bell (2015) ikke som privilegert, men som *tilbudt* (s. 59).

Jake er svært opptatt av å «tegne» trommeslag i trommemaskina, men han benytter også en del av de samme mulighetene som Lily, idet han prøver ut en mengde lyder gjennom spill på de visualiserte tangentene. Imidlertid går Jake videre og tar i bruk mer spesifikt digitalteknologiske muligheter, særlig der han i en dialektisk forhandling med Soundtrap-teknologien får transformert sin «Lisa gikk til skolen» til en harmonisert arpeggiering som får stor betydning i det videre komponeringsarbeidet. Gjennom denne handlingssekvensen vises teknologiens mulighet til å generere musikalske elementer ut fra tilførte ressurser, og dermed muligheten som Soundtrap gir for hybride menneske–maskin-skapte musikalske uttrykk. I dette vises også en sterk og direkte teknologisk innvirkning på den kreative prosessen og på kunnskapsrepresentasjonene som skapes.⁶

I Tobys prosjekt går en eller flere takter i konstant loop som vedvarer over lang tid. Gjennom dette skapes en konstant gående, meditativ musikalsk atmosfære med innslag av ulike supplerende musikalske uttrykk i form

6 Kunstig intelligens-funksjoner har blitt lagt til i Soundtrap etter at datainnsamlingen i denne studien ble gjort. Disse funksjonene er ganske lett tilgjengelige, og bør følges opp i en ny studie.

av enkeltstående lyder, spenninger, pauser, overraskelser, og tilsynelatende tilfeldige, dystre eller rare uttrykk. Dette blir mulig gjennom Soundtraps store og varierte mengde med ressurser og innstillingsmuligheter, og ved at disse ressursenes ulike attraktive karakterer vekker interesse hos brukeren. Muligheten for å ha musikalske elementer gående i loop mens andre musikalske ressurser testes og varieres viser seg hos Toby som en avgjørende affordans for den flyktige musikkskapingen. Aktivitetsformen det her pekes på benevnes av Eiksund og Reistadbakk (2020) som *imaginative listening* (s. 201), og innebærer at musikkskaperen har tent en gnist og entret den kreative «sonen». I designteoretisk forstand, hvor musikk betraktes som kommunikativ aktivitet, er det vesentlig å forstå selve dette arbeidet i sonen for imaginativ lytting som musikalsk kommunikasjon, og dermed også som musikalsk læringsaktivitet. Ut fra dette kan også læreres og forskeres oppmerksomhet omkring den flyktige musikkskapingsprosessen egenverdi vekkes, på tross av teknologidesignets intensjoner om at de kreative prosessene resulterer i skaping av musikalske objekter.

Antakelser om teknologispesifikk prosedyreviten

Ved siden av de nevnte mulighetene som deltakerne finner, utvikler og benytter i relasjon med teknologien, kan vi også observere at teknologien inneholder noen uinnfridde antakelser om brukerens forkunnskaper.

Vi har nevnt Lilys kunnskap om enkelttoner, men videre er det merkelig å observere at metronomens klikk får gå og gå mens hun tester lyder og spiller melodier, men uten at hun relaterer noe av sin musisering til denne. Dette kan tolkes som at Lilys toleranse for rytmiske avvik er stor, men kanskje helst som at hun ikke oppfatter metronomens hensikt eller vanlige bruksmåte. I designteoretisk forstand dreier dette seg om manglende *prosedyreviten* (Selander & Kress, 2012, s. 47–48), der hun ikke viser forståelse for den kommunikative situasjonen hun befinner seg i.

Jake viser tegn på manglende prosedyreviten, beslektet med Lily, når han på tvers av metronomens markering av puls, insisterer på å plassere en ellers klar 4/4-dels trommerytme en 16-del foran metronomens puls. Både Lily og Jake neglisjerer på denne måten metronomens hensikt. Et

viktigere poeng i forhold til begrepet prosedyreviten er det imidlertid at de dermed også skaper sine musikalske uttrykk og elementer på tvers av Soundtrap-teknologiens grunnleggende grid-system. Dette medfører i neste omgang at de ikke kan utnytte teknologiens ressurser slik disse er ment ut fra teknologidesignet, som bygger på grid-systemets logikk. Det vil eksempelvis være umulig å legge til ferdiglagede loops som følger puls og rytmiske mønstre i Lilys og Jakes musikk. Sammen med funnet om at brukerne *ikke* hopper direkte til loopbasert produksjon, utgjør dette viktig og nyttig informasjon for en lærers iscenesettelse av undervisning. Det er sannsynlig at elever vil begynne musikkskapingen med rytmer og enkelttoner, og at dette fordrer en forståelse for organiseringen vertikalt og horisontalt i programvaren, slik at brukeren kan spille på lag med programvarens hjelpefunksjoner, i stedet for å kolliderer med dem.

Selv om vi har framhevet det verdifulle og interessante ved Tobys flyktige musikkskaping, er en vesentlig årsak til at det ble slik at Toby aldri forstod hvordan han kunne slå av loop-funksjonen eller hvordan han kunne kontrollere hva som skulle gå i loop. Også dette er eksempel på manglende prosedyreviten for arbeid med Soundtrap.

I tillegg til disse spesifikke eksemplene på forskningsdeltakernes utfordringer med ulike former for prosedyreviten, er det vesentlig å nevne multimodale og flermodale aspekter også her. En grunnleggende form for prosedyreviten som musikere og studioteknikere har, er ferdighetene til å forstå og anvende visuelle, auditive og taktile representasjoner av musikk, sammenhengende, flytende og enhetlig – multimodalt.

Didaktisk design uten lærer

Læreren er ikke til stede i det didaktiske designet som dette forskningsprosjektet undersøker. Som didaktisk design er det utradisjonelt at det ikke fins noen lærer her som gir instruksjoner, oppgaver og formativ vurdering. Likevel vil vi hevde at Soundtrap-teknologien framstår som et didaktisk design. Med sine relativt intuitive grensesnitt og sine innebygde instruksjonsvideoer, virker det som meningen er at uerfarne musikkskapere både skal kunne finne ut hvordan de lager musikk og selv lage musikk i Soundtrap. Det legges til rette for at musikkskaperen kan

utforske teknologiens potensielle ressurser, ta egne valg og skape sine musikalske representasjoner – en tankerekke som i høy grad harmonerer med den designteoretiske læringssekvensen (Selander, 2017, s. 150).

Imidlertid finnes også læreren i designteoriens læringssekvens, og det er relevant å undersøke hvordan mangelen på en lærers instruksjon, oppgaveformulering og vurderingspraksis virker inn på den faglige kunnskapsproduksjonen. Ut fra analysen av dette forskningsprosjektets datamateriale vil vi særlig peke på tre faglige elementer som har med dette å gjøre: tidsbruk, flermodal tegnskaping og prosedyreviten.

Om tidsbruk: De tre forskningsdeltakerne arbeidet omtrent en time hver. I løpet av denne tiden berørte hver av dem en lang rekke forskjellige potensielle ressurser. Om en ser hele arbeidsprosessen som en design-teoretisk transformasjonsprosess, foregikk det ganske mye transformativt arbeid med diverse potensielle ressurser. Inntrykket er at denne typen arbeid er tidkrevende. Det kunne det også vært med en lærer til stede, men en lærer kunne gjort tiltak for å effektivisere eller fokusere læringsarbeidet, for eksempel ved å gi en avgrenset oppgave eller ved å instruere de lærende i ulike former for prosedyreviten. Gitt skolens institusjonelle mønstre med stramme tidsplaner, klare kompetansemål og oftest sosio-kulturelle grunnfilosofi, er det svært trolig at en lærer ville ha gjort slike grep. Imidlertid kan vårt forskningsprosjekt bidra til bevissthet omkring hvor uoversiktlig og kompleks musikk og musikkskaping er. Selv innenfor dette ganske beskjedne datamaterialet blir vi vitne til utforskning av en enorm mengde potensielle ressurser. Sett i et literacy-perspektiv er det ikke overraskende at et enormt kompleks av finstilte multimodale tegnskapingsprosesser må utforskes og øves på over lang tid for å eie en kulturell uttrykksform eller spesifikk fagkunnskap.

Om flermodal tegnskaping: I dette forskningsprosjektet er det slående hvordan særlig Lily og Jake viser seg å være fokusert mot visuelle representasjoner av musikk framfor auditive, til tross for at de fleste av oss nok vil tenke på auditivt tilgjengelige lyd kvaliteter som primære materialiteter i musikk. Også i LK20 understrekes dette, der kjerneelementet «lage musikk» blant annet framhever at elevene skal øve seg i å «lytte bevisst i skapende prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er altså ikke urimelig å foreslå at en viktig oppgave for læreren vil være å lede sine elever

mot mer fokus på auditive sider ved Soundtraps ressurser. Dette kunne vært gjort gjennom inspirasjon, instruksjon, oppgaveformulering eller formativ vurdering. Ved fravær av lærer og medelever utgjør Soundtrap-teknologien i seg selv den eneste formen for faglige innspill til eleven. I Soundtrap har vi identifisert noen visuelle representasjoner av musikalske elementer som forskningsdeltakerne bearbeider uten særlig hensyn til de auditive representasjonene som også er tilgjengelige. Hvorfor de gjør dette er usikkert. En kan anta at både skjermkultur og DAW-er generelt bidrar til at den visuelle meningsskapingen settes i sentrum – men konsekvensen er at det visuelle grensesnittet framstår som nærmere og mer direkte koblet til brukerens handlinger enn de auditive konsekvensene. Soundtrap muliggjør at ulike former for musikalske elementer tegnes inn eller stilles inn *før* en trykker «play» og får lytte til den auditive representasjonen. Samtidig virker deltakerne mer forberedte på å fokusere på det visuelle enn på det auditive. Disse observasjonene indikerer behov for en lærer som gjennom iscenesetting av læringsaktivitet og formativt vurderingsarbeid, leder de lærende mot musikkens auditive innhold og bygger bro mellom ulike tegnsystemers representasjon av musikk.

Om prosedyreviten: Vi har vist hvordan Soundtrap forventer av sine brukere at de innehar og kan anvende spesifikke former for prosedyreviten. Metronomens hensikt og funksjon, grid-systemet og loop-funksjonen som er automatisk påslått fra starten av, synes fremmed for forskningsdeltakerne. De finner ikke ut av disse sakene i løpet av sine seksti minutter lange økter. Det er imidlertid mulig at deltakerne med mer tid, gjennom indre motivert dedikasjon, bruk av Soundtraps instruksjonsvideoer og ytterligere utprøvende handlinger, hadde funnet fram til gode prosedyrer for å håndtere disse delene av Soundtrap-teknologien. En annen og kanskje mer nærliggende mulighet i vår kontekst, er at en lærer kunne ha bidratt til å forklare disse funksjonene eller avgrense fra dem.

Diskusjon

I dette forskningsprosjektet undersøker vi hvordan Soundtrap-teknologien i seg selv kan forstås som et musikkdidaktisk design. Dersom slik teknologi tas i bruk for å lage musikk utenfor skolen, vil aktiviteten

lett knyttes til begrepet uformell læring (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008). Folkestad (2006) identifiserer fire ulike måter å definere uformell læring på: (1) situasjonen læringen foregår i – eksempelvis innenfor eller utenfor skolen, (2) læringsstilen – måten læring foregår på, eksempelvis auditivt, visuelt, med eller uten verbaliserte begreper eller noter, (3) eierskap til læringen – for eksempel lærerens eller elevens, og (4) intensjonalitet – rettethet mot læring av musikk eller mot musikken. Ut fra alle Folkestads fire ulike kategorier er det mulig å karakterisere læringsaktiviteten i dette forskningsprosjektet som uformell, særlig ut fra hans kategori 3 og 4, som fokuserer på at den lærende eier prosessen og er rettet mer mot musikken enn mot sin læring. Når det gjelder Folkestads (2006) kategori 2 viser imidlertid våre funn at Soundtrap peker i motsatt retning av hva Folkestad angir som tegn på uformell læring; nemlig at Soundtrap kan føre til et ganske stort fokus på visualiserte forståelser av auditivt meningsinnhold – det som i designteoretisk terminologi angis som transduksjon (Kress, 2009). Når det gjelder Folkestads (2006) kategori 1, kan datamaterialet i vårt forskningsprosjekt ansees å ha blitt til i en ganske unik forskningssituasjon utenfor skolen.

Det umiddelbart mest slående ved dette designet gjelder fraværet av en lærer. I en uformell lærings situasjon etter Greens (2008, s. 10) idealer er læreren irrelevant. Imidlertid er Greens idealer skapt ut fra studier av rockebandmusikerens imiterende læringsaktiviteter, og er ikke umiddelbart relevante for en sammenheng hvor læringen foregår gjennom digitalteknologisk musikkskapning (Väkevä, 2010).

Design teori (Selander, 2017; Selander & Kress, 2012) er imidlertid en læringsteori og en didaktisk teori utviklet for vår tid, blant annet med beredskap for digitalteknologisk didaktikk og læringsinnhold. I designteorien framheves den antihierarkiske likevekten mellom elev og lærer, men uten å gå så langt som til å fjerne læreren fra det didaktiske designet. Ut fra den designteoretiske læringssekvensen dreier lærerens rolle seg om iscenesettelse av læringsaktiviteten, formativt vurderingsarbeid og sosial interaksjon med elevene (Selander, 2017, s. 150). I tråd med dette, gir designteorien et kritisk perspektiv som hjelper oss å problematisere mangelen på en lærer i dette prosjektet. Selv om vi ut fra et kritisk designteoretisk perspektiv finner flere gunstige aspekter ved ikke å framheve

lærerrollen når de lærende møter Soundtrap, medfølger også problematiske aspekter. Dette gjelder særlig svakheter ved iscenesettelse av læringsaktivitet og formativ vurdering.

Et aspekt ved iscenesettelsen dreier seg om å gjøre teknologiens ressurser tilgjengelige for de lærende. I dette prosjektet er det gjort ved at Soundtrap-teknologien med alle sine ulike ressurser er tilbudt, men videre er det ikke gjort tiltak for å styrke teknologiens tilgjengelighet ytterligere. Ingen lærer har gitt instruksjoner, rammer for bruk eller noen presisert oppgave som skal utføres, annet enn oppgaven: «Lag musikk i Soundtrap!» Iscenesettelse av læringsaktivitet, i designteoretisk forstand (Selander, 2017), innebærer som nevnt orkestrering av potensielle ressurser og angivelse av hensikter og mål for aktiviteten (Selander 2017, s. 149–151). Selve valget av Soundtrap er en slik orkestrering, og videre presisering av spesifikke Soundtrap-ressurser ville vært en videre orkestrering. Når en så velger Soundtrap for en musikkdidaktisk læringsaktivitet, bør det være fordi Soundtrap inneholder de ønskede potensielle ressursene for de lærendes kunnskapsproduksjon, sett i relasjon til hensikt og mål. Da er det vesentlig å ha kunnskap om hvordan Soundtraps ressurser innvirker på kunnskapsproduksjonen i en musikkskapende læringsaktivitet.

I dette prosjektet har vi pekt på noen slike framtrepende momenter, slik som at Soundtrap kan framheve tradisjonelle musikkforståelser, at de visuelle grensesnittene kan ha dominerende betydning i arbeidet og at Soundtrap forutsetter visse typer prosedyreviten. Slik sett er denne studien et bidrag som sier noe om hvilke valg en lærer kan og bør ta for å iscenesette en læringsaktivitet med Soundtrap. En mulighet er at læreren forbereder elevene og setter dem i stand til å benytte de privilegerte funksjonene – som kan innebære at de må kunne noe tradisjonell musikkteori og tidlig gis forståelse for programvarens grid-system. En annen mulighet er å lede elevene *bort* fra de privilegerte funksjonene, og gi oppgaver som leder dem mot arbeid med eventuelle tilbudte funksjoner som læreren anser som enklere å forstå eller mer hensiktsmessige å benytte. Slike valg må i tilfelle henge sammen med hensikt og mål for opplæringen.

En måte å artikulere hensikt og mål på, og samtidig bidra til mer bevisst orkestrering av potensielle ressurser, er gjennom oppgaveformulering. Ved å angi hensikt, mål og avgrensninger i en oppgave, er det mulig å gi elever

fremmede utfordringer (Bandlien, 2020). Dette er utfordringer som styrker den lærendes agens og samtidig ansvarliggjør den lærende overfor den sosiale sammenhengen som læringen foregår innenfor. Med oppgaven «Lag musikk i Soundtrap!» stod forskningsdeltakerne meget fritt til å gjøre egne valg, men oppgaven innebar i liten grad noen form for sosial ansvarliggjøring. Orkestrering av potensielle ressurser var begrenset til Soundtrap og forskningsdeltakernes medbrakte forkunnskaper, men var ellers uten begrensninger. Da står den lærende i fare for å gå seg vill i mangfoldet av tilgjengelige ressurser (Bell, 2015). I møte med denne slags problematikk har forskere funnet det gunstig å formulere oppgaver med diverse forbud eller avgrensninger, heller enn oppskrifter (Bandlien, 2020; Breeze, 2009).

Et annet savn ved det lærer-frie musikkdidaktiske designet, var mangelen på formativ vurdering. Vurderingspraksis henger sammen med hva slags *anerkjennelseskultur* (Bandlien, 2019; Selander, 2017) læringsaktiviteten er situert innenfor. Anerkjennelseskultur dreier seg om hva som anerkjennes som kunnskap. Dette forskningsprosjektet har vist at Soundtraps design er oppbygd over tradisjonelle musikkforståelser og studiotekniske prosedyrer. I dette ligger det at Soundtrap-teknologien i seg selv konstituerer en viss anerkjennelseskultur hvor brukeren utfordres til handle kompetent i henhold til de nevnte konvensjonene. For våre forskningsdeltakere ga dette flere utfordringer. Disse utfordringene kunne sannsynligvis ført til mer konstruktive resultater dersom deltakerne hadde fått noen formative innspill underveis, fra en lærer med erfaring fra den aktuelle anerkjennelseskulturen. Soundtraps «iboende» anerkjennelseskultur er heller ikke nødvendigvis i tråd med LK20, som vi har sett vektlegger bevisst lytting til et mangfold av sjangre og uttrykk, og et reflektert forhold til hvordan musikktradisjoner bevares og fornyes (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019). I så måte kan en lærers didaktiske design og praksis være avgjørende for at Soundtraps innebygde anerkjennelseskultur ikke reproduseres ukritisk som en «sannhet» om hva musikk og musikkskapning er.

Sammenfattende forstår vi Soundtrap som et musikkdidaktisk design som muliggjør musikkskapning og musikkfaglig kunnskapsproduksjon, men som også bidrar til å styre kunnskapsproduksjon og musikalske uttrykk i visse spesifikke retninger. Når det didaktiske designet også er uten en lærer, blir visse aspekter knyttet til hensikt, mål, orkestrering av

potensielle ressurser og formativ vurdering svake. Med utgangspunkt i våre funn vil vi foreslå en lærer som iscenesetter læringsaktivitet med en klar hensikt, som orkestrerer potensielle ressurser bevisst med tanke på hensikten, og som bidrar med formative innspill med høy og reell respekt for den lærendes aktuelle kreative prosess.

Forfatterbiografier

Bjørn-Terje Bandlien er førsteamanuensis i musikk ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Han har bakgrunn som grunnskolelærer, og forsker særlig på digitalteknologisk musikkdidaktikk og andre former for elev-aktive, kreative og dannelsesrelaterte musikk læringsformer, samt på kulturskolens samarbeid med grunnskolen.

Egil Reistadbakk er universitetslektor i musikk og musikkdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for lærerutdanning. Hans forskningsinteresser inkluderer musikkteknologi, digital musikkskapning og populærmusikkpedagogikk. Han er også en aktiv utøvende musiker.

Referanser

- Bandlien, B.-T. (2019). *Ungdomsskoleelevers komponering med GarageBand på iPad: En musikkdidaktisk studie av performative stopp-punkter i et kritisk designteoretisk perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2643673>
- Bandlien, B.-T. (2020). Composing on iPad as middle ground education. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo, & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 233–256). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch9>
- Bandlien, B.-T. & Selander, S. (2019). Designing as composing music with iPads: A performative perspective. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. 81–95). Routledge.
- Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 44–65. act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf

- Brown, A. R., Stewart, D., Hansen, A. & Stewart, A. (2014). Making meaningful musical experiences accessible using the iPad. I D. Keller, V. Lazzarini & M. S. Pimenta (Red.), *Ubiquitous music* (s. 65–81). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11152-0>
- Breeze, N. (2009). Learning design and proscriptio: How generative activity was promoted in music composing. *International Journal of Music Education*, 27(3), 204–219. <https://doi.org/10.1177/0255761409335953>
- Eiksund, Ø. J. & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: Authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo, & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – channeling and challenging perspectives* (s. 181–209). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch7>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2) 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. I R. E. Shaw & J. B. Hillsdale (Red.) *Perceiving, acting, and knowing* (s. 127–43). Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hammersley, M. (2018). Ethnography of schooling in England: A history and assessment of its early development. I D. Beach, C. Bagley & S. M. Da Silva (Red.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (s. 173–193). Wiley-Blackwell.
- Holdhus, K., Christophersen, C. & Partti, H. (2022). Soundtrapped? Socio-material perspectives on collaborative teaching with the music classroom. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 539–554. <https://doi.org/10.1177/1321103X221115978>
- Juntunen, M.-L. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännän luokan musiikin-opetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta [Pedagogisk eksperiment om integrering av iPad med kreativ produksjon og kroppslige tilnæringer i 7. klasses musikkundervisning: En kasusstudie fra et agensperspektiv]. *Finnish Journal of Music Education*, 18(1), 56–76. http://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME_V_018nro1_netdiversio.pdf/4ad88293-5934-4087-86b7-f652573c6a32
- Juntunen, M.-L. (2017). Using socio-digital technology to enhance participation and creative engagement in a lower secondary music classroom. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 18, 47–74.

- King, A., Himonides, E. & Ruthmann, A. (Red.). (2017). *The Routledge companion to music, technology and education*. Routledge.
- Knapp, D. H., Powell, B., Smith, G. D, Coggiola, J. C. & Kelsey, M. (2023). Soundtrap usage during COVID-19: A machine-learning approach to assess the effects of the pandemic on online music learning. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 571–584. <https://doi.org/10.1177/1321103X2211493>
- Kress, G. (2009). What is mode? I C. Jewitt. (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54–67). Routledge.
- Kress, G. (2017). Semiotic work: Design, transformation, transduction. I E. Insulander, S. Kjällander, F. Lindstrand & A. Åkerfeldt (Red.), *Didaktik i omvandlingens tid: Text, representation och design* (s. 39–51). Liber.
- Nielsen, J. (1994a). *How to conduct a heuristic evaluation*. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/how-to-conduct-a-heuristic-evaluation/>
- Nielsen, J. (1994b). *The theory behind heuristic evaluations*. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/how-to-conduct-a-heuristic-evaluation/theory-heuristic-evaluations>
- Nilsson, B. (2002). *Jag kan göra hundra låtar: Barns musikskapande med digitala verktyg* [Doktorgradsavhandling]. Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. <http://www.webshare.hkr.se/nib/files/diss.pdf>
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.
- Norman, D. A. (1990). *The design of everyday things*. Doubleday.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Ruud, E. (1995). Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Norges musikkhøgskole.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign: I et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59–70. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990209>
- West, T. (2009). Music and designed sound. I C. Jewitt. (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 284–292). Routledge.

KAPITTEL 11

Gehörtradering: uformelle læringsarenaer i populærmusikken

Tor Dybo

Universitetet i Agder, Høgskolen i Østfold

Abstract

This chapter discusses transmission of musical knowledge by ear as a form of learning within popular musical styles such as rock, reggae, blues, folk, jazz, electronica et cetera. Characteristics of transmission of musical knowledge by ear are oral transmission of musical knowledge in informal arenas such as the rehearsal room, at home on a private basis between friends, jam sessions and so on.

This form of learning has been tried to be caught up by, for example, cultural schools, municipally organized rock workshops and higher education, but overall there is a great lack of didactic knowledge in the field. The chapter discusses Norwegian and international research in the field and research into rock, blues, folk, jazz and improvisation learning in which the chapter author has been involved.

Keywords: musicology, popular music education, popular music studies, ethnomusicology, autoethnography, improvisation, informal learning, oral transmission, peer to peer learning, ear training

Sitering: Dybo, T. (2025). Gehørtradering: uformelle læringsarenaer i populærmusikken. I Ø. Elle, Ø. Warem, J. S. Thorstensen & S. S. Hovde (Red.), *MusPed:Research: Vol. 9. Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* (pp. 309–341). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.240.ch11>

Lisens: CC-BY 4.0

innledning¹

Mange former for musikkstiler og uttrykk som inngår i begrepet «populærmusikk» er preget av muntlig og gehørbasert formidling av musikalsk kunnskap med referanse til musikervirksomhet generelt, øving, komponering, arrangering, innspilling og så videre. Dette handler om beslutningstaking blant musikere, komponister, arrangører, lydteknikere og produsenter der og da, noe som ofte oppstår i spontane muntlige omgivelser når låter skapes under øving eller innspilling. Og dette står i kontrast til mange former for vestlig kunstmusikk, som tradisjonelt sett har blitt bevart og overført i form av skrevne partiturer og trykt musikk. I motsetning til muntligheten innen populærmusikken, har musikkvitenskap tradisjonelt i tidligere tider satt søkelys på den notasjons- og skriftbaserte delen av den musikalske arven ved å studere kilder om og av komponister og deres verk basert på deres skrevne partiturer og andre former for notasjoner. Dessuten har tolkning og formidling av denne typen skriftlige kilder tradisjonelt vært en viktig del av både utøvende klassisk musikkundervisning og forskning på feltet. Og som i sin tur – historisk sett – har preget opplærings- og utdanningstilbud innenfor musikk.

I dag (2024) står vi overfor en globalisert, mediert og teknologibasert verden med et mangfold av musikkulturelle uttrykk som kan lastes ned eller strømmes via internett. Dette er en situasjon som gir nye muligheter, men samtidig utfordringer. Eksempelvis gir nye nettbaserte teknologiske tilbud innen øving og samspill (blant annet *music minus one*-løsninger på YouTube) unike muligheter til å lære akkordskjemaer og låter via strømmekanaler og apper. Et annet eksempel er de gode mulighetene til å laste ned akkordskjemaer til kjente låter via Google. Dette kan være med på å bidra til enklere måter å lære for eksempel coverlåter ved at musikkutøveren selv slipper å lete seg fram til akkordskjemaet i en innspilling. Men samtidig: Utfordrer dette mer tradisjonelle opplæringstradisjoner innen gehørtradering? Det vil si opplæringstradisjoner som tradisjonelt sett har vært kjennetegnet av den enkelte musikers kroppsliggjorte innlæring og erfaring gjennom en årrekke kjennetegnet av «plukking» av innspillinger

1 Første avsnitt av denne innledningen har jeg tidligere publisert på engelsk i Dybo (2017). Avsnittet er i tillegg noe oppdatert sammenlignet med 2017-versjonen.

med originalt låtmateriale gjennom imitering og repetering av tilhørende akkorder, riff, skalaer, melodifraser og så videre, og som på den måten har bidratt til betydelig økt musikalsk innsikt og læringseffekt for den enkelte. Satt på spissen, ved at det ikke «plukkes» låter i samme grad lenger – grunnet at andre allerede har lagt ut på nettet kjente låter hvor de har plukket akkorder, riffs og så videre – kan en i et slikt *worst case*-scenario reise spørsmålet om en løper risikoen for at den tause kunnskapen forblir taus. Det vil si at en kan miste den læringsrike øvelsen med prøving og feiling gjennom imitering og som konsekvens kroppsliggjøringen av slike kunnskaper på instrumentet.

Gehörtraderte musikkformer, som eksempelvis jazz, rock, blues og viser, representerer i stort monn kunnskapsområder preget av taus kunnskap både innenfor opplæring og utøving.² I denne sammenheng er andelen av høyere utdanningsinstitusjoner i musikk som tilbyr opplæring i gehørtradert musikk og musikkteknologi i en eller annen variant stadig stigende.

Jeg skal i dette kapitlet særlig diskutere hvordan improvisert musikk og musikkteknologi både har skapt utfordringer og muligheter på ulike opplæringsnivåer innen gehørtradert musikk. Foreliggende tekst bygger på:

- En autoetnografisk tilnærming til opplæring innenfor gehørtradert musikk ved at mine egne erfaringer og bakgrunn som bandmusiker og det å lære instrumentet (elbass og gitar) inngår i diskusjonene.
- Min egen bakgrunn fra pedagogisk virksomhet innenfor kulturskoler og videregående skole, og ikke minst i samarbeidet kulturskole og grunnskole.
- Forsøk og forskning jeg har vært involvert i innenfor universitets- og høyskolesektoren hva angår studier av læringsstrategier innenfor ulike bandkonstellasjoner og gehørtradert musikk.
- Egen forskning innenfor jazz- og populærmusikkforskning relatert til kapitlets tematikk.

2 Her kan det skytes inn at en stadig større andel rock- og jazzmusikere har gjennomgått høyere musikkutdanning innenfor sine musikalske uttrykk i løpet av de drøyt to siste tiår. Samtidig er ikke dette bildet entydig, da det etter min erfaring fortsatt er en stor andel yngre rock- og jazzmusikere som har en mer autodidaktisk bakgrunn. Se for øvrig Tønsberg (2013).

I den videre framstillingen diskuteres ovennevnte i lys av større utdanningspolitiske debatter og forskning innenfor populærmusikkstudier, jazzforskning og etnomusikologi. Fokuset avgrenses til innlæringstradisjoner innenfor jazz og rock. Teksten er videre strukturert som følger: (1) metodologiske, teoretiske og begrepsmessige avklaringer; (2) selvposisjonering og autoetnografiske perspektiver; (3) uformelle læringsarenaer i populærmusikken; (4) det audiovisuelle og kroppslige aspektet i gehørtradert musikk; (5) gehørtradering som forsknings- og utdanningsfelt; (6) opplæring i gehørtradert musikk og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20); (7) oppsummerende diskusjon om gehørtradert musikk i skole og høyere utdanning.

1) Metodologiske, teoretiske og begrepsmessige avklaringer

Som det går fram av det punktmessige oppsettet ovenfor – over grunnlaget for foreliggende tekst – bygger mye av min framstilling på en autoetnografisk tilnærming. Dette er en tilnærming som krever en nærmere avklaring siden betydningsinnholdet i bruken av «autoetnografi» varierer i stor grad innenfor høyst ulike fagdisipliner. Her vises det til framstillingene av og diskusjonene om autoetnografi hos for eksempel Adams et al. (2021), Denzin et al. (2024) og Reed-Danahay (2021).

En mye brukt forklaring på hva autoetnografi kan være er at forskerens personlige bakgrunn og opplevelser innenfor det tema som det forskes på inngår som del av bredere anlagte analyser og framstillinger i en undersøkelse. Min bruk av dette begrepet samsvarer i stor grad med Howlett (2009, s. 3), da vi begge skriver inn i vår forskning autoetnografiske perspektiver på gjøremål og hendelser vi har vært med på tilbake i tid. Michael Howlett³ på sin side som internasjonalt profilert elbassist i bandet Gong⁴ på syttitallet og på åttitallet som internasjonalt kjent musikkprodusent for band og artister som Martha and the Muffins, Orchestral Manoeuvres in the Dark, Thompson Twins, Gang of Four, A Flock of Seagulls og Joan Armatrading.

3 <http://www.mikehowlett.co.uk>

4 <https://www.gongband.com>

Det metodologiske grunnlaget i Howletts doktoravhandling *The Record Producer as Nexus: Creative Inspiration, Technology and the Recording Industry* (Howlett, 2009) – og som utgjorde en hybridavhandling bestående av en kunstnerisk del og en teoretisk analytisk del forankret innenfor populærmusikkvitenskap (*popular musicology*) – var å undersøke studilogger fra hans tidligere arbeid som produsent på åttitallet. Og på det grunnlag, 29 år etter, å skrive en analytisk autoetnografi over hvordan studioproduksjonene ble til og hvor sluttproduktene i form av musikkutgivelser og video-produksjoner inngikk som kunstnerisk del i denne hybridavhandlingen. Howlett argumenter i det følgende for hvordan det tilbakeskuende blikket 29 år senere fungerer metodologisk:

... it informs my methodology well: it is only 'with the falling of the dusk' – after the day's action is done – that reflection and analysis can take place. In the heat of the action philosophy is far from the participants consciousness. To look back now – 29 years later – and try to understand the reasons for my actions and choices has the benefit of hindsight. (Howlett, 2009, s. 3)

Tilsvarende bygger flere av de eksempler jeg bringer fram i foreliggende tekst på et tilsvarende tilbakeskuende blikk og beskrivelser av mine opplevelser og erfaringer som bandmusiker, musikkpedagog, lærer og forsker, og hvor vi snakker om opplevelser og erfaringer som strekker seg mer en tretti år tilbake i tid. Denne bakgrunnen – og tilsvarende Howletts etterpåklokskap 29 år etter – forsøkes tolket inn i en kritisk analytisk diskurs hvor tidligere og pågående forskning innenfor etnomusikologi og jazz- og populærmusikkstudier inngår.

Angående termen «populærmusikk» kan det argumenteres for at dette begrepet har en lang historie, og det konseptuelle innholdet har endret seg som følge av historiens utvikling (se f.eks. Baker et al., 2018; Dybo, 2005a, 2013; Frith, 2007; Scott, 2008; Watt et al., 2017). Eksempelvis var begrepet populærmusikk på 1800-tallet i bruk for å omtale folkeviser og musikk i folkelig bruk, mens begrepet i første halvdel av 1900-tallet ble brukt om arbeidssanger, musikk i restauranter og jazz, for å nevne noe (Dybo, 2005a, s. 128–129, 2013, s. 78–90; Frith, 2007). Jeg har i et tidligere arbeid (Dybo, 2013, s. 80) diskutert hvordan noe av det friskeste forsøket på en definisjon av hva populærmusikk kan være, er den som settes fram av den britiske

elgitaristen og «folk»-artisten Richard Thompson (f. 1949). Her diskuterer jeg hvordan blant annet tittelen på hans plateutgivelse *1000 Years of Popular Music* (Beeswing Records 2003, BSW003) indikerer en problematisering av vanlige oppfattelser av hva som kan inkluderes i et slikt begrep, ut fra både en samtidsorientering og historiserende perspektiver.

Etter andre verdenskrig har «populærmusikk» først og fremst blitt brukt for å representere gehørtraderte musikalske tradisjoner som rock, pop, reggae, folkemusikk, verdensmusikk og så videre. På denne måten omfatter begrepet populærmusikk mange musikalske genrer og stiler, og det er en slik forståelse av begrepet som ligger til grunn for dette kapittelet. Imidlertid settes hovedfokuset på gehørtradering innenfor jazz og rock.⁵

«Gehörtradering» refererer til opplæringstradisjoner og overføring av musikalsk kunnskap innenfor ulike musikk-kulturer som primært ikke har sitt utgangspunkt i notasjon av hendelsesforløpet under en framføring (se Dybo, 2013, s. 109–115; Haston & McPherson, 2022; Lilliestam, 1995, 1996). Det som særskilt framstår som felles kjennetegn for de genrer som inngår i begrepet «gehørtradert musikk», er at aktørene (musikerne) i større eller mindre grad er medkomponister for det som skjer underveis. Hver enkelt musiker bidrar på denne måten til å skape låten, ved at den enkelte ut fra sitt instrumentale eller vokale ståsted fargelegger og dermed preger framføringen på sin personlige måte. Ved at såpass mye av en låt blir til under framføring og/eller innøving, blir samtlige musikere og sangere ut fra et slikt perspektiv medkomponister og medarrangører. På denne måten kan en si at strukturen innenfor en slik setting blir mer «flat», ved at samtlige musikere/sangere mer eller mindre er likestilte. Dette kommer dermed i motsetning til svært mye av de på forhånd ferdig komponerte og fullt utskrevne musikkverkene, slik vi for eksempel ofte finner det uttrykt innenfor mye vestlig kunstmusikk. I en slik tradisjon vil en få en mer hierarkisk organisering, med komponisten på toppen av «pyramiden», etterfulgt av dirigenten som tolker komponistens verk, og nedover i orkesterstrukturen befinner de ulike musikergruppene seg (Cook, 2000).

5 For en mer utdypende diskusjon og definisjon av begrepet populærmusikk viser jeg til eksempelvis Dybo (2013), Frith (2007) og Middleton (1990).

Ofte anvendes betegnelsen «gehørtradert musikk» på musikk med utgangspunkt i ulike folkelige musikkformer som rock, jazz, blues, reggae, tradisjonsmusikk og verdensmusikk og andre krysskulturelle musikkformer som ikke deler kulturelt opphav.

Sammenfattet er dette kapittelets teoretiske overbygning basert på en etnomusikologisk tilnærming og diskurs som kjennetegnes studiet av «musikk som kultur» (se f.eks. Blum, 2023; Merriam, 1964; Nettle, 2015; Rice, 2014; Ruud, 2021), supplert av studier på feltet innenfor jazz- og populærmusikkforskning. I foreliggende kapittel inkluderer en etnomusikologisk tilnærming studier av musikalsk praksis innenfor gehørtraderte musikkpraksiser som rock og jazz gjennom «deltagende observasjon». Således er et viktig formål å undersøke kunnskapen innenfra i slike musikalske settinger. I tråd med etnomusikologens og sosialantropologens oversettelser av kulturens egne normer og verdier til et mer allment analytisk språk (se f.eks. Geertz, 1973), gjennomføres dette i foreliggende kapittel i form av en analytisk diskusjon støttet opp av teoretiske perspektiver på kroppsfenomenologi hos Merleau-Ponty (1962), Dreyfus og Dreyfus (1986) og Blacking (1973).

2) Selvposisjonering og autoetnografiske perspektiver

Min egen bakgrunn som elbassist innen jazz, rock og visegrupper er et viktig utgangspunkt for mine analyser og diskusjoner i dette kapitlet. Jeg begynte å spille gitar i 1971 og elbass i 1972, hvor sistnevnte har vært mitt hovedinstrument i alle disse årene siden den gang. I tillegg studerte jeg kontrabass i vestlig klassisk musikktradisjon i perioden 1979–1983, men jeg sluttet å spille dette instrumentet grunnet at jeg ønsket å fokusere på elbass. Denne praktiske musikkopplæringen ble fulgt opp med en omfattende musikkvitenskapelig utdanning – inkludert både kunstneriske og teoretiske disipliner – fra det tidligere Universitetet i Trondheim (nå Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU) på åtti- og nittitallet med hovedvekt på jazz- og populærmusikkstudier på henholdsvis BA-, MA- og ph.d-nivå. På BA- og MA-nivå hadde jeg elbass som hovedinstrument.

Før jeg begynte å jobbe innenfor forskning og høyere utdanning i 1990 var jeg i siste halvdel av åttitallet lærer på kommunale kulturskoler og

rockeverksteder i Trøndelag-regionen pluss lektor på en musikk-, dans- og dramalinje ved en videregående skole i samme region. Jeg underviste i elbass, gitar/elgitar, samspill rock og jazz og musikkteori.

Vurdert i ettertid spilte norsk høyere musikkutdanning en internasjonal tendens i vår vestlige kulturkrets på høyere musikkutdanning og forskning på den tiden. Hovedtyngden av musikkutdanningene internasjonalt var gjennom åttitallet og ved inngangen til nittitallet fortsatt orientert mot en vestlig innrettet kunstmusikktradisjon, riktignok med noen få unntak, blant annet Universität für Musik und Darstellende Kunst⁶ i Graz i Østerrike.

Internasjonalt var forskning og utdanningsløp i populærmusikk i sin tidlige fase. I denne sammenheng kan nevnes at International Association for the Study of Popular Music (IASPM)⁷ ble etablert i Amsterdam i 1981, og i 1990 kom Richard Middletons viktige bok *The Study of Popular Music* (Middleton, 1990) der han trekker linjene opp for et nytt forsknings- og utdanningsfelt. I et tidligere arbeid (Dybo, 2013) har jeg diskutert mer inngående oppbyggingen av dette forskningsfeltet. I korte trekk handler feltet om den nye ungdomskulturens musikalske identiteter som vokste fram fra og med femtitallet som i langt i større grad var rotfestet i de nye rockmusikalske uttrykkene hvor blant annet kjønn, kropp og seksualitet, mote, opprør, klasse og ny musikkteknologi i form av elgitarer, elbasser, keyboards og så videre kom mer i fokus. Det var slike kjennetegn mange forskningsbidrag innenfor det nye populærmusikkforskningfeltet tok tak i, og ut av dette globale nettverket har viktige forskningstidskrifter som *Popular Music*⁸ og *Popular Musicology Online*⁹ vokst fram.

Opplæring på bandinstrumenter

Da jeg tidlig på syttitallet begynte å spille elbass i femtenårsalderen var det ingen tilbud innenfor grunnskoler og musikkskoler om opplæring i bandinstrumenter og gehørtradert musikk. Ved musikkskolene var tilbudet kun basert på en notebasert vestlig kunstmusikktradisjon med opplæring i instrumenter som messing- og treblåseinstrumenter, fiolin,

6 Se <https://jazz.kug.ac.at/en/> og <https://jazzforschung.kug.ac.at/en/>

7 Se <https://www.iaspm.net>

8 Se <https://www.cambridge.org/core/journals/popular-music>

9 Se <http://www.popular-musicology-online.com>

bratsj, cello og kontrabass, piano og sang, også om du ønsket å ta timer hos etablerte private musikkpedagoger. I tillegg kom musikkorpene med tilbud om opplæring innenfor sine instrumentgrupper. På bakgrunn av denne settingen var læringsarenaen for kommende bandmusikere høyst uformell sammen med venner hvor vi benyttet hverandres respektive «gutterom» som læringsarena. Og etter hvert fikk vi i gang band.

Opplæring i improvisasjon var gjennomgående en mangel i opplærings-tilbudene i musikk innenfor grunnskole, videregående skole og høyere utdanning på denne tiden. Det vil si det manglet opplæringstilbud for kommende bandmusikere som kunne gå inn i ulike ensembleformer knyttet til jazzrock-fusion, soul, blues, rockeband og så videre, og som i høy grad var improviserende musikere. Etter at jazzutdanningen ved musikkonservatoriet i Trondheim – også kjent som «jazzlinja» – startet opp i 1979, var dette lenge det eneste rendyrkede utdanningstilbudet innenfor gehørtradert musikk i Norge med vekt på jazzimprovisasjon og samspill. Men der var det svært vanskelig å komme inn. Mange kommende norske jazz- og rockemusikere søkte seg heller inn på studier i USA, og hvor Berklee College of Music i Boston ble et populært studiested. Danske Rytmisk Musikkonservatorium i København ble etablert i 1986.

Dette spilte også en internasjonal tendens i tiden. Det vi så var at musikkonservatorier og musikkhøgskoler på seksti-, sytti- og åttitallet nesten utelukkende fokuserte på instrument- og vokalopplæring innenfor en «vestlig klassisk» kunstmusikktradisjon. Imidlertid var det ingen kvoteordning eller begrensninger i valg av hovedinstrument ved norske universitetsinstitutter som Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo og Musikkvitenskapelig institutt ved daværende Universitetet i Trondheim (nåværende NTNU). Det var disse to universitetsinstitusjonene som tilbød studier i musikkvitenskap i Norge på denne tiden. I denne sammenheng var jeg en av de første som hadde elbass som hovedinstrument på studiet i musikkvitenskap i Trondheim.

Denne fortellingen kan si noe om opplevelsen av et utdanningssystem på åttitallet som ikke tok inn over seg det mangfoldet av musikkulturelle uttrykk som hadde preget vår kulturkrets gjennom flere tiår allerede da. Sentralt i denne fortellingen er teknologisk utvikling og mediering av populærkultur i og utenfor denne vestlige kulturkrets, og som i stort

monn satte sitt preg på musikkindustrien i form av elektriske bandinstrumenter, keyboards, forsterkerutstyr og så videre.

3) Uformelle læringsarenaer i populærmusikken

La oss gå nærmere inn på enkelte uformelle arenaer og former for gehørtraddert musikk læring. En vesentlig bestanddel av kunnskapsområdet er læring ved imitasjon som er tematisert i en rekke forskningsstudier (bl.a. Berliner, 1994; Blacking, 1973; Dybo, 1995, 1996, 1999, 2017; Johansson, 2002; Monson, 1996). Ikke minst utgjør dette et velkjent forskningsområde og tematikk innenfor etnomusikologi og populærmusikkforskning, inklusive musikkpedagogiske studier (se f.eks. Dybo, 2013; Green, 2002; Howlett, 2009; Lilliestam, 1995). Jeg skal nå diskutere enkelte former for innlæring av nytt låtmateriale i populærmusikken med utgangspunkt i rock, blues og jazz.

Transkripsjon og musikkteknologiske hjelpemidler i læringsprosessen

Hva slags uformelle læringsarenaer snakker vi om? Før internett og digital teknologi kom i allmenn bruk rundt 1995, var en viktig læringsarena for kommende bandmusikere å gjennomgå innspillinger med sine musikalske forbilder på spolebåndsoptaker som ga teknologisk mulighet til å spille av musikkseksempler på halv hastighet. Ulempen var at avspillingen låt en oktav lavere. Samtidig ga en slik form for avspilling muligheten til lettere å fange opp et utvidet harmonisk underlag, bruken av komplekse skalaer med tilhørende tonale fraseringer, eksempelvis i innlæringsprosessen av en gitarsolo hos en elgitarist. Raske og komplekse gitarsoloer kunne med denne teknikken enklere la seg fange opp gjennom imitering og stadige repetisjoner av eksempelvis krevende fraseringer, «bending» (hvordan strengen fra en utgangstone på samme bånd dras oppover i tonehøyde), subtile rytmiske mønstre og pulsmarkeringer.

Oppgaven var så å gjenta tonene på instrumentet ved tilbakevendende detaljstudier og imitering av en innspilt låt. På denne måten oppdaget man flere nye subtile nyanser i eksempelvis gitarspillet (f.eks.

«bendingteknikker»). Til slutt var utfordringen å spille eksempelvis en innlært gitarsolo unisont med den originale innspillingen i normal hastighet på båndopptakeren. Dette også for å lære låtens musikalske «groove» i form av til dels subtile fraseringsmønstre og rytmiske nyanser i form av låtens timing og puls. Ved denne form for imitering og gjentatte repetisjoner av krevende detaljer går man dypere og dypere inn i det musikalske materialet. Og med en slik tilnærming til innlæring kan vi snakke om en form for «kroppsliggjøring» (Dreyfus, 1990; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dybo, 1995, 1996, 1999; Merleau-Ponty, 1962; Sudnow, 1978, 2001). Jeg skal utdype dette nærmere under diskusjonen om improvisasjonsmusikerens læringsstrategier nedenfor.

Transkribering hører med til den type detaljstudier av musikalske forløp som presenteres ovenfor. En tankevekkende publikasjon i så måte er Peter Winklers artikkel “Writing Ghost Notes: The Poetics and Politics of Transcription” (Winkler, 1997).¹⁰ Her ønsker han å videreutvikle transkripsjonsverktøyet til forsøksvis å fange opp eksempelvis musikalske grooves og klanglige karakteristika hos en utøver rundt en framføring. Som eksempel tar han særskilt for seg Aretha Franklins framføring av «I Never Loved a Man».¹¹ Innledningsvis beretter han at når han første gang hørte denne innspillingen, i 1967, ble han både «thrilled and shaken» (Winkler, 1997, s. 169). For Winkler blir det viktig å utvikle et egnet analyseapparat for eksempelvis Franklins klanglige kjennetegn, for hennes rytmiske oppfattelse og for den groove som etableres i innspillingen. Winkler ønsker å bruke transkripsjon som en del av metodeapparatet i denne sammenheng, men han supplerer den med velkjente etnomusikologiske «diakritiske» tegn som symboliserer bruk av vibrato, glissando-effekter, vokal- og konsonantlyder (herunder aspirerte lyder) og så videre. På denne måten søker han å fange opp karakteriske trekk for en musikalsk praksis i den afrikansk-amerikanske musikk-kulturen som Franklin er en del av. Dermed kan en også si at transkripsjonsarbeidet får en politisk funksjon.

10 Denne diskusjonen om Peter Winklers transkripsjonsmetoder har jeg tidligere publisert i Dybo (2013, s. 20).

11 «I Never Loved a Man» (Ronny Shannon) © 1968 Pronto Music (BMI) og Fourteenth Hour Music (BMI).

Med dette er vi inne på transkripsjon som alternativ eller tillegg til hørelærefaget som jeg skal diskutere nærmere senere i dette kapitlet. Et argument for transkripsjon er at man ved en slik mer inngående læring av en låt på grunnlag av innspillinger utvikler gehøret i større grad ved en stadig gjentakelse av partier i en innspilling, og med det oppdages stadig nye små, men viktige detaljer. Ved å transkribere melodilinjer, akkorder og akkordrekker (f.eks. bruken av vamp), rytmiske strukturer og nyanser kan det her argumenteres for at bandmusikere tilegner seg kjennetegnende interne kodefortroligheter innenfor gehørtradert musikk – for eksempel subtile rytmiske nyanser i grooves – i langt større grad.

VHS-bånd (forkortelse for *video home system*) – som ble etterfulgt av DVD-plater (forkortelse for *digital versatile disc*) – var to nye avspillingsformater for lyd og bilde som ble introdusert på markedet i henholdsvis 1976 og 1996. Sammenlignet med spolebånd-spillere kom i tillegg det fortrinnet at man kunne studere visuelt et musikalsk forbilde på instrumentet sitt. Dette ga mange muligheter for å studere posisjoner, fingerbruk og så videre. Og etter internettets inntreden på det globale markedet står vi overfor en helt ny verden av muligheter via strømmetjenester som YouTube og andre nettløsninger som gir mulighet til spille av musikkseksempler i flere hastighetsvariasjoner samtidig som opprinnelig tonehøyde beholdes. Man slipper tidligere utfordringer med å spille av et opptak på halv hastighet og dermed at opptaket låter en oktav lavere.

Det har vært mange muntlig-baserte sjargonger – alt avhengig sted, tid og miljø – for denne type innlæringspraksis. Fra min egen tid som bandmusiker har jeg selv brukt og møtt termer som «plukke låter» og «planke låter». Dette innenfor en band-setting hvor målet i første rekke var å spille cover-låter og skaffe spillejobber, og etter hvert bygge opp et repertoar som bestod av egne låter.

En annen viktig arena for uformell læring innenfor bandvirksomhet har, den gang som nå, vært det som skjer gjennom musikkbransjen i form av demonstrasjoner av bandutstyr hos forhandlere eller importører av musikkutstyr. Dette særlig med henblikk på den elektronisk skapte sounden til en musiker og band.

Eksempler på uformell læring og utviklingen av personlige musikersignaturer innenfor rock

Denne form for uformell opplæring i gehørtradert musikk er velkjent fra populærmusikkhistorien. Gjennomgående er *peer-to-peer*-prinsippet innenfor eksempelvis et rockeband en kjent læringsform i rockhistorien. Et eksempel er hvordan et band øver inn nye låter: Melodilinjen – eller en vamp (som refererer til gjentatte akkordsekvenser) – vil ofte først introduseres muntlig av et medlem av bandet til de andre bandmedlemmene ved å spille den, synge den og så videre. Deretter blir melodilinjen arrangert kollektivt under øving, og i forbindelse med innspillingsprosesser er ofte produsenten og lydteknikeren involvert i denne komposisjonsprosessen (Berkaak & Ruud, 1994; Bråthen, 2013; Howlett, 2009; Johansson, 2002). Dette er en kultur som gjenkjennes av både muntlig artikulert og taus kunnskap, og ikke minst en flat struktur i innlæringsprosessen i tråd med *peer-to-peer*-prinsippet. Dette underbygges også av forskning som Lucy Greens studier (Green, 2002) av hvordan bandmusikere organiserer sine samspillsprosjekter og innlæring av låter. I denne sammenheng undersøker Green uformell læring blant populærmusikere med utgangspunkt i dybdeintervjuer med 15 britiske musikere i aldersspennet 15 til 65.

Blant andre musikkforskere som har tematisert denne form for uformell innlæring kan nevnes de svenske musikkforskerne KG Johansson (2002) og Anna-Karin Gullberg (1999, 2002), som gjennomførte studier av uformell innlæring i rockeband. Mens Johansson tematiserte den uformelle læringen og samspillsformene innenfor et rockeband utenfor det etablerte utdanningssystemet, tematiserer Gullberg slike læringsformer i band som inngår i utdanningsløpene ved Musikhögskolan i Piteå. Begge var involvert i den tidlige høgskoleutdanningen *BoomTown Music Education*¹² i Borlänge i Dalarnas Län initiert av blant andre Musikhögskolan i Piteå ved Luleå tekniske universitet. Dette EU-finansierte utdanningsprosjektet i populærmusikk utgjorde et utdanningsløp basert på populærmusikkindustriens egne normer for kunnskap og læring innen samspill, studiopraksis, lydmi-ksing,

12 Hjemmeside: <http://www.boomtown.nu>

karrierebygging som musiker, bransjelære og så videre. Imidlertid er *BoomTown Music Education* nå lagt ned.

Jeg skal gå inn på utviklingen av unike musikersignaturer og karrierer innenfor populærmusikk på høyt internasjonalt nivå gjennom et par britiske eksempler:

1. Fløytisten, vokalisten, låtskriveren – og ikke minst drivkraften – Ian Anderson¹³ (f. 1947) fra Jethro Tull er et godt eksempel på hvordan han som ung kommende musiker drømte om å bli kjent rockegitarist og spille som Erik Clapton. Anderson ga tidlig opp dette prosjektet for i stedet å bygge opp sin personlige signatur som selvlært fløytist kjennetegnet med bruk av mange perkussive klangeffekter på instrument. I hans tid (siste halvdel av sekstitallet) var dette en høyst original vei inn i rocken. Dette viser en velkjent innlæringsstrategi innenfor gehørtradert populærmusikk ved å imitere sine stilidealer for så å utvikle sin personlige signatur som musiker (jf. ovennevnte beskrivelser av båndopptakeren som teknologisk hjelp).
2. *Lillebjørns gitarbok* (Nilsen, 1973 og senere utgivelser), skrevet av den norske viseartisten Lillebjørn Nilsen (1950–2024), var den innføringsboken i ulike sider ved gitarspillet som fungerte veldig godt for mange kommende bandmusikere på sytti- og åttitallet. Den britiske elbassisten Dave Pegg (f. 1947), kjent fra band som Fairport Convention og Jethro Tull, forteller en tilsvarende historie fra Storbritannia om Bert Weedons bok *Play in a Day: Guide to Modern Guitar Playing* (Weedon, 1957) som tilsvarer Lillebjørn Nilsens pedagogiske prosjekt med sin gitarbok: «We all learned to play music by the Shadows and Bert Weedon's *Play in a Day*-book, which was a book you bought. And everybody, like Simon Nicol, Richard Thompson, myself, we all bought that book. And the Shadows were our heroes, and Hank Marvin was our hero».¹⁴ I tillegg til internasjonalt velkjente gitaristnavn som Pegg nevner han

13 Dette eksempelet med Ian Anderson og Jethro Tull har jeg tidligere publisert som kronikk i *Fædrelandsvennen*. Se Dybo (2010).

14 Dave Pegg i intervju med forfatteren på konsertlokale i South Petherton, Storbritannia 4. mai 2010.

også navn som Eric Clapton, Mike Oldfield, Paul McCartney, Steve Hillage, George Harrison, John Lennon, Sting, Brian May, Pete Townshend og mange flere som eksempler på store navn innenfor populærmusikkhistorien som startet sin læreprosess på gitar med utgangspunkt i Weedons gitarbok.

Den gehørtraderte musikerens signatur

Et velkjent mål innenfor gehørtraderte musikkpraksiser er eksempelvis for kommende jazz- og rockemusikere å bygge opp sine respektive personlige og unike signaturer som utøvere. I denne sammenheng er en viktig læringsarena innen jazz- og rock-miljøer å lære sitt instrument og spille i band. Jeg har ovenfor belyst enkelte momenter i så måte med referanse til rock- og bluesmusikere.

I denne sammenheng har jamsessions vært en viktig arena for improvisasjon og samspill. Ikke minst har sosialisering inn i rock- og jazzmiljøer – og med det læring av en rekke uskrevne koder både musikalsk og kulturelt – vært viktige læringsarenaer for utviklingen av musikerens personlige og unike sound og improvisasjonsferdigheter.

Eksempelvis er det for en jazzmusiker innenfor en «mainstream/post-bebop»-jazz-tradisjon og tilhørende kulturelle setting en forventning – det vil si uskreven kode – om at man skal beherske standardrepertoaret.¹⁵ En vanlig oppfatning blant jazzutøvere, med utgangspunkt i jazzstilistiske strømninger som har sitt opphav før utviklingen av frijazz, er at en jazzmusiker må kjenne standardrepertoaret, eller som den norske jazzbassisten Bjørn Alterhaug uttrykker det: «Det er ikke populært å si at du ikke kan låten.»¹⁶ Dette er med på å skape en rekke uttalte og uuttalte forventninger til

15 I *The New Grove Dictionary of Jazz* definerer Robert Witmer begrepet *standard repertoire* som «a song that a professional musician may be expected to know. Standards in jazz include popular songs from the late 19th century (e.g., *When the saints go marching in*), songs from Broadway musicals and Hollywood films by composers such as George Gershwin, Jerome Kern, Harold Arlen, Irving Berlin, Cole Porter, and Richard Rogers, and tunes newly composed by jazz musicians (e.g., Thelonious Monk's *Round Midnight*, Dizzy Gillespie's *A Night in Tunisia*, and John Coltrane's *Giant Steps*). Jazz musicians themselves, however, distinguish further between these categories, referring to the first as comprising dixieland standards, the second as unqualified or mainstream standards, and the last as jazz standards; it is the consensus that the essential repertory of standards is comprehended within the mainstream category» (Witmer, 1994, s. 1155).

16 Bjørn Alterhaug i intervju med forfatteren 8. juni 1999.

jazzmusikeren. Altså, en del premisser – eller vi kan også omtale dette som *common knowledge* blant jazzmusikere – som er til stede i den kulturelle settingen for en standardjazz-framførelse. Forventningen er at når musikeren stiller på for eksempel jamsession så behersker vedkommende standardrepertoaret. Dette er noen av premissene for denne type improvisasjonspraksis.

Foruten sosialiseringsprosesser gjennom jazzmiljøene var det for den kommende jazzmusikeren en del tilgjengelig pedagogisk litteratur som kunne bestilles på postordre. Jeg husker veldig godt fra sytti- og åttitallet hvordan vi saumfarte annonser for postordrebestillinger fra forleggeren og jazzpedagogen Jamey Aebersold i det amerikanske jazzmagasinet *Down Beat*. Gjennom Aebersolds jazzlitteratur¹⁷ – med tilhørende lydvedlegg (plater og/eller kassetter) bestående av *backing tracks (music minus one)* til en rekke standardlåter – ga dette mulighet for å lære akkordskjemaer, *turnarounds* som gjerne utgjorde en to takters overgang til neste del i akkordskjemaet, og å øve *walking bass* basert på II-V-I-progresjoner. Den viktigste læringsformen var allikevel å imitere basslinjer og transkribere og spille disse til originalinnspillinger.

Denne tematikken om jazzmusikerens kodefortrolighet og improvisasjonsferdigheter har vært tematisert i en rekke etnomusikologiske og jazzforskningspublikasjoner, blant andre Alterhaug (2003, 2004), Berliner (1994), Dybo (1995, 1996, 1999, 2008) og Monson (1991, 1996).

Jazzens læringsmiljøer som eksempel

Mange norske jazzmusikere fra etterkrigsgenerasjonen født på førti- og femtitallet ble i utgangspunktet opplært i improvisasjon ved å etterligne amerikanske jazzmusikere og lærte på denne måten ferdighetene til å kunne spille sammen. Dette var deres grunnleggende skole for å lære jazzimprovisasjon, og slike former for imitasjoner bidro til å utvikle deres respektive unike spillestil. Noen få eksempler på slike norske jazzmusikere er kontrabassisten Bjørn Alterhaug (f. 1945), tenorsaksofonisten Bjørn Johansen (1940–2002) og pianisten Egil Kapstad (1940–2017). Dette er den samme måten å lære improvisasjonsferdighetene på som er nøye

17 Jamey Abersolds publikasjoner og onlinetjenester presenteres nærmere på denne hjemmesiden: <https://www.jazzbooks.com>

beskrevet og analysert i en amerikansk jazztradisjon av Paul F. Berliner (1994), og videre diskutert og analysert av Bjørn Alterhaug (2004) om bruken av denne improvisatoriske tradisjonen utenfor USA. For en videre diskusjon om dette emnet viser jeg til disse nevnte publikasjonene.

Den gehørtraderte musikerens improvisasjonsferdigheter, koder og læringsstrategier¹⁸

Som eksempel på læringsstrategier blant gehørtraderte musikere skal jeg nå diskutere utvikling av improvisasjonsferdigheter innenfor enkelte jazztradisjoner. Når det er sagt, vil jeg innledningsvis påpeke at dette ikke er en unik situasjon for jazzrelaterte musikkuttrykk. Dette er i høyeste grad læringsstrategier og ferdigheter i improvisasjon også gjeldende for andre gehørtraderte musikkformer som blues, rock, reggae, ulike folkemusikktradisjoner og så videre.

Men for å ta jazzmusikeren som eksempel: Hver enkelt jazzmusiker har ulik erfaringsbakgrunn og ulik forankring i jazzhistorien. Dette resulterer i at vi kan oppleve høyst ulike jazzmiljøer som eksisterer parallelt i samme tidsperiode. På denne måten søker jazzmusikere sin identitet og sitt musikalske virke innenfor jazzmiljøer som gjenspeiler den enkeltes interesser. En slik miljøtilhørighet har jeg i et tidligere arbeid betegnet med begrepet «kulturelt rom» (Dybo, 1996), og følgelig blir musikkmiljø-tilhørighet betegnet med «musikkulturelt rom». Innenfor norsk jazzliv på syttitallet kunne vi oppleve et oppkomme av forskjelligartede musikkulturelle rom. Dette skjedde ved at standardjazzformer som bebop, cool og hardbop gikk inn i en ny blomstringsfase i Norge i dette tiåret. Samtidig oppstod nye blandingsformer som jazz-rock eller fusion-jazz, som er en annen etikett på denne musikkformen, der også innflytelsen fra ulike etniske musikkformer fikk en viss betydning. Vi er også vitne til jazzmusikere som finner sitt kulturelle rom innenfor ulike tradjazz-miljøer. Miljøene danner sine egne tradjazz-klubber og

18 Deler av nedenstående underkapittel utgjør bearbejdede og oppdaterte versjoner av først og fremst det tidligere publiserte arbeidet Dybo (2005b, s. 101–103), men også Dybo (1995, 1996, 1999).

tradjazz-festivaler,¹⁹ og det er særlig Oslo som markerer seg på dette området. Fenomenet går også inn under betegnelsen «revivaljazz».

På denne måten har hver enkelt jazzmusiker inkorporert ulik erfaringsbakgrunn innenfor en jazztradisjon, først og fremst ved at den enkelte har lært seg å spille gjennom en bestemt stilretning i jazzhistorien (f.eks. New Orleans, swing, bebop, cool og modaljazz). Og gjennom sosialisering inn i og samspill innenfor jazzmiljøer har jazzmusikeren lært seg sin individuelle måte å frasere på, legge akkorder på, bygge opp sine improviserte melodilinjler på, for å nevne noe. Ikke minst har hver enkelt musiker utviklet sin individuelle *timing*.

Dette er aspekter ved hvordan den enkelte jazzmusiker – eller for den saks skyld musikere innenfor andre gehørtraderte musikkformer – utvikler sin *sound*. Denne overføringen av kunnskap, det vil si det å lære å beherske instrumentet – eller ferdigheter som vokalist – og dermed bli i stand til å utvikle en særegen *sound*, skjer som oftest gjennom en sosialiseringssprosess inn i eksempelvis ulike jazzmiljøer, rockemiljøer, bluesmiljøer og så videre der blant annet deltagelse på jamsessions, festivaljobber og turnévirkosomhet er viktige arenaer for internalisering av improvisasjonsferdigheter. Når det i denne sammenheng brukes et uttrykk som «inkorporere», viser det til en diskusjon om det vi kan kalle tonens «kroppsliggjøring» som jeg har nevnt ovenfor. Det vil si på hvilken måte kunnskaper internaliseres som kroppslige ferdigheter. Med dette siktes det til den læringsprosessen som en improvisasjonsmusiker gjennomgår fra han eller hun begynner å lære seg å spille et instrument, hvor alt er nytt og alt ned til hver minste detalj må læres inn som reflekterte handlinger, til det ekspertnivået musikeren befinner seg når han/hun er intuitivt på høyde med improvisasjonssituasjonen. På dette nivået trenger ikke improvisasjonsmusikeren lenger å reflektere over valgene som blir foretatt. Improvisasjonsferdighetene er internalisert og kan hentes fram i improvisasjonsøyeblikket. Kroppens handlingsmønstre i forhold til improvisasjonsutøvelsen skjer intuitivt. Musikeren foretar sine improvisasjonsvalg perseptuelt ut fra hva vedkommende mottar av impulser fra sine medmusikere gjennom sanseinstrykk fra hørselen og synet uten å reflektere

19 Tradjazz er en forkortelse for det engelske uttrykket «traditional jazz» som er en samlebetegnelse for New Orleans-jazz, dixielandjazz, hot jazz osv.

i øyeblikket over det som skjer. Improvisasjonsmusikeren befinner seg på et ekspertnivå, hvis en skal bruke Dreyfus og Dreyfus' (1986) terminologi for en slik innlæringsprosess på et mer generelt plan.²⁰ Improvisasjonsvalgene skjer intuitivt på dette nivået gjennom en direkte rasjonell handling som skjer forut for den reflekterte tanke. Dreyfus og Dreyfus diskuterer slike spørsmål om innlæring i ferdigheter som fotballspill, bilkjøring og sjakkspill. Når det gjelder bilkjøring, kan vi ha i tankene det som skjer når vi kommer ut for en situasjon der det gjelder å handle raskt. Intuitivt trækker vi på bremsen, clutcher og skifter gir uten å reflektere over hvorfor vi i øyeblikket gjør det vi gjør i den gitte situasjon. Vi har ikke tid til å tenke i en slik situasjon, og kroppen handler perseptuelt direkte på impuls ut fra sanseintrykkene som kommer gjennom synet og hørselen. Dette kan analogiføres med det å lære seg å spille et instrument og det å lære seg improvisasjonsferdigheter. Dreyfus og Dreyfus (1986) setter et slikt innlæringsforløp opp som en femtrinns utviklingsmodell: (1) novisen, (2) den viderekomne nybegynner, (3) den kompetente, (4) den kyndige og (5) eksperten.

Med andre ord – i skapingen av en *sound* er ofte øve- og konsertsituasjonen hos gehørtraderte musikere forskjellig fra den som musikere innenfor en kunstmusikktradisjon tradisjonelt sett praktiserer. Sistnevnte skal som regel reprodusere et stykke tid. Med det forstås en på forhånd nedskrevet komposisjon. Han/hun spiller innenfor en lukket tidsform hvor strukturene er lagt ferdig på forhånd. Øvesituasjonen konsentreres om etyder, skalaer og utdrag fra orkesterlitteraturen, dessuten en streben etter en mest mulig stilriktig klang for å passe denne inn i symfoniorkesterets klangideal. En kan med andre ord si at idealene er mer entydige i klassisk musikk når det gjelder å utvikle en *sound* på instrumentet. Musikerne har for eksempel klare mål for uttrykkene de skal beherske på instrumentene sine. Dette gjelder musikalske uttrykk som *portato* (mellomting mellom legato og staccato), *leggiero* (lett) og så videre, dessuten ulike typer av vibratoeffekter. Med andre ord finnes det klare referanser til hvordan forskjellige musikalske uttrykk skal artikuleres innenfor en kunstmusikalsk tradisjon.

Hos eksempelvis jazzmusikeren er det andre momenter som spiller inn. Her kan det trekkes fram at interaksjonsforholdet mellom musikeren selv

20 Se også Dreyfus (1990).

og instrumentet blir annerledes hos en jazzmusiker. Dette gjenspeiler seg både i øvings- og konsertsituasjonen. I en øvings situasjon øver ikke jazzmusikeren ut fra et homogent klangideal for på den måten å passe inn i en større orkestersammenheng. Til dette kommer at han/hun sjelden øver etyder. I stedet blir utforskning av spillemåter og leken med instrumentet i øvesituasjonen en del av det personlige uttrykket. Instrumentet blir en del av kroppen ved at jazzmusikeren spiller seg selv under en improvisasjonshendelse. Det vil si at jazzmusikerens spill i denne sammenheng, som følge av sin gehørtradisjon, ikke på samme måte går gjennom et filter av (note) symboler, men mer i retning av en direkte kontakt mellom hjerne og kropp.

Når det gjelder tilblivelsen av den musikken vi kan oppleve i en konsertsituasjon, er jazzmusikere – og andre improviserende musikere – stadig på leting, på grunn av improvisasjonselementet under framførelsen. For den improviserende musiker kan man si at framtiden er «tom», noe som skaper et enormt press ved at vedkommende både er idéskaper (komponist) og utøver samtidig. Det assosiasjonsplanet som skapes ut fra de stemningen oppstår i forbindelse med en improvisasjonshendelse, vil være med på å styre hvilke veier improvisasjonsforløpet tar. De skjulte regler innenfor eksempelvis en stilretning i jazzen vil en utøver reagere spontant på.

Det som skjer under hendelsesforløpet i improvisasjonsprosessene kan beskrives i forhold til fenomenologiske kategorier ved å ta utgangspunkt i musikernes egne beretninger om det som hender. I denne forbindelse kan vi drøfte hva som er langtidshukommelse og hva som er korttidshukommelse i de valgene en improvisasjonsmusiker gjør. Videre kan det drøftes hvordan gehørtraderte musikere har internalisert sine improvisasjonsferdigheter. Disse momentene nevnes for å trekke fram enkelte eksempler på forhold som er med på å utvikle gehørmusikerens personlige sound.

4) Det audiovisuelle og kroppslige aspektet i gehørtradert musikk

Det visuelle aspektet ved innlæring og framføring av gehørtradert musikk har en viktig strategisk rolle, særlig når du spiller en låt for første gang, men også under den interaksjonsprosessen som skjer under framføring av kjente låter med bandet ditt. Dette kan eksempelvis være blikkvekslinger

i form av små *cues* som utgjør signaler/hint gjennom blikkveksling mellom musikerne, særlig når man går over til improviserte partier eller spiller soli. Dette tematiserer også KG Johansson i sin doktoravhandling *Can You Hear What They're Playing? A Study of Strategies Among Ear Players in Rock Music* (Johansson, 2002).

Fra min egen bakgrunn som elbassist kjenner jeg meg godt igjen i diskusjonen om visuelle aspekter under samspill. La meg nevne et eksempel i forbindelse med musikernes kroppsspråk: I flere bandsammensetninger har jeg lest keyboardistens venstrehånd når ukjente låter blir spilt, alternativt sett på gitaristens venstrehånd for å se hvilke akkorder ble spilt. Fra mitt eget gitarspill kjenner jeg gitarhalsen godt, og selv om jeg ikke er pianist, kjenner jeg klaviaturet. Ved siden av å bruke gehøret – når jeg eksempelvis tidligere har «steppet inn» som bassistvikar på konserter uten øving med bandet på forhånd – har en slik «lesing» av medmusikernes hender ofte vært en nødvendig strategi for å komme meg inn i låten som blir spilt. Skal man følge den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1962) kan man si at jeg her installerer meg i bandsamspillet som kropp. Gjennom mange års øving og praktisering i band og ulike konsertsammenhenger har jeg innarbeidet som kroppslige ferdigheter – og dermed lagret i minnet (langtidshukommelsen) – skalaer, akkorder og akkordrekker, blueskjemaer, II–V–I-progresjoner, posisjoner med tilhørende fingersettinger på elbasshalsen knyttet til tonalitet, skalaer og akkorder og så videre. Dette er en automatisert kunnskapsbakgrunn som er virtuelt til stede når jeg møter en ny musikalsk setting gjennom den sansningen som skjer i øyeblikket gjennom synet og hørselen. Perseptuelt i øyeblikket installerer jeg meg i den musikalske hendelsen som kropp. Intuitivt aktualiseres forut for den bevisste tanke nødvendige «tangible» ferdigheter som elbassist i en slik sammenheng. Det «tangible» refererer til den sansning som skjer gjennom berøring (huden) i øyeblikket i form av fingersetting på strengene både på venstre og høyre hånd, og hvordan jeg automatisk plasserer fingrene på venstre hånd i riktige posisjoner på elbasshalsen og høyre hånds peke- og langfingre på strengene. Jeg har i tidligere publikasjoner (Dybo, 1995, 1996, 1999) diskutert ulike sider ved et slikt Merleau-Ponty-perspektiv knyttet til jazzimprovisasjon og utøvelse. Samtidig er det stort behov for tilsvarende forskning på andre gehørtraderte musikkuttrykk.

En tankevekkende og viktig publikasjon innenfor denne form for audiovisuelle koder og kroppslige ferdigheter, er den amerikanske sosiologen og jazzpianisten David Sudnows bokutgivelser *Ways of the Hand: The Organization of Improvised Conduct* (Sudnow, 1978) og den mer populariserte versjonen for en større leserkrets: *Ways of the hand: A Rewritten Account* (Sudnow, 2001).²¹ Inspirert av Merleau-Ponty (1962) tematiserer Sudnow hvordan han installerer seg bak pianoet som subjekt og kropp. Ved siden av å rette blikket mot medmusikerne er i dette tilfellet Sudnows umiddelbare førrefleksive observasjoner av egne hender på klaviaturet en viktig strategi under innlæring av nye jazzlåter og utøvelse. Også den britiske etnomusikologen John Blacking diskuterer denne tematikken i sin bok *How Musical is Man?* (Blacking, 1973) – med bakgrunn i sitt feltarbeid fra Venda-kulturen i Sør-Afrika – menneskets forutsetninger for å oppfatte og organisere musikalsk lyd under utøvelsen.²² I Blackings bok blir dette omtalt som *perception of sonic order*, som kan oversettes med *persepsjon av organisert lyd*. Blacking diskuterer dette ut fra hvordan man skaper og opplever musikk ut fra ulike kulturelle kontekster. Men også andre fysiske forhold kan selvfølgelig spille inn i organiseringen av lyd: En del er bestemt av type instrument, for eksempel fingersetning, hvilke fysiske forutsetninger som ligger der i utgangspunktet (hull i fløyta, klaviaturet, gripebrettet på gitaren osv.). Blacking skriver at «... jeg mener at persepsjon av organisert lyd, om den er medfødt eller tillært, eller begge deler, må være i bevisstheten før den dukker opp som musikk» (Blacking, 1973, s. 11, min oversettelse). Og denne organiseringen er kulturbetinget, ifølge Blacking, og som også underbygges av eksemplene diskutert ovenfor av jazzmusikerens strategier for læring og utøvelse. For Sudnow er klaviaturet, låtene, akkordskjemaet, medmusikerne, improvisasjonsferdighetene, den musikalske grooven og så videre perseptuelt – og dermed intuitivt – til stede i samspillet.

21 Se også: <https://www.sudnow.com>

22 Denne diskusjonen om Blacking har jeg tidligere publisert i Dybo (2013, s. 24–25).

5) Gehørtradering som forsknings- og utdanningsfelt

De gehørtraderte kreative prosessene innenfor populærmusikken, nevnt ovenfor gjennom eksempler fra både jazz- og rockverdenen, har vært diskutert i mange år innen forskningsfelt som jazzstudier, populærmusikkstudier, etnomusikologi og musikkpedagogikk (f.eks. Arvidsson, 2014; Berliner, 1994; Brackett, 2023; Dybo, 1993a, 1993b, 2008, 2013; Dyndahl et al., 2020; Green, 2002, 2008, 2016; Gullberg, 2002; Johansson, 2002; Lilliestam, 1995; Monson, 1991, 1996; Nordström, 2014a, 2014b; Smith & Brennan, 2017). Mye av fokuset i disse publikasjonene har handlet om populærmusikkens gehørbaserte karakter, derfor er utfordringen å fange denne muntligheten og taus kunnskap i forskning og undervisning.

Forskningsprosjekter innen gehørtradert musikk og utdanningspolitiske diskusjoner

Jeg skal nå ta utgangspunkt i daværende Musikkvitenskapelig institutt ved Universitetet i Trondheim (nåværende Institutt for musikk ved NTNU), hvor jeg tidligere både har vært student (1984–1989) og senere hatt ansettelsesforhold som stipendiat i perioden 1990–1994, og timelærer etter den tid. En slik institusjon og et slikt fagmiljø er – i likhet med andre utdanningsinstitusjoner innen musikk – en betydelig leverandør av musikk-lærere til grunnskoler, musikkskoler/kulturskoler og videregående skoler. Og i dette tilfelle, musikkvitenskap i Trondheim, har og har hatt en viktig rolle for det kunnskaps- og læringssyn ferdig utdannede kandidater oppnår. Fram til ca. 1993 – dette var ingen unik situasjon for musikkutdanningen i Trondheim, den speilet en internasjonal tendens – var diskusjonene sentrert rundt temaer som den vestlige kunstmusikkhistorien som dominant i musikkhistorieundervisningen.

Ved ovennevnte institutt var jeg i første halvdel av nittitallet med i en forskningsgruppe i etnomusikologi ledet an av instituttets professor i faget (Ola Kai Ledang) og tre av de øvrige vitenskapelig ansatte (Bjørn Alterhaug, Kjell Oversand og Nikolai Paulsen) som underviste og forsket på temaer og

deldisipliner nært beslektet med dette fagfeltet. Gruppen fungerte som en tenketank basert på internasjonal forskning innenfor etnomusikologi og hvordan dette ideelt kunne speile de musikkvitenskapelige utdannings-tilbud ved instituttet. Forskningsgruppen fikk også flere impulser i forbindelse med besøk av flere internasjonale størrelser innen etnomusikologi²³ som ble viktige diskusjonspartnere i denne sammenheng.

Som medlem av denne forskningsgruppen var jeg aktivt med i diskusjoner og planarbeid som førte til opprettelsen av en etnomusikologisk studieretning på musikk grunnfag, mellomfag og hovedfag i musikkvitenskap i 1994. Med denne studiemodellen kom blant annet følgende nye emner:

- «Etnomusikologi», som bestod av metode og teori i etnomusikologisk forskning pluss innføring i ulike musikkulturer verden rundt og verdensmusikk. Emnet erstattet i stor grad musikkhistoriefaget.
- Tilsvarende rolle fikk «Jazzhistorie», som ble etablert som obligatorisk emne og som jeg hadde ansvar for å utvikle.
- «Transkripsjon», som erstattet hørelærefaget (jf. tidligere diskusjoner). Og som tidligere nevnt et argument for å gå over til transkripsjon var at dette var den beste måten å utvikle gehøret på innenfor genrer som rock, jazz, folkemusikk med mer. Gjennom transkripsjon lærte man ganske effektivt akkorder og akkordrekker, grooves og så videre, og på den måten ble gehøret utviklet steg for steg. Dette sånn apropos egen erfaring med båndopptageren og halv hastighet nevnt ovenfor.
- Et annet fag var «Improvisasjon» – et emne som hadde vært helt fraværende i min egen musikkutdannelse. Da denne musiseringsformen er sentral innenfor et mangfold av gehørtraderte musikkformer i vår tids globaliserte verden, var argumentet å gi en studentene en faglig ballast og trygghet til å gå inn i ulike pedagogiske og formidlingsoppgaver hvor improvisasjon inngår.

23 Forskningsmiljøet fikk besøk av bl.a. Svanibor Pettan, som er professor i etnomusikologi ved Fakultet for kunst, Universitetet i Ljubljana.

Proessen med å innføre den nye todelte studieplanmodellen, hvor du kunne velge mellom et tradisjonelt studieløp med vekt på vestlig kunstmusikk og musikkhistorie og det nye etnomusikologiske studieløpet med vekt på jazzhistorie og improvisasjon, skjedde ikke uten motstand. Høyst ulike læringssyn kom til uttrykk i fagstaben da planene ble presentert på instituttnivå. Uenigheten kom blant annet til uttrykk om den tradisjonelle vestlige kunstmusikkhistorien og horelæren hadde sin selvfølgeligelige plass i studiet eller ikke, og dermed burde gjelde alle studenter.

Ved å sette i gang en slik etnomusikologisk valgvariant i musikkvitenskapstudiet fikk studenter muligheten til å fordype seg i emner som i stor grad tidligere hadde vært neglisjert innenfor mer tradisjonelle musikkutdanninger. Med den nye studieretningen var formålet å gi kommende generasjoner av musikkklærere en faglig ballast innenfor pågående retninger og stilarter innenfor vår tids gehørtraderte musikkformer og dermed en ballast til å kunne møte slike musikkuttrykk på en mer egnet måte.

Senter for etterutdanning – Allforsk – ved NTNU

I perioden 1995–1997 ledet jeg et poenggivende (15 ECTS) etterutdanningskurs i jazz for musikkklærere i kulturskole, grunnskole og videregående skole som viktigste målgruppe i regi av daværende Senter for etterutdanning – Allforsk – ved NTNU. Jeg hadde også ansvar for utvikling av fagplanen for kurset pluss eksamensarbeid.

Kurset bestod i første rekke av forsøks- og utviklingsarbeid sammen med jazzmusikere og pedagoger som Bjørn Alterhaug, John Pål Inderberg, Erling Aksdal jr. og Carl Haakon Waadeland om planlegging, praktisk tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av kurset.

En viktig målsetting for kurset var å integrere teori og praksis på en slik måte at kursdeltagerne fikk en helhetlig forståelse av jazzfaget. Eksempelvis kan det nevnes at når deltagerne hadde fått praktisk innføring i modaljazzimprovisasjon hos Alterhaug, Aksdal og Inderberg, holdt jeg forelesninger om modaljazz som jazzhistorisk strømning (med vektlegging av politiske og kulturelle forhold i samtiden) med analyse av utvalgte eksempler. Tilsvarene ga Waadeland kurs i rytmiske aspekter og bruk av Apple-basert datateknologi og programvare for analyse av og

praktisk opplæring i denne jazzhistoriske strømmingen. På tilsvarende måter tok vi for oss andre jazzhistoriske strømninger som swing, bebop og jazzrock, for å nevne noen. Siden målgruppen i hovedsak er lærere på ulike trinn, ble det lagt vekt på didaktiske refleksjoner rundt formidling av jazz som praktisk og teoretisk disiplin.

Særlig improvisasjon bød på utfordringer for enkelte hvor de måtte gå betydelig ut av komfortsonen under samspill. Enkelte uttrykte at de opprinnelig var for opphengt i en notebasert musikalsk virkelighet der hvor det å forholde seg mer umiddelbart og improviserende til akkordskjemaer, skalaer og pulsering i låten kunne være utfordrende.

Allikevel var responsen fra kursdeltagerne ved sluttevaluering at de opplevde at de hadde oppnådd en mye større trygghet i å bringe inn improvisasjon og teoretisk refleksjon rundt dette i egen undervisning.

6) Opplæring i gehørtradert musikk og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Hvordan kan det som er belyst hittil om gehørtradert musikk og improvisasjon knyttes til lærerutdanningstilbud i musikk og kunnskapsmål som kommer til uttrykk i LK20? I hvilken grad kan disse formene for gehørtradert overføring av musikalsk kunnskap benyttes i lærerutdanningen? Dette er store spørsmål hvor jeg kun skal antyde noen muligheter.

Læreplanen i musikk i LK20 setter opp kjerneområder som «lage musikk», «oppleve musikk», «utøve musikk» og «kulturforståelse». Jeg har hittil diskutert utøvelse innen gehørtradert musikk slik det til dels praktiseres på profesjonelt nivå hvor musikalsk utøvelse og ferdigheter består mye av taus og intuitiv kunnskap. Men denne kunnskapen må starte et sted. For lærere i grunnskolen kan eksempelvis det å gi innføring i enkle tolvtakters bluesskjemaer og bluesskalaer invitere til musiseringsaktiviteter som gir godt utbytte også på ganske elementære nivåer i musikk læringsprosessen. En velkjent aktivitet i musikkundervisningen gjennom flere tiår har vært å fordele de enkelte delene av trommesettet på flere elever. Bassisten spiller grunntoner i akkordene og markerer pulsen sammen med trommeslagerne, mens gitarister markerer

pulsbaserte akkorder og/eller improviserer over pentatone bluesskalaer sammen med vokalister og eventuelt andre instrumentutøvere.

En slik aktivitetsform kan gi økt innsikt for også lytting hvor den enkelte på grunnlag av egenmusisering kan oppleve hvordan akkordskjemaer og skalabruk i blueslåter danner grunnlaget for mange rockelåter og jazzlåter. Tilnærming kan utvides gradvis med mer krevende musikalske virkemidler når tiden er moden for det i undervisningen.

Begynner en på et slikt mer grunnleggende nivå i gehør opplæring kan det være med på å gi økt mestringsopplevelse for en stor del av elevmassen i en musikk-klasse. Samtidig gir et slikt mulig gehørtradert musikkopplegg også mulighet for viderekommende og ressurssterke elever på sine instrumenter gode muligheter for å videreutvikle sine ferdigheter. I tilknytning til nevnte kjerneelementer i LK20 (oppleve og utøve), kan det på denne måten argumenteres for at aktiv lytting henger sammen med hørelære og tidligere diskuterte aktiviteter innen gehørtradert musikk som øvelse i transkribering og improvisasjon.

Med tanke på diskusjonen om økt kulturforståelse i vår tid kan en klasse i dagens skole være sammensatt av elever med ulikt etnisk opphav, og dette kan også være elever i en musikkklasse som i tillegg ikke deler kulturelt fellesskap. Her finnes en rekke gode eksempler på hvordan fleksible undervisningsopplegg med bruk av musikalske vampen (f.eks. gjentatte akkordsekvenser, loops eller borduntoner) har fungert bra som grunnlag for improvisasjon på tvers av kulturer. Det vil si vampene gir grunnlag for improvisasjon over ulike pentatone skalaer fra både vestlige og ikke-vestlige kulturer, bluesskalaer med mer. Et tidlig eksempel på dette var hvordan musikkforskeren Kjell Skyllstad allerede på nittitallet initierte det treårige forskningsprosjektet *Klangrikt fellesskap* i regi av daværende Rikskonsertene (nåværende Kulturtanken), hvor musikalsk samspill mellom elever med majoritets- og minoritetsopphav i flere Oslo-skoler viste redusert mobbing og rasisme som resultat for de skolemiljøene som var involvert i prosjektet (Skyllstad, 1990).

Jeg har ovenfor belyst noen aspekter med blues, rock og til dels jazz som utgangspunkt og hvor akkords- og skalastrukturene i musikken er ganske tydelig. Dette er kun én side ved gehørtraderte musikkformer. Hvordan kan denne læringsformen være viktig for lærere i musikkfaget

i grunnskolen? Vi står i dag overfor en helt annen digitalisert musikk-virkelighet enn for bare få tiår siden ved at

- 1) den musikkteknologiske nyutviklingen akslerer i stadig høyere tempo med nye produktutviklinger, og
- 2) databasert behandling av klanger, soundscapes og så videre og innspillingsteknologi er i langt større grad tilgjengeliggjort både i brukervennlighet og lavere pris slik at den når ut til stadig større brukermasser, blant annet skoleverket.

Angående senere tiår aktualiseres stadig nye stilistiske uttrykk innenfor populærmusikk, eksempelvis elektronika, techno og *electronic dance music* (EDM). Mange musikk lærere vil sannsynligvis kjenne seg igjen i en virkelighet der elevene kan være mer teknologisk på høyden med hva som skjer. I denne sammenheng har jeg ovenfor diskutert flat struktur innenfor gehørtraderte musikkformer. Og her reiser spørsmålet seg om hvordan flat struktur kan fungere i musikkundervisning i grunnskolen, altså der læreren er på samme nivå/plan som de medmusiserende elevene. I tidligere nevnte studier av Lucy Green (2002) og Gullberg (1999, 2002) understrekes slike innlæringsprosesser hvor de argumenter for at læringseffekten innenfor denne type musikkformer fungerer best på den uformelle måten, det vil si *peer-to-peer*. Læreren eller pedagogen får i denne sammenheng mer rolle som mentor.

7) Oppsummerende diskusjon om gehørtradert musikk i skole og høyere utdanning

Bruk av muntlig og taus kunnskap i innlærings situasjoner og utøvelse av gehørtradert musikk refererer i stor grad til områder som musikkteknologi (elektronisk musikk), musikkbransjen og verdensmusikk. Disse har det fellestrekket at de er orienterte mot muntlig-baserte kulturer med liten tradisjon for å skrive ned musikk i form av noter og partiturer. Det bygger på andre kunnskapstradisjoner som ofte skaper andre utfordringer innen kunnskapsoverføring sammenlignet med musikalske

framføringer basert på skrevne tradisjoner når det gjelder nedskrevne komposisjoner og tilhørende materiale (noter, ark osv.). Utfordringen er å fange det uventede under muntlig baserte hendelser som improvisasjon, og den intuitive beslutningstaking under innspillinger og konserter som kan gi uventede – men spennende – musikalske resultater. Utfordringen er å videre fange skapelsen av musikalske uttrykk og en lydverden der musikkteknologi i innspillingsstudioer og på scenen er av stor betydning. I tillegg kan mange andre eksempler også nevnes.

Det særegne innenfor gehørtraderte musikkformer preges av tause og intuitive former for musikalsk kunnskap. Dette kommer til anvendelse i kunstneriske uttrykk og andre ferdighetsområder blant musikere, lydteknikere og produsenter i deres profesjonelle arbeid, og da spesielt innenfor populærmusikkframføring, grunnet de argumenter om muntlighet som er diskutert tidligere. Slik kunnskap tyder på at fagfolk på feltet – og på et slikt ledernivå – bruker sine ferdigheter på en intuitiv måte.

Eksempler på slik ekspertkunnskap er temaer som påvirker studiopraksis og musikkindustrien (f.eks. produsentens rolle, lydteknikerens rolle, innspillingsstudioet som musikkulturell arena osv.), populærmusikk og multimedia (inkludert filmmusikk og musikkvideoer), rockefestivalen som kulturfenomen, rockekonserten sett fra scenen og så videre.

For eksempel kan relevante forskningsspørsmål innenfor disse temaene påvirke estetiske valg og kreative prosesser blant utøverne og lydteknikerne. Lignende eksempler kan også hentes fra de fleste kunstneriske områder (teater, kunst og håndverk osv.), og noen vil nevne dette som en «ekspertlære». Dette er ofte kunnskap som formidles muntlig og tilegnes gjennom langvarig praksis og testing, og dermed resulterer i at utøveren er intuitivt på toppen av situasjonen og kan bruke denne kompetansen her og nå i en gitt situasjon.

Så, avslutningsvis, noen ytterligere betraktninger om hvordan dette feltet kan håndteres i undervisning: På det kommersielle markedet har det over flere tiår vært tilgjengelig tallrik litteratur som har bestått av transkriberte riff, soloer og transkriberte «rockepartiturer».²⁴ I min tid som musikkpedagog prøvde jeg ut diverse elbass- og gitarbøker i

24 Se f.eks. Whitehill (1990).

musikkundervisningen i så måte. Erfaringen fra disse forsøkene var at de ikke nådde elevene i kulturskolen i særlig grad. Det var her jeg først og fremst prøvde ut et slikt materiale. Undervisningsmaterialet var på en måte for krevende ved at det for det meste bestod av ferdig transkriberte – og til dels med for komplekse – gitar- og bass-stemmer.

Stilt overfor denne type litteratur ender jeg som oftest opp med det å spille på gehøret, som fungerer best. I denne sammenheng møtte jeg ofte min tidligere karriere som musikkpedagog unge gitar- eller elbasselever som etter omfattende studier på hjemmebane eksempelvis hadde lært seg komplekse Jimi Hendrix-soloer på et imponerende teknisk nivå. Som gitarlærer hadde jeg ikke mulighet til å matche dem i teknisk nivå på instrumentet og selv om jeg kunne matche elbasselever som hadde kommet langt i krevende improvisasjonsmusikk og klangbehandling på instrumentet, var det ikke noe poeng for meg å vise de hvordan elbassen skulle spilles for der var vi på et *peer-to-peer*-nivå. I en slik sammenheng kom heller min rolle som kritisk lytter og mentor til uttrykk, hvor jeg bidro med en rekke musikkseksempler og innspilinger som de ikke hadde hørt og som de kunne jobbe med. Vi brukte innspilinger aktivt på timene hvor gitar eller elbasselevne fikk i oppgave å «plukke» låter under min veiledning, men hvor jeg samtidig jobbet aktivt for at de skulle være så selvgående som mulig i denne læringsprosessen.

Forfatterbiografi

Tor Dybo er professor i musikkvitenskap ved Universitetet i Agder, hvor han tidligere har ledet doktorgradsutdannelsen i utøvende rytmisk musikk. Dybo er også professor II ved Høgskolen i Østfold. Han underviser, veileder og forsker innenfor jazz- og populærmusikkforskning og har publisert både nasjonalt og internasjonalt innenfor jazzanalyse, populærmusikk og etnomusikologiske emner, deriblant flere vitenskapelige monografier og antologier.

Referanser

Adams, T. E., Jones, S. L. H. & Ellis, C. (2021). *Handbook of autoethnography* (2. utg.). Routledge.

- Alterhaug, B. (2003). Improvisasjon som skapende prosess: Interdisciplinary perspectives on improvisation. I *Nordisk jazzforskning: Rapport fra den sjette konferansen i Oslo, 9.–10. august 2002* (s. 47–60). Norsk Jazzarkiv.
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz improvisation and communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30, 97–118.
- Arvidsson, A. (Red.). (2014). *Bilder från musikskapandets vardag: Mellan kulturpolitik, ekonomi och estetik*. Umeå universitet.
- Baker, S., Strong, C., Istvandity, L. & Cantillon, Z. (2018). *The Routledge companion to popular music history and heritage*. Routledge.
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels: Fortellinger om et rockeband*. Universitetsforlaget.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Blum, S. (2023). *Music theory in ethnomusicology*. Oxford University Press.
- Brackett, D. (2023). *Interpreting popular music*. University of California Press.
- Bråthen, E. S. (2013). *Metaphor as a communication strategy within a pop music recording setting* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Cook, N. (2000). *Music: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. & Cannella, G. S. (2024). *The Sage handbook of qualitative research* (6. utg.). Sage.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuitive expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Dreyfus, H. L. (1990). Husserls epifenomenologi (E. Søby, Overs.). *Agora*, 3–4, 8–26.
- Dybo, T. (1993a). Jazz som undervisnings- og forskningsfelt ved Musikkvitenskapelig institutt, Universitetet i Trondheim. *Dragen* 1992, 4 / 1993, 1, 9–17.
- Dybo, T. (1993b). Jazz som undervisnings- og forskningsfelt ved Musikkvitenskapelig institutt, Universitetet i Trondheim. I E. Ruud (Red.), *Jazzens stilling i høgre norsk musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.–15. oktober 1992* (s. 64–69). Universitetet i Oslo.
- Dybo, T. (1995). *Jan Garbareks musikk i en kulturell endringsprosess* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Dybo, T. (1996). *Jan Garbarek: Det åpne roms estetikk*. Pax Forlag.
- Dybo, T. (1999). Analysing interaction during jazz improvisation. *Jazzforschung Jazz Research*, 31, 51–64.
- Dybo, T. (2005a). Folkrock – folkemusikalsk revival eller populærmusikalsk fenomen? *Studia Musicologica Norvegica*, 31(1), 124–149.
- Dybo, T. (2005b). Improvisasjonsformer i norsk jazzliv: Rapport fra et forskningsprosjekt i musikkvitenskap. I T. Aasen (Red.), *Lærdom i lyd: Musikkonservatoriet i Kristiansand gjennom 40 år* (s. 95–126). Høgskolen i Agder.

- Dybo, T. (2008). Jazz som etnomusikologisk forskningsfelt. *STM Online*, 11.
- Dybo, T. (2010, 17. august). Rockhistorisk begivenhet i Ravnedalen. *Fædrelandsvennen*.
- Dybo, T. (2013). *Representasjonsformer i jazz- og populærmusikkanalyse*. Akademika Forlag.
- Dybo, T. (2017). Doctoral scholarship in popular music performance. I H. Dunin-Woyseth & F. Nilsson (Red.), *Perspectives on research assessment in architecture, music and the arts* (s. 101–113). Routledge.
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (2020). Musical gentrification and socio-cultural diversities: An analytical approach towards popular music expansion in egalitarian societies. I P. Dyndahl, S. Karlsen & R. Wright (Red.), *Musical gentrification* (s. 1–11). Routledge.
- Frith, S. (2007). Is jazz popular music? *Jazz Research Journal*, 1, 7–23.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Green, L. (2016). *Music education as critical theory and practice: Selected essays*. Routledge.
- Gullberg, A. K. (1999). *Formspråk och spelregler: En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan* [Lisensiatavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Gullberg, A. K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: Studier av musikalisk socialisation* [Doktorgradsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Haston, W. & McPherson, G. E. (2022). Playing by ear. I G. McPherson (Red.), *The Oxford handbook of music performance: Vol. 1* (s. 173–191). Oxford University Press.
- Howlett, M. J. G. (2009). *The record producer as nexus: Creative inspiration, technology and the recording industry* [Doktorgradsavhandling]. University of Glamorgan.
- Johansson, K. G. (2002). *Can you hear what they're playing? A study of strategies among ear players in rock music* [Doktorgradsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik: Blues, rock och muntlig trädning*. Akademiförlaget.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15(2), 195–216.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Overs.). Routledge.
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Open University Press.
- Monson, I. (1991). *Musical interaction in modern jazz: An ethnomusicological perspective* [Doktorgradsavhandling]. New York University.

- Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction*. The University of Chicago Press.
- Nettl, B. (2015). *The study of ethnomusicology: Thirty-three discussions* (3. utg.). University of Illinois Press.
- Nilsen, L. (1973). *Lillebjørns gitarbok*. Ad Notam Gyldendal.
- Nordström, M. (2014a). Berättelser om skapandeprocesser inom populärmusiken. I A. Arvidsson (Red.), *Bilder från musikskapandets vardag: Mellan kulturpolitik, ekonomi och estetik* (s. 63–89). Umeå universitet.
- Nordström, M. (2014b). Berättelser om livet som musiker inom populärmusikfältet. I A. Arvidsson (Red.), *Bilder från musikskapandets vardag: Mellan kulturpolitik, ekonomi och estetik* (s. 131–263). Umeå universitet.
- Reed-Danahay, D. (2021). *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social*. Routledge.
- Rice, T. (2014). *Ethnomusicology: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Ruud, E. (2021, 15. januar). Musikkantropologi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/musikkantropologi>
- Scott, D. B. (2008). *Sounds of the metropolis: The nineteenth-century popular music revolution in London, New York, Paris, and Vienna*. Oxford University Press.
- Skyllstad, K. (1990). *Klangrikt fellesskap: Interkulturell musikkpedagogikk som holdningsskapende praksis i det multikulturelle samfunn: Evalueringsrapport*. Universitetet i Oslo.
- Smith, G. D. & Brennan, M. (2017). *The Routledge research companion to popular music education*. Routledge.
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand: The organization of improvised conduct*. Harvard University Press.
- Sudnow, D. (2001). *Ways of the hand: A rewritten account*. MIT Press.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock: En dannelsesreise*. Akademika.
- Watt, P., Scott, D. B. & Spedding, P. (2017). *Cheap print and popular song in the nineteenth century*. Cambridge University Press.
- Weedon, B. (1957). *Play in a day: Guide to modern guitar playing*. Faber Music.
- Whitehill, D. (Red.). (1990). *Hendrix – variations on a theme: «Red House» – Authoritative transcriptions for guitar, bass, and drums with extensive notes, playing tips and chord diagrams*. Beda Godiva Music.
- Winkler, P. (1997). Writing ghost notes: The poetics and politics of transcription. I D. Schwarz, A. Kassabian & L. Siegel (Red.), *Keeping score: Music disciplinary, culture* (s. 169–203). University Press of Virginia.
- Witmer, R. (1994). Standard. I B. Kernfeld (Red.), *The new grove dictionary of jazz*. The Macmillan Press.

Antologien *Musikkfagets kompleksitet og bredde - nye praksiser i et sammensatt samfunn* presenterer et mangfold av perspektiver på musikkundervisning i grunnskolen. Forfatterne reflekterer over hvordan LK20 har fornyet musikkfaget, med vekt på elevenes kreativitet, kulturforståelse og identitetsutvikling. I kapitlene blir blant annet programmering og digital musikkdidaktikk til interseksjonelle perspektiver og kjønnsperspektiver i musikkfaget utforsket.

Boken tar også opp samiske musikktradisjoner og avantgardistiske undervisningsmetoder. Med bidrag som dekker både teori og praksis, adresserer antologien det digitale samfunnets innvirkning på læring og kommunikasjon, og forfatterne skaper et helhetlig bilde av musikkfagets transformativ rolle i skolen. Målgruppen inkluderer forskere, lærerstudenter og musikk lærere, som vil finne inspirasjon til å møte mulighetene og utfordringene i et mangfoldig læringslandskap.

ISBN 978-82-02-85604-5



www.cda.no